

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

8

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetti*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di
Simonetta Polenghi
Ferdinando Cereda
Paola Zini

E-book Sessioni Parallele



Volume stampato con il contributo di Siped e del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

ISBN volume 978-88-6760-828-7
ISSN collana 2611-1322



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- XI **Simonetta Polenghi, Ferdinando Cereda, Paola Zini**
Introduzione

Panel 1

Pedagogia interculturale

- 3 **Luca Agostinetto**
L'intercultura è di frontiera. Stare sullo spazio liminale dell'incontro
- 10 **Lisa Bugno**
Le credenze degli insegnanti sulla diversità culturale: una revisione della letteratura ed alcune riflessioni in chiave pedagogica
- 19 **Rosita Deluigi**
Esplorazioni interculturali nella scuola dell'infanzia: lingue e linguaggi di scoperta e d'incontro
- 27 **Domenico Francesco Antonio Elia**
Rappresentazione dell'alterità cinese in Italia tra stereotipi e interessi etnografici (1872-1971)
- 38 **Marco Ius**
Un "oggetto che dice della mia cultura": una pratica educativa per l'insegnamento di pedagogia interculturale
- 46 **Zoran Lapov**
Prospettive pedagogiche per una relazionalità interculturale a distanza
- 54 **Alda Manfreda**
Inte(g)razione a doppio senso
- 63 **Fabrizio Pizzi**
L'educazione antirazzista, da Martin Luther King Jr. al Black Lives Matter
- 71 **Giordana Szpunar**
Il pensiero riflessivo per una società interculturale
- 78 **Alessandro Versace**
"L'ombra" dello straniero: il "caso" Meursault
- 84 **Maria Vinciguerra e Fabio Alba**
Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura

Panel 2
Ricerca educativa teorica ed empirica

- 95 **Chiara Maria Bove**
Metodo e attitudini nella lezione di J. Dewey
- 103 **Paolo Sorzio**
Sfidare la tranquillità dei paradigmi
- 111 **Massimiliano Tarozzi**
Le evidenze complesse della ricerca educativa
-
- 119 **Fabrizio Chello**
Superare lo scontro tra paradigmi? Il caso della definizione di un oggetto di ricerca
- 127 **Alessandro Di Vita**
Il peer tutoring online a distanza per lo sviluppo delle competenze strategiche degli studenti universitari
- 135 **Daniela Maccario**
Come studiare le pratiche didattiche? Unità di analisi e funzioni della teoria
- 143 **Isabella Pescarmona**
La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e questioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale
- 151 **Marianna Traversetti**
Strategies for understanding and studying the text (SUST): una risorsa educativa e didattica per l'inclusione degli allievi con DSA

Panel 3
Pedagogia teorica

- 167 **Giuseppe Annacontini, Elena Madrussan, Maura Striano**
La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura
-
- 186 **Gilberto Scaramuzza**
Sei personaggi in cerca d'autore di Luigi Pirandello: una singolare riflessione sul relazionarsi dell'essere umano con l'altro essere umano

Panel 4
Pedagogia dell'infanzia

- 197 **Andrea Bobbio**
Scenari e problemi della pedagogia dell'infanzia oggi
- 206 **Anna Bondioli**
Oltre l'emergenza: prospettive di ricerca e formazione in pedagogia dell'infanzia
- 214 **Emiliano Macinai**
Educare alla pratica dei diritti per contrastare la povertà educativa
-
- 221 **Maja Antonietti, Elena Luciano**
Un'indagine sui legami educativi a distanza nei servizi per l'infanzia. Tirocini in ricerca nel CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università di Parma
- 229 **Serenella Besio**
Il gioco del bambino con disabilità, trasformatore del gioco di tutti
- 238 **Agnese Infantino**
Trasformazioni: nuovi rapporti sociali nei servizi educativi per l'infanzia?
- 246 **Elena Mignosi**
Verso un curriculum 0-6: continuità, discontinuità e prospettive possibili a partire da un percorso di ricerca-azione nella città di Palermo
- 260 **Nicoletta Rosati**
La relazione educativa nei primi anni di vita
- 269 **Moira Sannipoli**
I servizi per la prima infanzia in epoca Covid: "vince chi molla"

Panel 5
Adulti, formazione e lavoro

- 279 **Massimiliano Costa**
Robotizzazione e IA: l'agire lavorativo e i sistemi di apprendimento in trasformazione
- 285 **Fabrizio d'Aniello**
Il lavoro che cambia e l'imprescindibilità della dimensione relazionale
- 293 **Daniela Dato**
Uno sguardo sul futuro del lavoro: skills revolution e formazione
-

- 301 **Giuditta Alessandrini**
Lavoro, emergenza pandemica ed equità di genere
- 309 **Chiara Bellotti**
La formazione per lo sviluppo di proficieny nel settore del trasporto aereo
- 316 **Chiara Biasin**
Adulti senza lavoro e vulnerabilità: tra precarietà professionale e potenzialità formativa
- 324 **Micaela Castiglioni**
Stai in gruppo!
- 333 **Rosa Cera**
Occupabilità e lavoro: micro credentials una risorsa per l'educazione degli adulti?
- 340 **Ferdinando Cereda**
L'educazione del professionista dell'esercizio fisico preventivo per la promozione della salute
- 351 **Paolo Di Rienzo**
I giovani del Servizio Civile Universale al servizio del Paese. Un dispositivo pedagogico di accompagnamento riflessivo per la valorizzazione dei saperi
- 359 **Andrea Galimberti**
Transizioni professionali e skill mismatch. Spazi di azione pedagogica
- 367 **Maria Grazia Lombardi**
La pedagogia come scienza di confine nella pedagogia del lavoro: il principio di responsabilità
- 374 **Elena Marescotti**
Adulti, educazione, lavoro: un approccio storico-concettuale a partire da A. Mansbridge e dall'avventura della WEA.
- 382 **Andrea Potestio**
Lo smart working come proposta educativa/formativa nelle società complesse

Panel 6
Pedagogia della famiglia

- 391 **Pascal Perillo**
Le famiglie di fronte alle trasformazioni dei rapporti sociali: vettori e proposte della pedagogia
-
- 399 **Francesco Bossio**
Educazione e famiglia in Romano Guardini. Le dinamiche formative della persona nell'età adulta

- 407 **Letizia Caronia**
Chiedere e dare consigli: la gestione della conoscenza nell'interazione genitore-pediatra
- 416 **Giuseppina D'Addelfio**
Sulla responsabilità genitoriale: spunti fenomenologici
- 424 **Elisabetta Madriz**
L'educativa domiciliare. Voci e pensieri della professionalità agita
- 432 **Sara Serbati**
Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa come opportunità di incontro fra le conoscenze delle famiglie e degli operatori. Riflessioni da P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione

Panel 7

Affettività, educazione, emozioni

- 443 **Elisabetta Biffi**
Attraversare la paura per imparare a tremare: la comunicazione dell'emergenza come esperienza di responsabilità
- 451 **Tiziana Iaquinta**
Senza (più) gioia. Riflessioni sul declino della gioia nella società e nell'educazione
- 459 **Vito Minoia**
Il teatro come educazione all'ascolto e all'alterità in carcere
- 468 **Rosa Grazia Romano**
Riprogettare l'esistenza partendo dal futuro. Un itinerario dal desiderio alla speranza
- 476 **Enza Sidoti**
Emozioni e salute. Prendersi cura di sé attraverso l'educazione emotiva
- 484 **Stefania Ulivieri Stiozzi**
La supervisione alle équipe educative come dispositivo di manutenzione degli affetti e di apprendimento dall'esperienza
- 492 **Matteo Villanova**
Neuro-Pedagogia e bio-Educazione per la tutela emozionale ed affettiva del Consumatore, in infanzia, adolescenza e nella genitorialità

Panel 8
Culture di Genere

- 503 **Giuseppe Burgio**
La Pedagogia di Genere e i Masculinity Studies
- 511 **Anna Grazia Lopez**
Intersezionalità e differenze
- 519 **Gabriella Seveso**
Genere e discipline STEM: il ruolo della pedagogia nell'orientare ragazzi e ragazze
-
- 526 **Lisa Brambilla**
Giovani e modelli educativi: un' esplorazione pedagogica, tra genere e territorio
- 534 **Rossella Caso**
Dalla parte di Tea. Donatella Ziliotto racconta. Itinerari di scrittura al femminile tra gli anni Ottanta e Novanta
- 542 **Tiziana Chiappelli**
Dal genere ai generi: l'erosione della visione omogenea e binaria dal femminismo post-coloniale agli studi queer
- 549 **Antonia De Vita**
Il bullismo femminile: alcuni pattern emergenti
- 557 **Francesca Dello Preite**
Genere e genitorialità: culture e pratiche educative a confronto
- 564 **Valentina Guerrini**
Donne, estremismi e di radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di promuovere la coesione sociale tra i giovani
- 572 **Stefano Maltese**
Senza corpo ferire. L'incontro pedagogico con la narrazione delle persone in transizione di genere: tra riconoscimento e inclusione
- 580 **Maria Rita Mancaniello**
Bambini e bambine e adolescenti orfani per femminicidio: un percorso di studio e di ricerca per la formazione dei professionisti dei servizi socio-assistenziali, educativi e sanitari
- 586 **Antonella Poce**
Sviluppo di Percorsi interattivi per l'Accessibilità museale e la fruizione del patrimonio culturale
- 596 **Elena Zizioli**
Per una cultura di genere tra le sbarre: prospettive pedagogiche

Panel 9
Religiosità e formazione

- 607 **Michele Caputo**
Educazione religiosa e paradigmi pedagogici
- 615 **Pierpaolo Triani**
Religiosità e formazione. Introduzione ai lavori: la responsabilità della pedagogia
-
- 618 **Laura Sara Agrati, Viviana Vinci**
San Nicola mediatore: tra diritti e desideri
- 629 **Rita Casadei**
Dare respiro all'esperienza religiosa. Riflessioni sul potere formativo e trasformativo di un approccio estetico
- 636 **Paola Dal Toso**
Linee educative nel De catechizandis rudibus di Sant'Agostino
- 644 **Carlo Mario Fedeli**
Il problema religioso - di nuovo, oggi, per chi vive in Europa, veramente un problema
- 652 **Silvia Guetta**
Educazione, pace e religione: un dibattito attuale
- 660 **Giorgia Pinelli**
L'oggetto artistico nella formazione del docente IRC
- 668 **Andrea Porcarelli**
L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale in rapporto al mandato sociale della scuola
- 676 **Marcello Tempesta**
"Nessuno si salva da solo". Esperienza religiosa e sfide globali nella prospettiva educativa di Jorge M. Bergoglio - Papa Francesco
- 684 **Letterio Todaro**
La prima ricezione della pedagogia di Paulo Freire in Italia: incursioni sul terreno del dissenso cattolico nei primi anni Settanta, fra fenomeni di crisi e rinnovamento

Panel 10
Scuola e formazione dei docenti

- 695 **Patrizia Magnoler, Maria Chiara Michelini, Paolina Mulè**
Scuola e formazione degli insegnanti. Quali prospettive emergenti?
- 703 **Maurizio Gentile**
Comunicare feedback in classe. Effetti di due strategie video-based di formazione dei docenti
- 714 **Paola Zini**
Relazione scuola-famiglia: quali cambiamenti con la DAD?

Panel 11
Storia della scuola

- 725 **Dario De Salvo**
Piste di ricerca di ambito storico educativo in Italia
- 727 **Maria Cristina Morandini**
Nuovi orientamenti e filoni di ricerca nell'ambito della storia dell'educazione e della scuola
- 735 **Brunella Serpe**
La ricerca storico-educativa tra tradizione e nuove prospettive
- 738 **Paolo Alfieri**
Memoria collettiva, cinema e televisione: un nuovo sguardo euristico per la storiografia scolastica in Italia
- 746 **Paolo Bianchini**
La "scuola serale fratel Teodoreto" e la formazione degli operai nella Torino del boom economico
- 754 **Anna Maria Colaci**
Le istituzioni scolastiche e parascolastiche in Terra d'Otranto nei primi anni Venti del Novecento: indagine per il Congresso internazionale di educazione familiare a Madrid
- 762 **Anna Debè**
Vittorio De Seta e le sue immagini di scuola: una rappresentazione mediatica della didattica italiana degli anni Settanta
- 770 **Stefano Lentini**
La relazione sull'andamento scolastico del sacerdote Michele Monteforte,

- maestro presso la Scuola Popolare del Carcere Correzionale di Modica (A.S. 1878/1879). Tracce di una pedagogia penitenziaria nei primi anni del Regno d'Italia*
- 778 **Elisa Mazzella**
La didattica tra antico e nuovo. Metodi di insegnamento a confronto nelle scuole comunali novaresi in età napoleonica
- 786 **Luca Odini**
Il bene comune tra disciplina e libertà. Spunti storico pedagogici da un confronto fra regole monastiche
- 794 **Stefano Oliviero**
Andare a scuola negli anni Ottanta
- 802 **Luigiaurelio Pomante**
Dalla mancata riforma Gonella al fallimento del Piano decennale: le contraddizioni dell'Università italiana degli anni Cinquanta
- 810 **Evelina Scaglia**
La scuola del maestro esploratore Cristoforo Negri: dalle pagine de L'educatore della Svizzera italiana all'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice
- 818 **Silvia Annamaria Scandurra**
Alfabetizzazione e formazione degli adulti analfabeti: la Scuola gratuita domenicale per adulti di Caltagirone (1877)
- 826 **Fabio Stizzo**
Il progetto dell'UNLA e i corsi di istruzione professionale dell'ANIMI nel Mezzogiorno del secondo dopoguerra

Panel 12

Educazione comparata: storia e teorie

- 837 **Carla Callegari**
L'educazione comparata nel contesto socio-culturale del secondo dopoguerra
- 845 **Carlo Cappa**
La comparazione allo stato gassoso: giustapposizioni, saperi, critica
- 853 **Furio Pesci**
Storia delle idee pedagogiche ed educazione comparata
-
- 861 **Dorena Caroli**
Sguardi comparativi italiani sulla scuola di Jasnaja Poljana di Lev Tolstoj all'inizio del Novecento

- 869 **Cristiano Corsini**
Indagini educative internazionali: comparazioni o classifiche?
- 876 **Marco Ferrari**
Evoluzione istituzionale dell'educazione in Brasile
- 884 **Angelo Gaudio**
Sguardi transatlantici incrociati sui sistemi educativi 1964
- 892 **Carla Roverselli**
La rivalità tra metodo Agazzi e metodo Montessori nelle vicende di Giuliana Sorge
- 900 **Filippo Sani**
Sul concetto di illusio nel pensiero di Pierre Bourdieu
- 908 **Alessandro Sanzo**
Se l'erba del vicino è più verde... Dino Carina: la comparazione come esercizio di responsabilità scientifica e come presupposto delle scelte di politica scolastica

Panel 13
Letteratura per l'infanzia

- 919 **Milena Bernardi**
Brevi riflessioni intorno a autorialità, infanzia, letteratura per l'infanzia
- 924 **Sabrina Fava**
Inseguendo un coniglio bianco dagli occhi rosa
- 930 **Ilaria Filograsso**
Riflessioni sul potenziale trasformativo e politico della letteratura per l'infanzia
-
- 938 **Leonardo Acone**
"Letture incomparabili". I viaggi di Salgari tra scrittura libera e orizzonti formativi
- 946 **Andrea Dessardo**
Postmoderno e ipermoderno nei romanzi di Donatella Di Pietrantonio
- 954 **William Grandi**
La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori: tracce di una pedagogia della narrazione come espressione di logica, estetica e cambiamento sociale
- 962 **Juri Meda**
C'era una volta al grammofofono... Le fiabe sonore della Durium tra tradizione e fantasia (1933-1950)

- 970 **Martino Negri**
Fare la rivoluzione con la bellezza. Fausta Orecchio e la responsabilità di far libri per bambini
- 978 **Elena Surdi**
Sfila il fascismo: la responsabilità sospesa di Emilia Villoresi
- 988 **Maria Teresa Trisciuzzi**
Diari di guerra, diari di pace. Lindgren e Ziliotto, memorie storiche di due autrici della Letteratura per l'infanzia

Panel 14
Pedagogia speciale

- 999 **Pasquale Moliterni, Antonello Mura, Elena Zanfroni**
Dentro la pedagogia speciale: verso una riattualizzazione dei processi inclusivi tra disabilità e marginalità
- 1007 **Gianluca Amatori**
“Supererò le correnti gravitazionali...”. Genitorialità invisibili e relazioni di cura nei figli
- 1015 **Nicole Bianquin**
L'inclusione richiede azioni di sistema: verso una responsabilità condivisa nella costruzione del progetto di vita
- 1023 **Alessia Cinotti**
Educazione e mediazioni. L'educatore professionale socio-pedagogico e le famiglie degli allievi con disabilità
- 1031 **Valeria Friso**
Rete a servizio dell'inclusione lavorativa di persone con disabilità. “Nuove” forme per un mediatore strategico
- 1041 **Vanessa Macchia, Annemarie Augschöll Blasbichler**
Atteggiamenti verso l'integrazione e l'inclusione scolastica: uno studio comparativo transnazionale Alto Adige (I) e Nord Tirolo (A)
- 1050 **Silvia Maggiolini**
Ed io avrò cura di te. L'apporto della riflessione educativa nell'esperienza dei young carers

Panel 15
Inclusione e formazione docenti

- 1059 **Giuseppe Filippo Dettori**
L'inclusione scolastica e sociale dei minori stranieri non accompagnati
-
- 1067 **Daniela Manno**
Che cosa penso della disabilità? Analisi di un'esperienza con maestre e maestri in formazione
- 1076 **Francesca Pedone**
Partnership educativa tra scuola e Organizzazioni No Profit
- 1084 **Luisa Zecca**
Democratizzare la scuola. Mediazione didattica, inclusione e formazione degli insegnanti

Panel 16
Didattiche attive

- 1095 **Alessandra La Marca**
Insegnanti e metacomprendimento
-
- 1104 **Francesca Anello**
Azioni di modellamento e lavoro collaborativo in classe per la comprensione del testo come problem solving
- 1112 **Manuela Fabbri**
L'apprendimento collaborativo online per lo sviluppo delle competenze digitali e trasversali dei futuri docenti di matematica
- 1120 **Luca Ferrari**
Risorse Educative Aperte e Massive Open Online Courses. Opportunità, limiti e sfide nel campo dell'educazione formale
- 1128 **Daniela Gulisano**
Pratiche didattiche attive, inclusive e laboratoriali nella scuola "Onlife" dell'era Post Covid-19
- 1137 **Elena Pacetti**
DAD, Didattica Attiva a Distanza: un'esperienza nella formazione universitaria dei futuri insegnanti
- 1145 **Patrizia Sposetti**
Educare e formare alla democrazia. Il contributo di Gianni Rodari

Panel 17
Media education

- 1155 **Michele Baldassarre**
Dalla Didattica a Distanza all'e-learning. Traiettorie d'innovazione nel contesto formativo italiano
-
- 1163 **Giovanni Arduini**
La didattica a distanza universitaria: tra nuove opportunità e vecchie criticità
- 1169 **Stefano Pasta**
Detection di odio antimusulmano tra machine learning e valutazione qualitativa
- 1180 **Giuseppe C. Pillera**
Riconoscere i disordini dell'informazione come competenza di cittadinanza: prime evidenze empiriche da un'indagine sul ruolo del pensiero critico-analitico
- 1189 **Stefania Pinnelli**
Didattica a Distanza e Universal Design: esperire l'adattamento nella piattaforma MS TEAMS

Panel 18
Valutazione e ricerca empirica

- 1199 **Giuseppa Cappuccio**
Il processo valutativo e la ricerca in campo educativo
-
- 1207 **Concetta La Rocca**
Open Badge: rendere trasparenti i processi valutativi e documentare le competenze acquisite. Resoconto di una esperienza di didattica laboratoriale online in ambito universitario
- 1216 **Luisa Pandolfi**
La valutazione della didattica universitaria in ambito penitenziario ai tempi della pandemia: una ricerca sul campo in Sardegna
- 1225 **Alessandra Rosa**
La videoanalisi per la formazione dei docenti universitari: quadro teorico e impianto metodologico di una ricerca avviata nel contesto dell'Università di Bologna

Panel 19
Ricerca con e per la scuola

- 1237 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**
La ricerca con le scuole come azione pedagogica nella comunità attraverso la prospettiva della Community Engaged Research
- 1245 **Andrea Pintus**
Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti
- 1252 **Luca Refrigeri**
La ricerca pedagogica per l'educazione alla cittadinanza economica e finanziaria
- 1261 **Emilia Restiglian**
Insegnare la valutazione. Percorso di peer review a scuola
- 1269 **Amalia Lavinia Rizzo**
L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano
- 1279 **Michela Schenetti**
Ricerca formazione e didattica all'aperto
- 1287 **Giuseppe Zanniello**
Nuove prospettive per la ricerca didattica

Panel 20
Educazione motoria e sportiva

- 1297 **Dario Colella**
L'insegnamento delle competenze motorie attraverso mediazioni e contesti educativi
-
- 1305 **Valeria Agosti**
Il corpo perduto e ritrovato? Il potenziale didattico della realtà aumentata nell'insegnamento dell'Educazione fisica
- 1313 **Sergio Bellantonio**
Il valore formativo del tirocinio nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive. L'esperienza dell'Università di Foggia durante l'emergenza COVID-19

- 1320 **Antonio Borgogni**
Insegnanti efficaci. Co-progettare spazi e stili di vita attivi a scuola
- 1327 **Andrea Ceciliani**
Educare attraverso la danza durante la DAD nel lockdown COVID19
- 1336 **Carlo Macale**
L'allenatore socratico

Panel 21

Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale

- 1347 **Gabriella D'Aprile**
Educare al limite, educare alla sostenibilità
- 1355 **Alessandra Vischi**
Formare i giovani per edificare il futuro, tra ecologia integrale e transizione ecologica
-
- 1363 **Emanuele Balduzzi**
La responsabilità pedagogica nell'edificazione di una "cittadinanza ecologica" alla luce della Laudato si'
- 1371 **Mirca Benetton**
Il diritto a vivere lo spazio: quale ambiente per bambini e adolescenti al tempo del Coronavirus
- 1379 **Cristina Birbes**
Dal contatto al consenso. Adolescenti e natura
- 1387 **Sara Bornatici**
Green generation? Condividere significati. Adolescenti, educazione, sostenibilità
- 1395 **Michele Cagol**
Riflessioni per una pedagogia dell'ecologia: sostenibilità, relazione, responsabilità
- 1403 **Gabriella Calvano**
Atenei sostenibili. Per un recupero del ruolo civile e politico dell'Università
- 1410 **Gina Chianese**
Spazi, relazioni e apprendimento intergenerazionale: per uno sviluppo umano sostenibile
- 1418 **Claudio Crivellari**
Scienza ed educazione di fronte all'emergenza

- 1425 **Ines Giunta**
Utopia e distopia? L'importanza del pensiero riflessivo per l'azione ecologica
- 1433 **Monica Parricchi**
Formare genitori alla responsabilità sociale: un approccio pedagogico al caso della Vaccine Hesitancy
- 1441 **Simona Sandrini**
Adattamento climatico e resilienza trasformativa. Prospettive pedagogico-educative
- 1449 **Cristiana Simonetti**
Ecopedagogia, tutela dell'ambiente e sport ecologico
- 1457 **Orietta Vacchelli**
Sviluppo umano, Economy of Francesco. Educazione: futuro e memoria

Panel 22
Pedagogia e politica

- 1467 **Emiliana Mannese**
La pedagogia come scienza di confine tra economia e politica
- 1474 **Stefano Salmeri**
Intersezioni tra pedagogia e politica nell'epoca della pandemia
-
- 1482 **Vito Balzano**
Pedagogia e politiche sociali in tempi di pandemia da Covid-19. Riflessione sul contributo dell'educazione nelle mutate politiche di welfare
- 1490 **Matteo Cornacchia**
Rigenerare beni comuni: il valore educativo della partecipazione
- 1498 **Giancarlo Costabile**
Una pedagogia dell'antimafia come riterritorializzazione educativa: per una società della prossimità umana
- 1507 **Lorena Milani**
Global Education ed educazione politica: la partecipazione di bambini, ragazzi e giovani

Panel 23

Professioni educative e pedagogiche: i nuovi sviluppi

- 1517 **Elsa M. Bruni, Laura Cerrocchi, Cristina Palmieri**
Professioni educative e pedagogiche
- 1529 **Franco Blezza**
Interlocuzione pedagogica e pedagogia professionale
- 1537 **Maria Buccolo**
L'educatore ai tempi del Covid-19: costruire i legami educativi a distanza nella fascia d'età 0-6 anni
- 1545 **Giambattista Bufalino**
Leadership educativa: una prospettiva comparata e transnazionale
- 1553 **Alessandro D'Antone**
Tra sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e formazione delle figure professionali a valenza pedagogica
- 1561 **Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**
Costruire uno sguardo di ricerca: una direzione per la formazione del professionista educativo di secondo livello?
- 1569 **Emanuele Isidori**
Le professioni della pedagogia della relazione d'aiuto: problemi epistemologici e prospettive di sviluppo
- 1578 **Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti**
Ripensarsi nella relazione educativa oltre la pandemia: lo sguardo dei coordinatori
- 1586 **Francesca Oggionni**
La professionalità giuridico-pedagogica in carcere: disequilibri critici tra profilo identitario e funzione
- 1594 **Fiorella Paone**
Territorio e comunità: pratiche e prospettive pedagogiche per l'esercizio professionale
- 1602 **Valeria Martino, Raffaella C. Strongoli**
Professioni educative e prefigurazione professionale. Il punto di vista delle studentesse e degli studenti dell'Università degli Studi di Catania

Panel 24
Gli inattuali nella riflessione pedagogica

- 1613 **Marinella Attinà**
Ripensare l'inattualità per agire nell'attualità
- 1620 **Amelia Broccoli**
Dimensione storica e responsabilità dell'educazione. Una lettura inattuale
- 1630 **Valeria Rossini**
L'ineludibile inattualità del liminare
-
- 1638 **Camilla Barbanti**
Pedagogical "response-abilities": dire e praticare l'educazione come fenomeno sociomateriale
- 1646 **Alessandro Ferrante**
Oltre la pedagogia del negativo. Educare a futuri sostenibili
- 1654 **Emanuela Mancino**
"Una specie luminosa di ombra", "una penombra toccata d'allegria": la conversazione come sguardo – visibile – nella relazione pedagogica
- 1662 **Paola Martino**
"La vergogna del mondo": noi collettivo e passione pedagogico-civile
- 1670 **Adriana Schiedi**
Frammentazione sociale e fragilità esistenziale. Oltre la crisi delle relazioni umane, per una pedagogia della pietas
- 1678 **Claudia Spina**
Il progetto di palingenesi socio-culturale, morale e politica nel programma pedagogico orteghiano

Panel 25
Orientamento educativo e disagio sociale

- 1689 **Antonia Cunti**
Orientamento educativo e disagi sociali: riflessioni pedagogiche
-
- 1697 **Lorenza Da Re**
Una proposta pedagogica di orientamento e tutorato
- 1705 **Giuseppina Manca**
Il vissuto dei giovani durante la pandemia: da esperienza di sofferenza a occasione maturativa. Considerazioni educative

- 1713 **Alessandra Priore**
Orientarsi nella professione. Le forme della prefigurazione del lavoro in un gruppo di studenti di scienze della formazione primaria
- 1721 **Franca Zuccoli**
Il tutoraggio universitario tra pari: una strategia di intervento sugli abbandoni

Panel 26
Pedagogia della cura

- 1731 **Daniele Bruzzone, Alessandro Vaccarelli, Davide Zoletto**
La cura ai tempi della pandemia: riflessioni e prospettive pedagogiche
- 1745 **Anna Aluffi Pentini**
L'evoluzione della cura della prima infanzia tra medicina e pedagogia
- 1753 **Natascia Bobbo**
Atteggiamento empatico e benessere professionale nel tempo della Pandemia da SARS-CoV-2: uno studio quantitativo osservazionale tra gli studenti di infermieristica dell'Università di Padova
- 1762 **Stefano Bonometti**
Passaggiate rigeneranti. La coltivazione del sé degli operatori sanitari in epoca COVID-19
- 1769 **Luca Bravi**
La Memoria dei testimoni come pedagogia della cura
- 1777 **Manuela Ladogana**
Fare solitudine come pratica di cura
- 1785 **Elena Luppi**
Gli interventi socio-educativi come approcci non farmacologici per la qualità della vita degli anziani fragili e non autosufficienti
- 1794 **Marisa Musajo**
Essere professionisti dell'aiuto nella pandemia: i vissuti del lavoro educativo
- 1802 **Alba Giovanna Anna Naccari**
L'archetipo del guaritore ferito nell'ontologia della cura
- 1810 **Carlo Orefice**
Vulnerabilità psichica ed esperienza migratoria. Comprendere la natura e i fattori costitutivi del processo di significazione e ri-significazione dell'esperienza di malattia.
- 1819 **Roberto Travaglini**
Il processo creativo come cura sui per una Pedagogia del benessere

Panel 27

Apprendimento trasformativo e work based learning

- 1829 **Francesca Bracci e Alessandra Romano**
Creatività pratica e pratiche di creatività. Uno studio esplorativo
- 1839 **Valerio Massimo Marcone**
Ripensare la formazione duale nella prospettiva del paradigma della sostenibilità
- 1848 **Roberta Piazza**
Work-based learning e formazione professionale in tempo di COVID-19
- 1856 **Silvia Zanazzi**
#iolavoroacasa! Storie di lavoro a distanza durante la pandemia

Introduzione

Simonetta Polenghi

*Professoressa ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
simonetta.polenghi@unicatt.it*

Ferdinando Cereda

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
ferdinando.cereda@unicatt.it*

Paola Zini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
paola.zini@unicatt.it*

Il congresso Siped svoltosi dal 14 al 16 gennaio 2021 ha chiuso il triennio del direttivo eletto a Firenze il 28 ottobre 2017. A conclusione del mandato, il direttivo ha individuato come tema del congresso quello della responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali, da ricercare nelle radici storiche, per arrivare alle prospettive presenti e alle indicazioni per il futuro. La pedagogia, sapere teorico e pratico insieme, indaga i processi educativi del presente avendo obiettivi e fini nel futuro. L'esigenza di migliorare la scuola e dunque la società, di aiutare le famiglie nella relazione educativa, di accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita comporta una tensione morale ed ideale verso una società più giusta, più inclusiva, più rispettosa delle diversità e delle capacità dei singoli. Una società nella quale nessuno sia lasciato indietro (come recita l'Agenda 2030, quasi parafrasando don Milani) e i più deboli, i più poveri, i più svantaggiati possano trovare forme concrete di aiuto, sotto il profilo educativo, ma anche sociale. L'anelito di eguaglianza e di riscatto sociale pervade buona parte del pensiero pedagogico contemporaneo. Il desiderio di giustizia sociale di Rousseau lo spinse a teorizzare una pedagogia individuale quale quella di Emilio, al fine di educare una generazione di Emilii che, liberi dai "pregiudizi" religiosi e sociali dei loro genitori, avrebbero potuto condurre la Francia assolutista verso un nuovo contratto sociale,

costruendo uno Stato repubblicano, che avrebbe avuto il diritto e il dovere di educare tutti i cittadini, quale «precettore di un Emilio collettivo» (per usare le parole di Carlo Pancera), come poi sostennero i giacobini. Ma si pensi al tema dell'educazione alla pace in Maria Montessori, al suo bambino padre dell'uomo, oppure all'educazione alla democrazia di Dewey, o l'educazione problematizzante di Freire: accanto a pedagogie della conservazione sociale o alla "pedagogia nera", la pedagogia autentica è quella che, in molte forme, mira alla liberazione e alla crescita autentica della persona. Come già aveva scritto Comenio, occorre educare il bambino sin dalla nascita, senza distinzioni sociali, per consentirgli una piena integrazione sociale (per quanto il suo tempo lo concedesse) e la purezza dell'anima. La tensione spirituale (talora escatologica) della pedagogia cristiana si tramuta in ricerca di eguaglianza terrena e riscatto sociale nell'età contemporanea, nelle pedagogie laiche – senza dimenticare la forte richiesta di giustizia sociale di voci di sacerdoti assai diverse tra loro, quali quella di don Gnocchi o di don Milani.

Oggi le sfide che ci aspettano sono molte: da un lato, la crisi di valori della società complessa e frammentata, che rende indubbiamente più difficile l'azione educativa, nella misura in cui i punti fermi spesso vengono a mancare o non risultano più ampiamente condivisi. Dall'altro, le diseguaglianze economiche e sociali sono ancora presenti nella nostra società. L'emergenza provocata dalla pandemia per Covid-19 ha evidenziato le difficoltà nel seguire la DAD per gli alunni privi di connessione o di device, o con famiglia numerosa e casa piccola. La situazione dei ragazzi con disabilità si è rivelata particolarmente critica. In generale, le persone fragili si sono trovate troppo spesso sole, prive di una rete di supporto. Alle carenze delle istituzioni hanno spesso sopperito le iniziative, anche spontanee, di tanti insegnanti, volontari, studenti, che si sono prodigati per anziani, disabili, stranieri. La povertà educativa è tema sempre più rilevante, all'attenzione del legislatore e nostro. La pedagogia interculturale e quella speciale da tempo rivestono un ruolo propulsivo in questo senso, ponendo l'Italia all'avanguardia per l'inclusione educativa.

L'emergenza pandemica ha acceso ancor più i riflettori sui temi della comunicazione a distanza, dell'ICT, della *media education*, dell'intelligenza artificiale, mettendo in risalto da un lato l'evidente utilità e direi indispensabilità delle tecnologie, dall'altro i pericoli insiti in un loro uso scorretto - basti ricordare le fake news o il cyber bullismo.

Un altro tema che ci interpella come pedagogisti è quello della cura dell'ambiente in cui viviamo. L'educazione ambientale e alla sostenibilità si

presenta da tempo come ineludibile, per poter consegnare alle nuove generazioni una Terra vivibile.

Tutti questi problemi richiedono una attenzione educativa, in primo luogo in seno alle famiglie e alla scuola, quindi alla società e nella politica. Il supporto alle famiglie, la formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti sono non a caso temi fortemente sentiti dalla pedagogia accademica. La cura per l'infanzia, infatti, non è concepibile senza formazione degli adulti.

Ebbene, il Congresso di Milano ha dato modo alla pedagogia universitaria italiana di dialogare tra i diversi settori scientifici, condividendo e discutendo le più recenti ricerche dei colleghi, dai più giovani ai più autorevoli. La Siped, in quanto casa comune dei pedagogisti italiani, ha tra i suoi compiti quello appunto di favorire il confronto e il dibattito scientifico interno, mettendo in connessione le diverse anime pedagogiche: storica, filosofica, sociale, didattica, speciale, sperimentale e motoria. La tradizione, felicemente avviata, di keynotes stranieri, è stata provvisoriamente messa tra parentesi in questa occasione, perché il Congresso elettivo poneva particolari esigenze organizzative – ma il 4 dicembre 2020 la Siped aveva organizzato una giornata interna dedicata alla ricerca pedagogica italiana in confronto con quella straniera, visibile sul nostro canale YouTube in registrazione.

Lo scoppio della pandemia Covid-19 ha obbligato a posticipare il Congresso da ottobre a gennaio e a svolgerlo in forma telematica, anziché in presenza. L'organizzazione è rimasta a carico del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, della segreteria e della tesoreria Siped e del team di consulenza comunicativa. Sentiti ringraziamenti vanno ai professori Luca Agostinetti e Dario De Salvo, alla dottoressa Anna Ragosta e al dottor Massimiliano Andreoletti per la fase organizzativa e la gestione del congresso e ai dottorandi, assegnisti, ricercatori e professori del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, che con la loro attenta collaborazione hanno consentito di condurre in porto la pubblicazione dei tre volumi di atti, relativi alla sessione plenaria, ai 27 panel, agli interventi dei soci Junior, per un totale di ben 277 saggi. La pubblicazione è frutto quindi di un lavoro corale, guidato dai tre curatori. Al congresso si sono tenuti 292 interventi. Alcuni colleghi non hanno inviato poi il loro contributo, per diverse ragioni. In particolare, vogliamo ricordare che la pedagogia speciale era rappresentata, nella giornata di apertura, da Marisa Pavone e da Maria Antonella Galanti. L'improvvisa malattia che purtroppo ha colpito quest'ultima, le ha impedito di consegnare il testo.

La sua memoria è presente in tutti noi. I soci Junior partecipanti sono stati 57, alcuni non hanno inviato il saggio, altri non hanno superato il referaggio. Il numero finale di saggi pubblicati è sceso a 46. La grande partecipazione di soci al Congresso ha reso necessaria, per la prima volta, una tripartizione degli atti: la giornata della sessione plenaria, gli interventi dei 27 panel, i contributi dei soci Junior. I tre volumi sono editi in versione e-book, il primo anche in versione cartacea.

Con questo volume si concludono le pubblicazioni Siped coordinate dal direttivo presieduto da Simonetta Polenghi, per lasciare spazio a quelle del nuovo direttivo guidato da Massimiliano Fiorucci. A tutti gli amici e colleghi della Siped che hanno contribuito alla realizzazione del volume vanno i nostri più sentiti ringraziamenti e al nuovo direttivo i più calorosi auguri.

Panel 1
Pedagogia interculturale

Introduzione
Luca Agostinetto

Interventi
Lisa Bugno
Rosita Deluigi
Domenico Francesco Antonio Elia
Marco Ius
Zoran Lapov
Ada Manfreda
Fabrizio Pizzi
Giordana Szpunar
Alessandro Versace
Maria Vinciguerra, Fabio Alba

L'intercultura è di frontiera. Stare sullo spazio liminale dell'incontro

Luca Agostinetti

Professore associato – Università degli Studi di Padova
luca.agostinetti@unipd.it

Non riuscendo a pensare l'altro,
si costruisce lo straniero.
(Augé, 2007, p. 64)

1. Errare tra la teoresi interculturale

L'intercultura di strada, mi pare di poter dire, ne ha fatta parecchia da quando era una parola inusuale e un concetto che sapeva di novità. Sono passati per lo meno trent'anni – non sono pochi – e in questo tempo l'espressione è divenuta consueta, “normale”. La troviamo tra i titoli degli insegnamenti universitari, come in molti lavori di laurea, vi è una fiorente pubblicistica sull'argomento, come pure eventi e occasioni convegnistiche. La si rinviene nella normativa riguardante la scuola e in molti progetti e attività di ogni ordine e grado. Sul versante della pedagogia sociale poi, l'intercultura è divenuta una delle dimensioni irrinunciabili data la composizione multiculturale dei contesti contemporanei: appare nei bandi, nelle carte dei servizi di un gran numero di realtà educative del territorio, nei progetti di comunità e di inclusione sociale. Eppure, questa espansione un poco confonde, come se la sua diluizione ne facesse perdere un po' il sapore, il carattere. E c'è pure un po' il disagio per avere sempre la medesima parola (“intercultura”) ad indicare qualcosa che – sia a livello teoretico che pratico – in questi anni è cambiato al punto da apparire davvero molto diverso. Ma è proprio così? Questa diffusione (dispersione?) ne confonde l'identità? Cosa rimane a significare oggi l'intercultura?

Sono queste le tipiche domande di chi può permettersi di fermarsi, di riflettere guardandosi indietro, di chi ha tempo ed occasione per farlo. Nel mio caso, l'occasione è stata quella del convegno nazionale SIPED – i cui atti sono raccolti in questo volume – e nel quale ho avuto l'opportunità di

fare da Chair nella sessione dedicata agli studi e alle ricerche sull'intercultura (panel 1). Il lettore può trovare quei lavori in questa medesima raccolta, e di certo lo invito a vederli, anche perché non è mia intenzione riassumere gli interventi che ci sono stati. Provo invece a guardarli in controluce, ad osservarne la trama e l'ordito, a soppesarne la sostanza per capirne i punti comuni, le reciproche valenze.

Il pensiero, la ricerca e l'azione interculturale si esercitano su molti e diversi piani di realtà, come i contributi presentati nel convegno milanese testimoniano. Vi è il terreno della riflessione generale, teoretica ed epistemologica – che assesta saldamente e opportunamente l'ambito interculturale all'interno di quello della pedagogia generale – nel quale l'invito è ancora a “cambiare prospettiva”, secondo un continuo esercizio di auto-osservazione e auto-riflessione, per poter corrispondere a alle istanze proprie di una società multiculturale (Biagioli¹), magari recuperando paradigmi emblematici in chiave pedagogica, come quello dewiano, nel quale l'educazione all'atteggiamento scientifico può essere via per costruire un pensiero e una comunità interculturale, promuovendo contesti educativi partecipativi e tensioni politiche direzionate alla democrazia e all'inclusione (Szpunar). L'alterità posta dallo “straniero” dev'essere ancora trattenuta in una capacità di sguardo interrogante (Versace) chiamando in causa dimensioni essenziali del “noi”, come quella dell'identità che non può che essere concepita (ed educata) se non in chiave dinamica, processuale e plurale (Lorenzini).

2. Muoversi tra i terreni della ricerca e della pratica

L'intercultura dalla teoresi si spinge all'azione, mostrando una particolare inclinazione verso la dimensione sociale della pedagogia. L'integrazione e l'inclusione dipendono dalla qualità delle rappresentazioni simbolico-culturali, dovendo constatare che ancora il pregiudizio e la discriminazione

1 Gli autori che di seguito verranno citati nei paragrafi 1 e 2 sono quelli iscritti al panel 1 “Pedagogia interculturale” del convegno nazionale SIPED “La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive”, Università Cattolica del Sacro Cuore, 14-15-16 gennaio 2021 dove i chair, oltre allo scrivente, sono stati la prof.ssa Milena Santerini e la prof.ssa Francesca Marone.

costituiscono ostacoli importanti nei nostri tessuti sociali (Manfreda). Da qui appare comprensibile, da un lato, il richiamo ai fondamenti della lotta per l'uguaglianza razziale e dell'educazione antirazzista, come nel contributo di Martin Luther King Jr (Pizzi) e, dall'altro, l'apertura intro- e retrospettiva al paradigma storico dei “*cultural studies*”, volti a valorizzare la storia culturale dell'educazione e ad illuminare la processualità delle nostre visioni e rappresentazioni dell'alterità sociale (Elia). Lo sguardo retrospettivo sollecita verso l'urgenza dell'attualità, così la ricerca interculturale si direziona anche verso le più cogenti tematiche sociali, quali quella dei minori stranieri non accompagnati, sia nel basilare bisogno di riconoscimento di questi adolescenti e di una nostra autentica assunzione educativa (Vinciguerra e Alba), sia nell'esplorazione dei dispositivi pratici di accoglienza e tutela, come quello – tutto da valorizzare – del “Tutore volontario” (Audino).

Troviamo infine la presenza dell'indagine e della riflessione interculturale nel più classico dei terreni pedagogici, quello della scuola e della formazione. Possiamo partire dai servizi educativi 0-6, ben animati da una crescente eterogeneità di provenienze e quindi da radici culturali “rizomatiche” e da logiche di cura dell'infanzia che ci interrogano in un continuo esercizio di apertura, dialogo e ricerca del benessere comune (De Luigi). Sulla scuola – quale centrale istituzione formale – c'è molto, non solo sul piano delle didattiche, ma anche su quello più profondo degli “sguardi” degli insegnanti sulla diversità culturale, riconoscendo che le credenze agiscono da filtro per la conoscenza, influenzano la definizione di realtà, guidano l'agire dei docenti e si intersecano alle loro intenzioni (Bugno). Così fino all'università, luogo non solo di promozione di una visione interculturale ma proprio di insegnamento della stessa come “materia”, “oggetto” di studio, che inevitabilmente implica la riflessione sul nesso tra contenuto e metodo (Ius).

E sul terreno dell'attualità, non può mancare l'interrogativo sulle ripercussioni che la didattica a distanza (a seguito dell'emergenza pandemica da Covid-19) ha ed ha avuto in particolare verso alunne/i di recente immigrazione, sul piano non solo dell'apprendimento, ma anche della relazionalità e socialità (Lapov), o il ruolo crescente che hanno le tecnologie e la relativa necessità di una *digital literacy*, quale “multialfabetizzazione” per la partecipazione consapevole e attiva nei contesti (anche virtuali) dell'oggi (Sarracino). In questi termini l'extrascuola si fa ancor più significativa nel quadro di un'ampia visione educativa, dove gli spazi possibili (anche in presenza) da mettere a valore sono molti. Uno di questi è lo sport, quale opportunità

di inclusione, di esperienza e di equità in contesti socialmente e culturalmente eterogenei e attraverso il quale possono aggregarsi forze positive di una comunità che possa diventare realmente educativa (Zinant).

3. Confini e sconfinamenti

Come si tiene assieme una tensione – quella interculturale – così variamente direzionata e agita? Che cosa accomuna ambiti così eterogenei che abbracciano tanto la teoresi pedagogica quanto l’urgenza della pratica educativa?

Forse l’identità interculturale sta proprio nella sua ampiezza, nell’affacciarsi oltre al sé, nell’abitare nel mezzo, nei punti di giunzione, di scambio, di contrasto e contatto tra alterità. Provo ad argomentare questa ipotesi.

L’intercultura ha a che fare con il superamento della chiusura tra alterità. La chiusura e la separazione tra diversità evocano l’immagine del confine. È vero che l’idea di confine è in sé ambivalente (Cacciari, 2000), quasi avesse già una sorta di duplice statuto, tra una tensione disgiuntiva ed una inclusiva. Tuttavia, intendo qui significarlo nella sua accezione “più simbolica” dove “confine è il bordo estremo di un’espansione geografica o politico-militare, e anche, una battuta d’arresto in un disegno espansionistico e di egemonia territoriale. Porre confini ai luoghi è un atto “archetipico” di presa di possesso del territorio da parte dell’uomo. Il suolo, il segno disposto nel terreno” (D’Aprile, 2017, p. 133): secondo questa accezione, “il confine divide, separa due vaste entità e le distingue. Il confine è tratto verticale, muro, rete spinata che impedisce il passaggio. Sancisce e preserva la diversità di ciò che divide, ed è tale per non essere violato” (Agostinetto, 2013, p. 88). Il confine non si limita a distinguere la diversità, ma contribuisce a crearla: come scrive Bauman, “*once the borders have been drawn the difference justifying drawing them are eagerly sought and found or invented*” (Bauman e Portera, 2021, p. 40).

Al concetto di confine ne contrappongo un altro che vuole avere un’accezione ben diversa, quello di “frontiera”. Intendo la frontiera come il punto di passaggio nel confine, il “valico” che unisce due entità distinte. Per essere attraversabile, la frontiera si fa soglia, apertura dell’occlusione verticale, tratto orizzontale, zona franca, spazio di attraversamento. Per questo, in qualche misura, la frontiera è anche luogo di tensione, dove le alterità – potendo venire a contatto – si possono anche scontrare. Eppure, senza con-

tatto, senza il rischio dello scontro, non c'è incontro. Per questo la frontiera va presidiata, perché l'incontro è possibile ma non necessario o scontato e le intrinseche disposizioni dialogali della persona (Buber, 1993), per darsi, abbisognano d'essere sostenute, curate, promosse.

Nella separazione del confine, il farsi breccia proprio della frontiera apre la possibilità di una "storia" diversa, come direbbe Freire (2008), una storia non deterministica ma nella quale la libertà dell'uomo si fa possibilità: "se la storia ha un tempo di possibilità, allora la prima conseguenza è che la storia non solo esiste, ma richiede la libertà. Lottare per la libertà è possibile quando inseriamo noi stessi nella storia così da rendere anche noi altrettanto possibili. [...] Pensare la storia come possibilità significa riconoscere l'educazione come possibilità. [...] La sua forza, come sono solito dire, sta nella sua debolezza. Una delle nostre sfide come educatori è quella di scoprire che cosa sia storicamente possibile nel senso di poter contribuire alla trasformazione del mondo, dando vita a un mondo nuovo che sia meno rigido, più umano, e nel quale si prepari la concretizzazione della grande Utopia: l'Unità nella Diversità" (pp. 71-73).

In qualche modo, è dalla difficoltà della chiusura che nasce la possibilità dell'apertura. La direzione tracciata dalla contrapposizione tra confine e frontiera non va intesa in senso rigido o ingenuo. La diversità, come spiegava molto chiaramente Lévi-Strauss, non nasce semplicemente dalla separazione (confinamento) delle culture, poiché "oltre alle differenze dovute all'isolamento, ci sono quelle, altrettanto importanti, dovute alla prossimità: desiderio di opporsi, di distinguersi, di essere se stessi. [...] Di conseguenza, la diversità delle culture umane non deve invitarci a un'osservazione spezzettante dei gruppi quanto alle relazioni che li uniscono" (2002, p. 10), anche quando queste si danno in termini problematici e solo come potenzialità. Proprio qui deve essere in grado di "vedere" lo sguardo pedagogico.

4. L'intercultura si fa frontiera

L'innesco sulla potenzialità, per così dire, è la creazione (intenzionata e situata) di uno "spazio" (presidiato e tutelato) dove l'incontro diventa relazione co-generatrice. "Ciò implica lo stare su margini e confini per dare voce a chi non ce l'ha. Solo così la disciplina pedagogica ha l'opportunità di offrire possibili letture e delineare itinerari percorribili e sostenibili, se-

condo i principi della relazionalità umana e del bene comune [...]. In tal senso, il lavoro educativo deve promuovere il ri-attraversamento di sé come ricerca esistenziale e progettualità formativa all'insegna delle possibili convivenze, intese come opportunità di sviluppo per il tramite della co-costruzione identitaria (Marone 2015, p. 206). E se l'identità non è un'assunzione statica ed immutabile, ma una dinamica aperta che si nutre di alterità (Maa-louf, 1999), lo sconfinare per incontrare l'altro si fa "dono" anche a noi stessi, dato che "la disponibilità a farsi alterare dall'estraneità, permette di conoscere ma anche di conoscersi" (Santerini, 2017, p. 7). È questa l'accezione di frontiera propria di una pedagogia interculturale: quella di "spazio" che apre varchi possibili di scambio e di incontro tra diversità. E se è vero che lo scambio – e di qui il (s)cambiamento – tra le culture è un processo inevitabile (Hannerz, 2002), è diverso predisporre luoghi di passaggio rispetto al mero affidarsi agli scavalcamenti clandestini, o peggio illudersi di poter realmente esercitare un contenimento, senza accorgersi che ciò comporta solo la tracimazione della diversità su terreni spesso insidiosi, quali quelli dell'incomprensione, dello scontro e della sopraffazione.

L'intercultura, quindi, sta "sullo spazio liminale dell'incontro tra alterità" per guidarne teleologicamente il corso verso le finalità dell'incontro rispettoso e reciprocamente arricchente. Così come "l'appartenenza culturale si percepisce stando sulla soglia della propria cultura, attraversando costantemente una frontiera senza mai oltrepassarla definitivamente" (Macinai 2020, p. 57). Lo spiega molto bene Milan, richiamando un'altra importante metafora: "non essere abbarbicati alla propria isola sollecita, perciò, ad amare la frontiera come luogo dell'oltrepassamento, ad essere marginali con la consapevolezza che proprio il margine consente di transitare da un luogo all'altro e di recuperare il sano nomadismo della ricerca. Significa saperci spostare dal nostro centro per abitare anche la periferia, vincendo la tentazione dello spettatore che, come ricorda Tito Lucrezio Caro, ama guardare dalla terraferma il naufragio altrui: 'dolce è mirar da ben sicuro porto' (1975, p. 47). [...] Essere marginali-migranti significa perciò vivere l'infinito viaggiare come doppio viaggio: viaggio fuori, che ci porta a prendere le distanze dal nostro limitato punto di vista e ad incontrare mondi sempre nuovi, e viaggio dentro, che induce a esplorare l'interiorità, quel *tu-altro* sempre un po' sconosciuto che ci abita e che chiede di essere ospitato" (2020, p. 197).

Il misurarsi della riflessione e della pratica interculturale in ambiti molto

diversi non può allora essere un problema. Al contrario, la diversità è misura dell'identità interculturale, la sua postazione è proprio in quello spazio liminale di incontro tra alterità. Si tratta, allora, recuperando la citazione iniziale di Augé, di saper pensare all'altro per non costruire lo straniero, di saper creare frontiere per valicare i confini.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia, E. Madriz (Eds.), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan* (pp. 87-99) Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Augé M. (2007). *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z., Portera A. (2021). *Education and Intercultural Identity. A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*. New York: Routledge.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Cacciari M. (2000). L'idea di Europa e le sue retoriche. *Nomi di luogo: confine. Aut-aut*, 299/300, 73-79.
- D'Aprile G. (2017). Confine. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 131-140). Pisa: ETS.
- Freire P., Mecedo D. (2008). *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.
- Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Lévi-Strauss (2002). *Razza e storia. Razza e cultura*. Torino: Einaudi.
- Lucrezio Caro T. (1975). *Della natura delle cose*. Torino: Einaudi.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Maalouf A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marone F. (2015). Genere. Condizione esistenziale, approccio di ricerca e fondamento per una pedagogia delle differenze. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 203-231) Pisa: ETS.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

1.1

Le credenze degli insegnanti sulla diversità culturale: una revisione della letteratura ed alcune riflessioni in chiave pedagogica

Lisa Bugno

Borsista di ricerca – Università degli Studi di Padova
lisa.bugno@unipd.it

1. Introduzione

L'interesse per il nesso bidirezionale tra credenze e pratiche degli insegnanti è cresciuto negli ultimi due decenni; ciò che i docenti credono rispetto ad un argomento è rilevante per tre motivi: le credenze agiscono da filtro per la conoscenza, influenzano la definizione di un problema e guidano intenzioni e azioni dell'insegnante (Civitillo, Juang, 2019). Alla luce di ciò, il contributo verte su una revisione della letteratura internazionale in merito alle ricerche sulle credenze degli insegnanti rispetto alla diversità culturale che ha condotto all'individuazione delle principali caratteristiche relative agli studi pubblicati degli ultimi vent'anni. Dunque, verranno esaminati quali sono stati i *framework* teorici di riferimento, le metodologie di ricerca utilizzate maggiormente e quali sono stati i campioni coinvolti: ciò darà modo di proporre alcune riflessioni in chiave pedagogica.

2. Il focus: le credenze degli insegnanti sulla diversità culturale

Rokeach (1960) definisce credenza “ogni semplice proposizione, cosciente o incosciente, inferita da quello che una persona dice o fa, in grado di essere preceduta dalla frase ‘io credo che’” (p. 113). Si tratta, quindi, di prospettive, convinzioni o persuasioni edificate a partire da articolati, spesso inaccessibili, intrecci di letture ed interpretazioni che provengono dall'esistente e fundamenta che caratterizzano il profondo interiore di ciascuno. In più, Abelson (1979) approfondisce la questione introducendo il concetto di sistemi di credenze: lo studioso, infatti, sostiene che esse si basino su aspetti affettivi e valutativi e che riguardino rappresentazioni di “mondi alterna-

tivi”. Per questo, si tratterebbe di sistemi aperti che includono un considerevole numero di eventi e le proposizioni che ne fanno parte potrebbero avere differenti livelli di verità. Sebbene tale sunto non possa dirsi esaustivo, consente di cogliere la misura in cui questo argomento possa intrigare ed appassionare. A ben vedere, è necessario riconoscere come la pluralità che ne scaturisce da un lato sia estremamente rassicurante, poiché permette la molteplicità delle possibili letture ed evoluzioni dell’esistente, mentre, dall’altro, appaia quantomeno impegnativa, poiché ci sono ambiti di responsabilità in cui l’aderenza al reale non è eludibile. Una di queste sfere è indubbiamente quella educativa: immaginare il divenire, tenendo presente il progetto storico di ogni persona (Dalle Fratte, 1986; Agostinetti, 2013), non può essere efficace davvero, se non in relazione alle condizioni che caratterizzano la temperie contemporanea. Oggigiorno, i contesti che abitiamo si caratterizzano per l’alta complessità socioculturale (Zoletto, 2020): potremmo pensarli anche come esiti di processi vicini e lontani nel tempo che hanno determinato quel sé collettivo situato geopoliticamente (Cima, 2019) che non può venire ignorato da chi è impegnato nel lavoro educativo, poiché, con Fiorucci, riteniamo che esso si ponga “il problema di come si impara a vivere insieme, di come favorire la capacità di mettersi nei ‘panni degli altri’ [...] prevenire e trasformare i conflitti elaborando una cultura dell’accoglienza (Grassi, 2019) e della convivenza” (2020, p. 15).

Proprio il ruolo cruciale degli insegnanti ha ispirato il dibattito di lungo corso che riguarda la centralità dei loro assunti, data la ricaduta che questi hanno sulle loro pratiche educativo-didattiche. In questo contesto, riteniamo importante aggiungere che tre sono le motivazioni principali che hanno spinto gli studiosi ad occuparsi di questo tema: per descriverle, ci riferiremo agli esiti di una scrupolosa *literature review* (Fives e Buhel, 2012). Anzitutto, le credenze che gli insegnanti hanno, più o meno consapevolmente, influenzano la loro preparazione professionale (Civitillo e Juang, 2019), in quanto esse agiscono come un filtro per la conoscenza (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy et al., 2006). In secondo luogo, tali proposizioni condizionano scelte e impegno e, quindi, sono strumentali per quanto riguarda il processo decisionale (Nespor, 1987; Gill e Hoffman, 2009). Il terzo aspetto posto in rilievo da Fives e Buhel (2012), e forse il più importante ai fini di questo contributo, è quello per cui le credenze non si limitano a condizionare la deliberazione delle proposte, ma hanno un effetto importante sulle azioni degli insegnanti (Bruning, Schraw, Norby,

Ronning, 2004; Kagan, 1992). Entrando ancor più nello specifico, arriviamo a focalizzare il tema oggetto di questa pubblicazione grazie a Gay (2015), in quanto ha definito la ricerca educativa in questo ambito al contempo promettente e segnata dall'ambivalenza: infatti, "anche se la ricerca sulle credenze degli insegnanti sulla diversità culturale non è inequivocabile, può essere definita convincente. Che siano positive, negative, ambigue, deliberate o involontarie, implicite o esplicite, alcune forme di credenza o assunto sulle differenze etniche, razziali e culturali sono sempre incorporate nelle pratiche didattiche. [...] La loro natura onnipresente e pervasiva è un'altra testimonianza della loro significanza" (p. 352).

3. La revisione della letteratura

Gegenfurtner (2016) pone in luce come condurre ricognizioni della letteratura in educazione sia "una forma di ricerca che esamina, critica e sintetizza la letteratura rappresentativa su un argomento in modo integrato, al fine di generare nuovi quadri e prospettive". Attraverso un suo recente lavoro, Ghirotto (2020) affronta accuratamente il tema delle revisioni, proponendo una vera e propria "bussola metodologica per orientarsi nella vasta gamma delle *reviews* scientifiche disponibili a catalogo" (p. 31). Tra le strategie descritte dal ricercatore, questa particolare modalità di *literature review* si differenzia dalle altre per l'importanza che assume il processo attraverso cui essa viene svolta: infatti, esso deve avere le caratteristiche di trasparenza e comunicabilità, e ciò implica una sua formalizzazione; non solo, Ghirotto afferma che, per poter essere tale, la *review* "dichiara esplicitamente l'approccio per l'identificazione e la selezione delle evidenze [e] valuta la qualità metodologica degli studi inclusi" (ibidem). Il primo *step* necessario è la precisazione di problemi, domande ed obiettivi di ricerca: rispetto ai primi, consideriamo di aver già circoscritto l'ambito di indagine nel paragrafo precedente. Invece, le domande che ci hanno guidati in questa analisi della letteratura sono così verbalizzate:

1. Quali ricerche sono state svolte sulle credenze degli insegnanti rispetto alla diversità culturale? (domanda generativa)
2. Quali sono stati i framework teorici di riferimento?
3. Quali metodologie di ricerca sono state utilizzate?
4. Quali sono le caratteristiche dei i campioni coinvolti?

4. Processo di ricerca e risultati

In questo paragrafo esporremo le singole fasi del processo di revisione ed i rispettivi esiti: ne proponiamo una sintesi efficace (fig. 1), elaborata riferendoci al diagramma di flusso PRISMA (Moher et al., 2009):

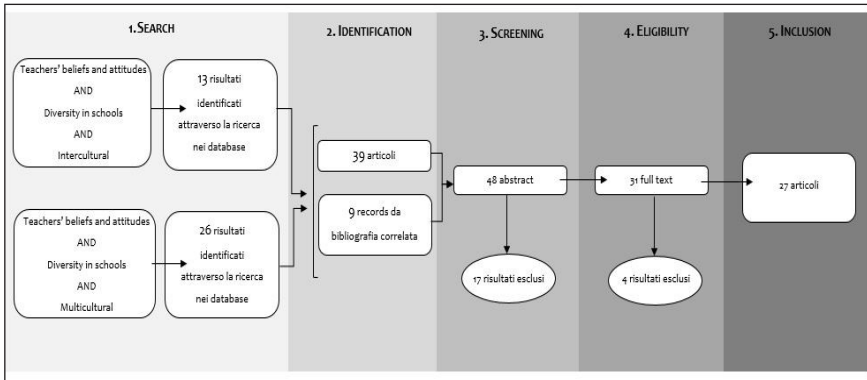


Fig.1: sintesi del processo di ricerca elaborata a partire dal digramma di flusso PRISMA (Moher et al., 2009)

In via preliminare, abbiamo selezionato le banche dati sulle quali svolgere la ricerca della letteratura: l'Università di Padova si avvale dei servizi di EBSCO, *provider* che, come si legge nel sito web dedicato, procura contenuti e tecnologie per la ricerca scientifica. I database che abbiamo selezionato sono: Education Source, ERIC: acronimo di Education Resource Information Center, PsycINFO®, risorsa dell'American Psychological Association (APA) e SocINDEX with Full Text.

Anzitutto (1. *search*), circostanziato l'ambito e definite le domande di ricerca, sono stati individuati i termini con i quali formulare l'interrogazione delle banche dati: la lingua scelta per identificare i vocaboli è stata l'inglese, poiché riconosciuta come idioma per disseminare gli studi scientifici a livello internazionale. Così, nei campi dedicati sono state inserite le parole chiave "teachers beliefs and attitudes" unite dall'operatore booleano "and" a "diversity in schools". Giacché nei paesi anglosassoni il multiculturalismo risulta essere il paradigma di riferimento, abbiamo ritenuto importante essere inclusivi nella nostra selezione: per questo, abbiamo svolto due ricerche, inserendo alternativamente come terza opzione chiave "intercultural edu-

cation” e “*multicultural education*”. Per quanto concerne il criterio cronologico, abbiamo ristretto i parametri agli studi svolti a partire dal gennaio del 2000.

Quindi, questa procedura ha consentito di ottenere due liste di contributi risultanti dalla ricerca attraverso gli *electronic database*: la prima consta di 13 articoli, la seconda di 26. Inoltre, durante lo *step* denominato *identification* (2) sono stati aggiunti 9 *paper* scientifici provenienti da segnalazioni di altri ricercatori e dalla consultazione della bibliografia di quelli individuati nel primo stadio. Pertanto, la somma totale dei contributi individuati attraverso queste due prime fasi è stata di 48.

Nel corso dello *screening* (3), si è provveduto, per prima cosa, a rimuovere una copia degli articoli presenti in entrambe le liste. Quindi, siamo entrati nel merito degli *abstract*: abbiamo avuto modo, così, di scartare i testi che si riferivano ad indagini in cui gli insegnanti non erano i protagonisti centrali.

In accordo con i criteri di inclusione ed esclusione, la fase denominata *eligibility* ha consentito di estromettere quei *paper* che trattavano il tema delle credenze degli insegnanti in riferimento ad una disciplina specifica, azione che ha condotto a tralasciare altri 4 *paper*.

Il risultato dei diversi passaggi di questo processo, ci ha infine portati a considerare 27 articoli scientifici concernenti le credenze degli insegnanti sulla diversità a scuola e relativi all'educazione interculturale o multiculturale (4. *inclusion*). La lettura è stata supportata dall'utilizzo di due schede di *review* (in seguito anche SR1 e SR2): la prima ha il pregio di consentire una *overview* sui diversi studi analizzati, in quanto, oltre ai riferimenti bibliografici, registra le caratteristiche del campione selezionato e la metodologia delle ricerche prese in esame. L'SR2, invece, protocolla nel dettaglio ogni singolo articolo, sintetizzandone le informazioni e gli elementi principali, ovvero:

- a) Obiettivi dello studio.
- b) Riferimenti teorici.
- c) Partecipanti/campione.
- d) Metodologia utilizzata.
- e) Risultati della ricerca.
- f) Conclusioni e/o discussioni.

Nelle prossime righe risponderemo alle domande che ci hanno spinti a compiere quest'analisi della letteratura, per cui abbiamo organizzato l'esposizione dei risultati come segue: dapprima affronteremo gli elementi emersi circa i campioni coinvolti e le metodologie di ricerca utilizzate, per poi entrare nel merito dei *framework* teorici di riferimento.

I dati raccolti circa i campioni coinvolti sono molto variabili e risultano essere in stretta connessione con le metodologie selezionate dai ricercatori per condurre le singole indagini descritte. Si va da un minimo di 2 ad un massimo di 854 insegnanti coinvolti. Inoltre, le indagini si sviluppano lungo tutti i segmenti dell'istruzione: dalla *early childhood education* alla *secondary education*. L'aspetto più interessante attiene al ruolo che i partecipanti rivestono: come si evince dalla figura 2, nella maggior parte degli studi da noi considerati i partecipanti sono studenti in formazione:

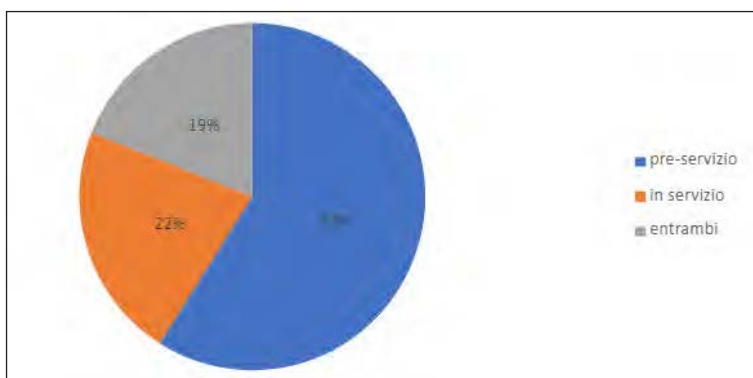


Fig. 2: i campioni coinvolti negli studi considerati in base al ruolo nella scuola

Per quanto concerne le metodologie di ricerca utilizzate, l'analisi dei dati non segnala una particolare tendenza nella scelta di un approccio metodologico piuttosto che un altro: infatti, riscontriamo che gli articoli riportano in modo omogeneo studi quantitativi (10/27), qualitativi (7/27) e *mixed method* (9/27). Diversamente, la durata delle indagini considerate è molto variabile: ad esempio, si va dai pochi incontri per svolgere delle interviste, a studi che hanno impegnato i ricercatori fino a cinque anni consecutivi.

Infine, rispetto ai *framework* teorici, abbiamo riscontrato che la definizione di credenza è stata fornita in svariate configurazioni: in linea con precedenti ed autorevoli revisioni (Pajares, 1992; Fives e Buehl, 2012), ci siamo

trovati di fronte ad un'alta pluralità di riferimenti nell'individuazione delle caratteristiche del costrutto di credenza. In particolare, nel loro approfondito lavoro, Fives e Buehl (2012) sottolineano la difficoltà di individuare degli autori che abbiano delineato le credenze in modo coerente sia internamente al campo disciplinare in cui ne hanno situato la spiegazione, sia in prospettiva interdisciplinare. Infatti, la loro analisi ha identificato cinque caratteristiche ambivalenti rintracciabili nelle definizioni di credenze in letteratura: la loro natura implicita o esplicita, la stabilità nel tempo, l'essere generalizzate o meno, la relazione rispetto alla conoscenza e l'essere proposizioni individuali o parte in un sistema più ampio.

5. Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare che la revisione della letteratura qui presentata ha fatto emergere degli stimoli per la riflessione in chiave pedagogica: nel dettaglio, riteniamo che l'individuazione di molteplici definizioni teoriche di credenza elaborate dagli studiosi non sia da ritenersi banale per chi intende svolgere ricerca in questo ambito. Difatti, le indagini e le conseguenti prospettive di applicazione saranno sicuramente influenzate da come le credenze vengono intese e descritte: ad esempio, il fatto che vengano definite sia implicite che esplicite non è secondario, in quanto tale caratteristica incide sulla possibilità di cambiamento dell'assunto stesso. A nostro parere, ciò è ancor più decisivo se l'attenzione viene posta sulle credenze degli insegnanti relativamente alla diversità culturale: invero, se intendiamo agire positivamente sull'evoluzione professionale dei docenti, non possiamo che pensare le credenze come caratterizzate da un certo grado di plasticità, sebbene di difficile individuazione e modificazione, in quanto disposte in *continuum* con e stratificate ad assunti di lunga data. In altre parole, riteniamo che chi si occupa educativamente di credenze degli insegnanti le dovrebbe considerare aperte al cambiamento attraverso l'esperienza e l'interazione all'interno delle comunità professionali e grazie alla formazione in servizio.

Riferimenti bibliografici

- Abelson R.P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bruning R., Schraw, G., Norby M., Ronning R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs (NJ): Pearson Education.
- Campbell A., Taylor B., Bates, J, O'Connor-Bones U. (2018). Developing and Applying a Protocol for a Systematic Review in the Social Sciences. *New Review of Academic Librarianship*, 24(1), 1-22.
- Cima R. (2019). *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*. Roma: Carocci.
- Civitillo S., Juang L.P. (2019). How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives. In P. Titzmann, P. Jugert (Eds.), *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation* (pp. 285-301). London: Routledge.
- Dalle Fratte G. (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fives H., Buhel M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urda (Eds.), *Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington DC: Amer Psychological Society.
- Gay G. (2015) Teachers’ Beliefs about Cultural Diversity. Problems and Possibilities. In H. Fives, M.G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 344-355). New York: Routledge.
- Gegenfurtner A. (2016). *Systematic Literature Reviews in Educational Research*. EERA Summer School 2016. Unpublished manuscript.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Gill M.G., Hoffman B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers’ discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record*, 111(5), 1242-1273.
- Grassi T. (Ed.). (2019). *L'accoglienza delle persone migranti. Modelli di incontro e socializzazione*. L'Aquila: One Group.
- Kagan D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Moher et al. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6, 7.

Panel 1

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pajares M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon and Schuster.
- Rokeach M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books.
- Woolfolk Hoy A., Davis H., Pape S.J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P.A. Alexander, P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

1.2

Esplorazioni interculturali nella scuola dell'infanzia: lingue e linguaggi di scoperta e d'incontro

Rosita Deluigi

*Professoressa associata – Università degli Studi di Macerata
rosita.deluigi@unimc.it*

1. In ascolto di contesti plurali di crescita

I servizi educativi e scolastici 0-6 sono animati da eterogenee provenienze, da radici culturali rizomatiche e da logiche di cura dell'infanzia che interrogano incessantemente tutti coloro che supportano lo sviluppo dei bambini. I luoghi in cui si dipanano le fitte matasse dei processi di crescita diventano possibili incubatori di dialogo tra alterità; educatori, insegnanti, minori e famiglie si aprono alla scoperta, alla sperimentazione e all'innovazione tra *routine* e gesti di cura, di accompagnamento e di promozione di apprendimenti esperienziali.

All'interno del Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 (d. lgs. 65/2017), gli adulti significativi divengono snodi rilevanti di comunità educanti co-costruite agendo dialettiche di partecipazione con i bambini, quali portatori di saperi rigeneranti. In tal senso, la micro-pedagogia situata valorizza conoscenze collettive e logiche interculturali problematizzanti, contrastando l'educazione depositaria (Freire, 1967).

La configurazione degli spazi di apprendimento e d'interazione prevede prospettive plurali, dalla dimensione fisico-spaziale a quella interpersonale, in cui promuovere l'espressione della complessità prestando attenzione alle dinamiche interculturali e alla rilevanza delle relazioni che attribuiscono significati e valore ai contesti. Lo spazio inteso come concetto multidimensionale possiede un linguaggio multisensoriale (Rinaldi, 1998) e ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento, in quanto l'ambiente scolastico è un luogo dove i bimbi vivono, fanno esperienze ed interagiscono con gli altri (O'Donnell Wicklund Pigozzi, Peterson, 2010; Malaguzzi, 2010).

Per cogliere le sfumature che definiscono i contesti eterogenei è impor-

tante interrogarsi sui diversi paradigmi intercettati nella ricerca e nelle pratiche educative che, rispondendo alle sfide odierne, producono opportunità di cambiamento (Mayo, 2013). I dialoghi generati nelle situazioni concrete possono modificare schematizzazioni e semplificazioni culturali che portano alla generalizzazione e all'astrazione (Clifford, Marcus, 2016), sgettolando così immagini prive di profondità.

Osservando i servizi 0-6 nella loro continuità, tuttora in fase di costruzione (Deluigi, Girotti, 2021), è essenziale riconoscere i linguaggi plurimi che li caratterizzano per fare spazio a fermenti progettuali comunitari. Si tratta di intraprendere sentieri inesplorati, di formarsi insieme al gusto dell'erranza, aprendosi a orientamenti collegiali, al lavoro di équipe e a processi di condivisione e di concertazione, senza aderire acriticamente a procedure protocollate, coltivando il gusto di potenziare saperi e competenze dinamiche.

Esiste una specifica attitudine alla creatività pedagogica, quella intesa come la capacità di progettare non tanto e non solo delle sequenze di contenuti o di attività determinate, ma l'insieme delle condizioni che consentono di padroneggiare un dispositivo strategico complesso, volto a istituire il campo dell'esperienza educativa. C'è una vera e propria genialità pedagogica di cui occorre attualmente riappropriarsi, come fuoriuscita da un'autoreferenzialità soggettivistica [...] che chiede oggi di essere prolungata in una nuova competenza metodologica, volta a proporre in modo creativo e innovativo percorsi strutturati di esperienza attenti alla fenomenologia attuale [...] ma senza appiattirsi su di essa (Massa, 1999, p. 4).

Per nutrire la creatività pedagogica è necessario abitare i contesti, soffermandosi con cura e inquietudine sui margini, praticando prospettive decentrate e periferiche e orientandosi verso la perturbazione di equilibri standardizzati. I bambini diventano protagonisti dell'esperienza se gli adulti li ascoltano, li osservano, li "vivono" e, *per* loro, *con* loro, *tra* loro, incentivando lo scambio di idee e utilizzando molteplici linguaggi. "Progettare con i bambini vuol dire legittimare il 'cosa' dicono, ovvero il contenuto dei loro pensieri, e nel contempo il 'come' i bambini costruiscono il loro pensiero e le loro conoscenze, ovvero attraverso la partecipazione alla co-costruzione di pensiero e azioni" (Arcudi et al., 2017).

Gli educatori e gli insegnanti non sono soli quando progettano perché prestano attenzione ai bambini e ai luoghi dell'educare: allestiscono spazi

ricchi di stimoli, facilitano il confronto e le attività cooperative, supportano l'espressione delle differenze e veicolano modelli di comunicazione e di apprendimento aperti, contemplando l'errore e restituendo *feedback*. In questo modo si rafforza la reciprocità, si ascoltano le suggestioni dei più piccoli, si attuano variazioni *in progress* e si propongono tematiche aperte a diverse interpretazioni.

Non solo, accogliendo risorse e criticità famigliari (Bove, 2020), si facilitano prossimità e si tengono in considerazione i gesti, i linguaggi e le modalità di ricerca dei bambini, intesi come promotori di stimoli creativi (Edwards, Gandini, Forman, 2014).

I processi di partecipazione e di reinterpretazione culturale delle pratiche di cura dei piccoli necessitano di reciprocità con tutti i genitori e, "lavorare sulla traducibilità delle differenze tra i modelli culturali di ciascuno, facendo leva sulle preoccupazioni comuni e universalmente condivise tra genitori per una buona esperienza di crescita dei bambini, può essere il primo passo in questa direzione" (Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010, p. 71).

La compresenza di bagagli culturali compositi interpella poetiche della relazione (Glissant, 2019) che amplino percorsi di *empowerment* individuale, familiare e comunitario, verso la co-costruzione del pensiero e delle pratiche educative. Una via percorribile consiste nel porre in dialogo i punti di forza dei contesti ad alta eterogeneità (Zoletto, 2019) come spinte di rinnovamento di modelli progettuali che non prevedano neutralità ed estremizzazioni, ma che siano volti alla corresponsabilità dell'educare.

2. Itinerari di viaggio tra bussole e deviazioni creative

La capacità di cogliere le sfide insite nella concretezza delle pratiche educative si configura nei luoghi in cui esse prendono forma, attraverso chiavi di lettura e strumenti che, in prima battuta, sostengano educatori e insegnanti nell'avvio di processi di accoglienza e prossimità. Troppo spesso la mancata alleanza con le famiglie di origine straniera passa per l'alibi delle scarse competenze linguistiche dei genitori, arrestandosi sulla soglia dell'impossibilità comunicativa. Scardinare questo limite significa attuare un approccio pedagogico aperto alla possibilità di progettare percorsi partecipativi in cui l'uso di lingue e linguaggi plurali diventi uno degli elementi (*im*)portanti dell'aver cura dei legami tra servizi, scuola e famiglie. A tal proposito, si

evidenziano le strategie didattiche che incoraggiano il plurilinguismo come risorsa di comunicazione e di apprendimento (Cognigni, 2020). Inoltre, vi sono alcune posture professionali irrinunciabili: “stare a fianco’ delle famiglie per allenarsi a una pedagogia che dia valore e respiro alle risorse, prima che alle vulnerabilità; ‘osservare’ le famiglie per formarsi, come educatori/insegnanti, al pluralismo, l’ibridazione culturale, il *metissage*; ‘dare voce e ascoltare’ per legittimare e ampliare la gamma di comportamenti educativi di cura possibili” (Bove, 2021, pp. 152-153).

Il riconoscimento dei patrimoni linguistico-culturali che popolano i servizi 0-6 è veicolato innanzitutto dall’attenzione permanente che educatori e insegnanti pongono nel coltivare le relazioni con bambini e famiglie, per poi allargare lo sguardo al territorio. In merito a ciò, analizzeremo alcuni snodi significativi di azioni progettuali avviate nell’a.s. 2015/2016, e tuttora in corso, con la Scuola dell’Infanzia M. Montessori (ex “Via dei Sibillini”), costituita da una mono-sezione mista, nell’ambito di un accordo di collaborazione scientifica tra l’Istituto Comprensivo E. Mestica di Macerata e l’Università degli Studi di Macerata.

Fin da subito, è stato individuato il tema del viaggio come sfondo integratore di tutte le proposte co-progettate; un’avventurosa metafora di scoperta che ha accompagnato il tragitto formativo e ludico-didattico tramite numerose occasioni d’incontro e laboratori esperienziali. In contesti movimentati e cooperativi, lontani da assetti statici e da spazi pre-definiti, i bambini, i genitori, le famiglie, le insegnanti e la ricercatrice si sono avvicinati reciprocamente alla conoscenza e al riconoscimento degli altri, per mezzo di un’intenzionalità pedagogica mossa dalla profonda convinzione che la scuola e il territorio fossero densamente popolati da risorse significative.

Storie del mondo con il mondo in classe, ricordi d’infanzia e di giochi passati, sonorità di ninne nanne e parole di lingue madri e padri, musiche che restituiscono innumerevoli armonie, cibi che riattivano il senso del gusto, abiti e accessori che consentono di accedere ai colori, alle forme, ai tessuti d’altrove, immagini, video e produzioni artistiche che alimentano le pluralità possibili, monumenti ed edifici che raccontano la storia e le tradizioni dei luoghi, giochi che rievocano lo stare insieme con poco e laboratori creativi che conducono le famiglie per mano ad esplorare idee, sogni e bisogni dei bambini (Deluigi, 2021, p. 120).

Le attività condotte partono da una forte spinta creativa e immaginifica delle insegnanti che, immerse nelle pratiche professionali, desideravano progettare azioni volte a valorizzare la compresenza di molteplici culture a scuola. Le forme della cura si tramandano e si evolvono nel tempo e la possibilità di condividerle e di mediarle in un ambiente extra-familiare apre al meticciamento e al rafforzamento della fiducia reciproca nella costruzione dell'alleanza tra tutti coloro che svolgono funzioni educative (Catarsi, Freschi, 2013; Lorenzini, 2015; Silva, 2011).

La partecipazione degli adulti ha attraversato numerosi campi di esperienza che riportano a una lettura transculturale dei processi di apprendimento (Wulf, 2010) e del potenziamento di itinerari educativi collettivi. A tal proposito, alcune delle traiettorie attuate nei progetti "Lecture Interculturali" e "Play Together" riguardano:

- *Il passaggio dallo stigma alla conoscenza*: l'avvio delle attività congiunte deriva dalla rilettura critica del contesto e dalla necessità di spostare il focus dall'enfasi dell'incomunicabilità delle differenze, all'opportunità di arricchimento legato al paradigma della "normale diversità" (Besozzi, 2015). Essere collocati "dagli altri" in un confinamento ghetizzante diviene occasione di riflessione per riscattare paradigmi di mediazione tra le diversità come patrimonio indispensabile di crescita e di formazione di bambini e adulti.
- *Oltre le logiche del folklore*: partire dalla narrazione di storie riguardanti le origini delle famiglie ha permesso di esplorare le distanze delle alterità nella concretezza delle descrizioni di mondi plurali. La conoscenza di sé e degli altri, dei grandi e dei piccini, è fatta di incontri, di parole, di suoni che diventano familiari e riconoscibili, alimentando nuovi lessici. Svariati linguaggi hanno arricchito di sfumature inedite le voci narranti che, interagendo con ascoltatori attivi, hanno "dato luogo e fatto spazio" ad altri saperi. Gli abiti, gli oggetti, le musiche, i cibi tradizionali non hanno assunto la forma "accessoria", a definire un esotismo distante (Pasqualotto, 2019), ma sono divenuti strumenti di prossimità e di *metissage*, lungi da logiche etnocentriche, rievocando somiglianze e difformità tra generazioni e provenienze che trascendono limiti pre-definiti.
- *Il viaggio come metafora di scoperta*: "attraverso il viaggio, in senso fisico, metaforico ed esistenziale, perdiamo la nostra sicurezza e accre-

sciamo la disponibilità verso il mondo (Regni, 2003) ascoltando i messaggi, i cambiamenti e le sensazioni che ci fanno avvicinare e sperimentare nel mondo stesso (Aime, 2005). Nelle esperienze realizzate abbiamo viaggiato grazie a narrazioni condivise, collocandoci, di volta in volta, in svariate parti del pianeta, relativizzando punti di vista e destando la curiosità dei bambini per mezzo di laboratori che hanno consolidato conoscenza e scambio tra diverse generazioni” (Deluigi, 2021, p. 120).

- *Le curiosità dei bambini*: le voci dei bimbi hanno contribuito a orientare la ricerca pedagogica tramite pratiche volte ad accogliere sollecitazioni inedite, prestando ascolto a dubbi, ipotesi interpretative, dinamiche di scoperta e di partecipazione dei singoli e del gruppo. Le deviazioni originali dei piccoli hanno alimentato il pensiero creativo dei grandi, sollecitandoli a generare “un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, [in cui] sono garantite pari opportunità di educazione di istruzione, di cura, di relazione di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriale, economiche, etniche e culturali” (d. lgs, 65/2017, art. 1 c. 1).
- *I feedback degli adulti partecipanti*: le insegnanti, la ricercatrice, i genitori e i familiari si sono collocati entro il paradigma della disponibilità ad apprendere, nell’interesse dei bambini, con differenti livelli di partecipazione e di restituzione di idee e di azioni. L’incontro di culture della cura e di bagagli migratori ha dato vita a saperi e competenze profondamente connessi all’incontro con se stessi e con l’alterità nell’esperienza, evidenziando snodi e descrizioni plurali dell’attuale complessità sociale.

In conclusione, riprendendo le Linee pedagogiche per il Sistema integrato “Zerosei” redatte dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (Miur, 2020), le esplorazioni interculturali nella scuola dell’infanzia si sono orientate verso un paradigma dialogico improntato sulla cura come modalità di co-costruzione di luoghi e di tempi educativi pensati per stimolare il cambiamento attraverso logiche e forme di co-progettazione e co-educazione. In questo modo, i dialoghi interculturali e intergenerazionali offrono contesti sufficientemente sicuri per lo sconfinamento e la sperimentazione di alleanze educative e di sinergie tra pari che divengono linfa generativa per ulteriori prospettive di comunità.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2005). *Sensi di viaggio*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Arcudi P., Boratti V., Medeghini R., Pancher U., Sangiorgi P., Vareschi F. (2017). Contesti educativi, luoghi autentici, spazi di vita. *AltriSpazi: abitare l'educazione*, 13, 43-52.
- Besozzi E. (2015). Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità". In M. Santagati, V. Ongini (Eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale a.s. 2013/2014* (pp. 131-135). Milano: Fondazione ISMU.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, 1, 59-75.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2021). Coltivare legami. Prendersi cura delle famiglie nei servizi 0-6 in prospettiva interculturale. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 151-160). Roma: Aracne.
- Catarsi E., Freschi E. (Eds.). (2013). *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Clifford J., Marcus G.E. (2016). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Milano: Meltemi.
- Cognigni E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Deluigi R. (2021). Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 117-125). Roma, Aracne.
- Deluigi R., Girotti L. (2021). Zerosei: il prefisso del future. *Nuova Secondaria*, 9, 256-271.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Freire P. (1967). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glissant E. (2019). *Poetica della relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet.
- Lorenzini S. (2015). Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Bologna. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 127-147.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Massa R. (1999). Una nuova creatività pedagogica. (Intervista a cura di F. Cappa). *Pedagogika.it*, IV, X, 2-9.

- Mayo P. (2013). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Ministero dell'Istruzione - Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2020). *Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Retrieved April 20, 2021 from <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- O'Donnell Wicklund Pigozzi, Peterson, Inc. (2010). *The third teacher*. New York: Abrams Books.
- Pasqualotto G. (2019). *Tra Oriente e Occidente. Interviste sull'intercultura ed il pensiero orientale*. Milano: Mimesis.
- Regni R. (2003). *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Wulf C. (2010). Education as Transcultural Education: A Global Challenge. *Educational Studies in Japan*, 5, 33-47.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

1.3

Rappresentazione dell'alterità cinese in Italia tra stereotipi e interessi etnografici (1872-1971)

Domenico Francesco Antonio Elia

Ricercatore – Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara
domenico.elia@unich.it

1. Immagini della Cina nell’Italia liberale

La costruzione dell’immaginario razziale cinese in Italia è un argomento complesso da indagare, reso difficile dalla trascurabile presenza italiana in Cina nell’Ottocento (cfr. Borsa, 1961) e dall’assenza di tale tema nella storiografia di lingua anglosassone, che si è concentrata sulle esperienze coloniali britanniche e francesi in Cina (cfr. De Angelis, 2010).

La penetrazione dell’Italia in Cina fu resa ardua dal rifiuto cominato da questa alla monarchia sabauda, la cui diplomazia, nel 1898, aveva tentato di acquisire la località costiera di San Mun (cfr. Quartararo, 1997) e della diffusione della xenofobia nel governo cinese (cfr. Corradini, 1991) che sarebbe stata evidente nella ribellione del 1900 compiuta dalla setta *Yihequan*, il “Pugno della giustizia e dell’armonia”, nota in Occidente con il nome di Boxer. Questa rivolta nazionalistica, supportata dall’*establishment* imperiale, colpì le legazioni occidentali e innescò una dura risposta delle principali potenze mondiali che riportarono l’ordine in Cina nel corso dello stesso anno. Nel 1901, in seguito all’adesione italiana alla coalizione internazionale e ai trattati che ne conseguirono fra i Paesi che ne erano membri e la Cina, l’Italia ottenne una concessione nella città di Tientsin (o Tianjin) (cfr. Piastra, 2020): essa, pur durando meno di mezzo secolo, sino agli accordi di pace di Parigi del 1947, rappresentò “una particolare specula dalla quale osservare la storia italiana del Novecento e la particolare formazione dell’identità nazionale” (Comberiati, 2014, p. 409).

L’Italia attribuì un grande valore a questo minuscolo possedimento posto nell’estremo Oriente, “nonostante la pochezza delle sue potenzialità economiche in quell’area del globo” (Ferraioli, 2018, p. 602): rappresentava, infatti, il riscatto della politica colonialista dopo l’arresto subito nella battaglia di Adua del 1896.

Il recente interesse per una storia culturale del colonialismo, maturato negli studi stranieri come in quelli nostrani, ha finalmente elevato a questione storiografica di primo livello una cultura coloniale di massa alla quale è auspicabile rivolgere le ricerche attraverso le prospettive costituite, ad esempio, dalla “propaganda politica, [dalla] costruzione della nazione, [dal] razzismo” (Labanca, 2000, p. 150). Lo Stato nazionale europeo – e l’Italia non costituisce un’eccezione – “si è costituito e trasformato in connessione dialettica continua con l’impero coloniale” (Nani, 2006, p. 93).

2. L’immaginario cinese nell’iconografia dei marchi depositati presso l’Archivio Centrale di Stato

Lo studio degli apparati iconografici connessi alla registrazione dei marchi prodotti da aziende operanti in Italia (cfr. Elia 2020a; 2020b) intende promuovere una storia culturale dell’educazione intesa come una “storia della mentalità, dei comportamenti, dei costumi, dei simboli, dei modelli, dei miti, che hanno avuto, nei rapporti intergenerazionali, una dimensione formativa” (De Giorgi, 2004, p. 263). Sono proprio i *cultural studies* a porre allo storico dell’educazione una serie di interrogativi interessanti in merito a cosa si debba intendere per nazione: se questa deve essere intesa più come

un prodotto culturale che non un dato fisico e biologico, in che modo esso era stato elaborato e trasmesso? Qual era stata la pedagogia che aveva concorso a diffonderlo? Di quali ideali, miti, valori, simboli ci si era avvalsi per promuoverlo e radicarlo nelle persone? Nell’ottica dei *cultural studies* [...] le pratiche educative e formative diventavano decisive (Pazzaglia, De Giorgi, 2005, p. 141).

Questi studi, inoltre, hanno proposto un’interpretazione nuova dell’esperienza coloniale italiana, “rappresentando l’attrazione esercitata dalle colonie sulla gente comune, la persistenza del discorso colonialista, [e] la mediazione e negoziazione tra colonizzatori e colonizzati nella vita quotidiana” (Pergher, 2007, p. 65). I *cultural studies* hanno subito una forte influenza dell’opera di Edward Said, *Orientalism* (1978), che ha evidenziato “l’importanza del sapere e dell’immaginario per il potere coloniale” (Pergher, 2007, p. 57).

La produzione iconografica attinente all’alterità cinese è stata suddivisa in cinque segmenti temporali:

- a) 1861-1866 (dall'istituzione del Regno d'Italia alla Firma del primo trattato italo-cinese);
- b) 1867-1899 (anni nei quali l'Italia tenta, senza successo, di espandere la sua influenza in Cina);
- c) 1900-1922 (dalla repressione della rivolta dei Boxer alla conclusione dell'Età liberale);
- d) 1923-1947 (dal consolidarsi della dittatura fascista agli accordi di pace di Parigi che conclusero la presenza italiana in Cina);
- e) 1948-1971 (anni nei quali l'Italia e la Repubblica Popolare Cinese giunsero al reciproco riconoscimento diplomatico, avvenuto nel 1971).

Non sono stati registrati marchi successivi a questa data attinenti alla Cina.

Le seguenti parole chiave hanno indirizzato la ricerca condotta all'interno del portale dell'Archivio Centrale di Stato (<http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>) all'acquisizione dell'iconografia considerata: Asia; China; Cina; Cinese; Chinese; Mandarin; Oriente; Orientale. Alle immagini così ricavate sono state aggiunte quelle riferibili a marchi registrati nell'anno 1900, relative alla repressione dei Boxer, per un totale di 96 marchi.

Lo studio pionieristico di Goglia sui temi iconografici rappresentati nelle cartoline italiane prodotte durante la guerra etiopica (1935-36) ha suddiviso queste fonti storiche secondo la seguente articolazione: “simboliche, delle unità militari, militari varie, di propaganda a carattere umanistico-satirico, donne nere, la retrovia metropolitana, varie (religiose, poetiche, geografiche etc.)” (1994, p. 29). Sembra evidente, tuttavia, che una schematizzazione adatta allo studio dell'iconografia orientale non possa replicare pedissequamente il modello di Goglia, perché, a differenza della guerra condotta contro l'Abissinia, la penetrazione italiana in Asia restò un fenomeno circoscritto, che non assunse le dimensioni di conflitto nazionale. L'articolazione adottata, pertanto, prevede le seguenti categorie: moda orientalizzante; soggetti femminili; rappresentazioni standardizzate/grottesche dei cinesi; auto-rappresentazione del gruppo dominante (ossia dell'italiano nella sua duplice veste di esploratore/conquistatore); paesaggi antropici e naturali; rappresentazioni realistiche dell'alterità cinese e immagini privi di elementi di interesse, ad eccezione della presenza di una delle parole chiave nell'intitolazione/descrizione del marchio. Nella prima fase (1861-1866) non sono

inclusi marchi attinenti alla ricerca qui intrapresa, ad eccezione di uno compreso però nell'ultima categoria sopra citata. Nella seconda fase (1867-1899), nonostante siano prevalenti i soggetti afferenti alla tipologia della moda orientaleggiante (4 su 11), non mancano raffigurazioni dell'alterità. In questa fase cronologica sono individuabili, infatti, quattro soggetti iconografici afferenti alla categoria della rappresentazione stereotipata/grottesca dell'elemento antropico locale: si tratta di immagini ricollegabili maggiormente a una raffigurazione standardizzata dei cinesi, piuttosto che a una discriminazione razziale. I tratti di questi soggetti sono elementari e non hanno lo scopo di mostrare realisticamente le diverse etnie che popolavano l'impero cinese: i suoi abitanti sono facilmente riconoscibili dalle acconciature (appare spesso il caratteristico codino nero) e dal taglio obliquo oculare. Nel terzo periodo (1900-1922) si registra il numero più alto di marchi (39): in questo arco temporale, infatti, si creano quelle premesse indispensabili affinché a una conoscenza indiretta e confusa della Cina si affianchi una rappresentazione realistica dell'alterità orientale. Quest'ultima trovò spazio all'interno dei due marchi registrati dalla Ditta Dilsizian Frères di Milano nel 1909: entrambi mostrano la medesima immagine, costituita da "la figura di un cinese a mezzo busto con in alto le parole *Dilsizian Frères – Milano* e in basso le iscrizioni *R. red Trade Mark Sua Maestà Imperatore della Cina* in caratteri cinesi" (Vol_91-92-93_0190.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>). L'importanza di questa iconografia (Fig. 1) risiede nell'essere l'unica capace di tratteggiare i caratteri somatici e la cultura materiale cinese (il copricapo, il medaglione ecc.) senza che l'autore dell'immagine sia scivolato nello stereotipo o addirittura nel gusto grottesco. L'attenzione verso l'alterità cinese è sottolineata dalla presenza degli ideogrammi che non costituiscono solo un complemento informativo rispetto all'immagine selezionata, ma alludono alla forma di governo allora vigente in Cina.



Fig. 1: ditta Dilsizian Frères 1909

Purtroppo, a fronte di queste rare eccezioni, nel periodo storico considerato prevalgono apparati iconografici volti a rappresentare ricostruzioni stereotipate ovvero grottesche dell'alterità cinese. Un esempio di questo tipo è offerto dal marchio registrato dalla ditta *Sanitation Supply* nel 1907, che

rappresenta “la figura di un cinese che stringe un barattolo nella mano sinistra” (Vol_76-77-78_0152.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>), il cui ghigno appare sinistro e niente affatto spontaneo (Fig. 2). L'apparato iconografico riconducibile a quest'ultima categoria rappresenta bene quella che Comberinati definiva una delle modalità attraverso le quali si strutturava il discorso razzista nei confronti del popolo cinese, immaginato “quale furbo, scaltro e subdolo” (2014, p. 401).



Fig. 2: Sanitation Supply 1907.

Le immagini afferenti all'auto-rappresentazione del gruppo dominante sono riscontrabili esclusivamente nel primo ventennio del Novecento: l'intento che le accomuna è quello di far emergere “una superiorità quasi “naturale” dell'occidentale, che si mostra sempre distante dall'oggetto narrato” (Comberinati, 2014, p. 401). La rappresentazione degli italiani nei panni dei bersaglieri (4701-4800_0091.jpg; 5001-5100_0093.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>), impegnati a riportare l'ordine in una terra

remota, rientra all'interno di quelle raffigurazioni pregiudiziali "di cui godono i gruppi maggioritari [...] sicuramente altrettanto importanti e forieri di conseguenze dei pregiudizi negativi, rivolti alle minoranze" (Volpato, Durante, e Cantone, 2007, p. 852).

Gli anni Trenta del Novecento, compresi nella quarta fase (1922-1947), rappresentano un "decennio d'oro" nelle relazioni fra Cina e Italia (cfr. Samarani, De Giorgi, 2011): il numero dei brevetti registrati in questo periodo, infatti, è il riflesso dei rapporti diplomatici intercorsi fra i due Stati, raggiungendo oltre un terzo del totale (8 su 20).

La figura del mandarino risulta essere quella a cui si sono maggiormente ispirati gli autori delle illustrazioni dei marchi, giocando anche sull'omonimia tra la figura del funzionario cinese e l'agrume: è questo il caso, ad esempio, dell'immagine registrata dalla Ditta Ratti nel 1928 (37901-38100_0152.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>) (Fig. 3).



Figura 3: ditta Ratti 1928

Nel corso degli anni Cinquanta avvenne una progressiva normalizzazione dei rapporti fra l'Italia e la Repubblica Popolare Cinese: questa evoluzione si rifletté nell'iconografia dei marchi registrati in quel decennio. Si tenga presente, infatti, che entro il 1952 la maggior parte degli italiani avevano abbandonato la Cina (Pini, 2011, p. 56) e che bisognò attendere il 1971 perché fossero ufficialmente ristabilite le relazioni diplomatiche tra i due Paesi.

Prevalgono, come in passato, le categorie attinenti alla moda orientale e quella che include generici riferimenti alla Cina (rispettivamente 12 e 8 sul totale di 26); scompaiono le sezioni paesaggistiche e le rappresentazioni realistiche, così come l'autorappresentazione del gruppo dominante. Si riducono, infine, le categorie relative ai soggetti femminili (una sola occorrenza) e quella che include gli stereotipi, ridotti a solo cinque casi.

Si tratta di illustrazioni figurativamente semplici, ma non meno efficaci, sotto il punto di vista comunicativo, nel rafforzare nell'opinione pubblica lo stereotipo di un'alterità razziale: l'immagine allegata al marchio della ditta di Giuseppe Rubinato (1961), per esempio, mostrava una silhouette di un cinese, i cui tratti somatici erano resi caricaturali, intento a consumare il suo pranzo per mezzo delle caratteristiche bacchette (169501-16900_0031.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>) (Fig. 4).



Fig. 4: ditta di Giuseppe Rubinato 1961

Conclude la disamina dei marchi la rappresentazione di un contesto familiare cinese condotta secondo canoni culturali (119402-119600_0031.jpg, <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local>) (Fig. 5) ormai superati nel 1954 – anno nel quale la ditta di Luigi Diverio registrò il marchio – richiamandosi a una goffa mescolanza di elementi di epoche diverse per sublimare nell’opinione pubblica l’immagine di una Cina ancora radicata al passato, rispetto a un presente del quale non giungevano che lontani echi in Italia.



Fig. 5: ditta di Luigi Diverio 1954

3. Conclusioni: la sopravvivenza degli stereotipi razzistici

I rischi connessi con la diffidenza alimentata nell’opinione pubblica italiana e europea nei confronti della Cina sono spiegabili alla luce di quella che Squillacciotti definisce “riduzione etnografica”, intesa come la negazione

dei “processi storico-culturali della trasformazione dell’altro e della sua cultura, che viene piuttosto collocata in una dimensione atemporale” (Bossoli, 2014, p. 135). Seguendo questo *modus operandi* non c’è da meravigliarsi se l’alterità corre il rischio di essere osservata attraverso le lenti deformanti della civiltà occidentale. L’incapacità di comprendere la Cina richiama singolarmente la situazione nella quale si vennero a trovare i cinesi nell’Ottocento, “quando, tronfi della loro millenaria cultura, a mala pena riuscivano a immaginare l’esistenza di altre realtà culturali in grado di competere con la loro” (Bertuccioli, Masini, 2014, pp. IX-X).

La sopravvivenza di stereotipi razzistici nelle iconografie rappresentanti la Cina e l’Oriente negli anni successivi alla fine del razzismo di Stato e agli accordi di pace di Parigi del 1947 dimostra, purtroppo, come “nella seconda metà del Novecento, anche quando non è nominata, la “razza” continua ad agire e contribuisce ancora [...] a costruire o rafforzare l’identità italiana e relegare ciò che è concepito come diverso in una posizione di subalternità” (Deplano, 2016, p. 100).

Riferimenti bibliografici

- Bertuccioli G., Masini F. (2014). *Italia e Cina*. Roma: L’Asino d’oro.
- Borsa G. (1961). *Italia e Cina nel secolo XIX*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Comberiat D. (2014). La colonia cinese: le rappresentazioni culturali e letterarie della Concessione italiana di Tientsin nella letteratura e nella cultura italiana del Novecento. *Forum Italicum*, 48 (3), 398-410.
- Corradini P. (1991). Italia e Cina: dalle prime relazioni consolari al trattato di pace del 1947. *Mondo cinese*, 76, 7-48.
- De Angeli A. (2010). Italian land auctions in Tianjin: Italian colonialism in early twentieth-century China. *Journal of Modern Italian Studies*, 4, 557-572.
- De Giorgi F. (2004). La storia dell’educazione come storia culturale. *Contemporanea*, 2, 263-285.
- Deplano V. (2016). Senza distinzione di razza? Razzismo in controluce nel discorso pubblico italiano tra anni Cinquanta e anni Settanta. *From the European South*, 1, 95-102.
- Elia D.F.A. (2020a). La costruzione di un’identità nazionale contrapposta all’alterità in Età liberale. Pregiudizi culturali nei confronti dell’Africa nelle immagini dei marchi depositati presso l’Archivio Centrale di Stato. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 1, 99-114.

- Elia D.F.A. (2020b). New sources of cultural history of education: Italian trademark pictures as vehicles of colonial prejudices during the Fascist era. *Pedagogia Oggi*, 1, 269-288.
- Ferraioli G. (2018). Riflessioni sull'imperialismo italiano e americano all'alba del XX secolo, *Nuova rivista storica*, 2, 595-609.
- Goglia L. (1994). Le cartoline illustrate italiane della guerra del 1935-1936: il negro nemico selvaggio e il trionfo della civiltà di Roma. In Centro Furio Jesi (Ed.), *La menzogna della razza: documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* (pp. 27-41). Bologna: Grafis.
- Labanca N. (2000). Imperi immaginati. Recenti *cultural studies* sul colonialismo italiano. *Studi piacentini*, 28, 145-168.
- Nani M. (2006). *Ai confini della nazione*. Roma: Carocci.
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, 133-154.
- Pergher R. (2007). Impero immaginario, impero vissuto. Recenti sviluppi nella storiografia del colonialismo italiano. *Ricerche di storia politica*, 1, 53-66.
- Piastra S. (2020). The Italian Community in 'Old Shanghai' (1842-1941). In M. Schatz, L. De Giorgi, P. Ludes (Eds.), *Contact zones in China. Multidisciplinary perspectives* (pp. 34-47). Oldenbourg: De Gruyter.
- Pini M.F. (2011). *Italia e Cina, 60 anni tra passato e futuro*. Roma: L'Asino d'oro.
- Quartararo R. (1997). L'affare di San Mun. Un episodio dell'imperialismo coloniale italiano alla fine del secolo XIX, *Clio*, 3, 454-498.
- Said E.W. (1978). *Orientalism: Western Concepts of the Orient*. London; Henley: Routledge & Kegan Paul (trad. it. *Orientalismo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991).
- Samarani G., De Giorgi L. (2011). *Lontane, vicine: le relazioni fra Cina e Italia nel Novecento*. Roma: Carocci.
- Volpato C., Durante F., Cantone A. (2002). "Popolo di poeti, di artisti, di eroi, di navigatori...". Lo stereotipo dell'italiano in epoca fascista. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 851-875.

1.4

Un “oggetto che dice della mia cultura”: una pratica educativa per l’insegnamento di pedagogia interculturale

Marco Ius

*Ricercatore – Università degli Studi di Padova
marco.ius@unipd.it*

1. Il senso e il contesto

Il presente contributo si prefigge di presentare e discutere gli aspetti metodologici e i risultati di una pratica educativa utilizzata nell’insegnamento di pedagogia interculturale. Tale insegnamento ha avuto come cornice la proposta delineata da Milan (2020) a partire dal *service-learning* dal quale sono derivati il “decalogo pedagogico” e i “dieci passi della relazionalità autentica” volti a compiere il “viaggio dell’incontro ospitale” che lo sguardo interculturale evidenzia come fondamentale educativo. In tale viaggio, l’educatore è chiamato a far propria la dimensione “inter”, non solo nella relazione con l’altro da sé, per accompagnarlo intenzionalmente nel suo divenire, ma anche in quella con l’altro in sé, per continuare a conoscere, comprendere e compiere il proprio divenire come elemento essenziale per poter incontrare autenticamente l’altro.

Come offrire agli educatori in formazione un’occasione per sperimentarsi all’interno dei confini e delle frontiere delle loro differenze (Agostinetto, 2013) grazie ad un contesto in cui sostare per incontrare se stessi e incontrare gli altri, promuovendo coesione sociale e scambio culturale in modo coerente con la cornice teorica di riferimento?

L’insegnamento in cui è stata sperimentata la pratica educativa è stato caratterizzato da una “varietà culturale” che ha richiesto di curare particolarmente la coerenza tra oggetto, obiettivo e metodo. Si tratta di un insegnamento magistrale di Pedagogia interculturale rivolto a circa 70 studenti con *background* triennale molteplici (scienze dell’educazione, sociologia, filosofia, lettere, lingue, mediazione linguistica, psicologia). Si è cercato, pertanto, di coniugare i seguenti elementi: considerare che parte del gruppo non aveva esperienze pedagogiche pregresse, porre attenzione a coinvolgere

e stimolare la “multi-culturalità” portata dagli studenti e a creare un contesto in cui sperimentare l’apertura all’altro come elemento essenziale di ogni pratica pedagogica (Portera, 2020) e gestire l’insegnamento tenendo conto che docente e studenti si relazionavano in modalità duale (in presenza e a distanza a causa delle restrizioni imposte dalla situazione pandemica).

La pratica educativa, proposta sia in presenza e sia distanza, è consistita in un gioco simbolico e creativo in cui ciascuno studente, dopo aver scelto un oggetto che “dice della propria cultura” e attraverso l’utilizzo della tecnica sociodrammatica dell’inversione di ruolo con lo stesso (Ius, 2020a), ha incontrato in piccolo gruppo gli oggetti portati dai colleghi e interagito con essi in un dialogo surreale in cui esprimere alcuni tratti della “propria cultura”. È stato pertanto proposto un contesto inatteso in cui fare esperienza di un incontro con la propria diversità e la diversità altrui, comunicando la propria prospettiva culturale e promuovendo l’ascolto e l’accoglienza di quella degli altri. In plenaria, è seguita una fase riflessiva volta a integrare l’esperienza vissuta con riferimenti teorici precedentemente condivisi e a trasformare la pratica in apprendimento, facendo emergere i punti di forza e offrendo l’occasione di approfondire la dimensione “*them*” (Zoletto, 2020) e di problematizzare come l’educatore possa fungere da tutore intenzionale di resilienza attraverso l’utilizzo di metodi e abilità narrativi e creativi (Ius, 2020b). Successivamente, i corsisti sono stati invitati a condividere i contenuti emersi durante l’attività attraverso la compilazione di un questionario anonimo e facoltativo.

Dopo aver presentato la cornice teorico-metodologica, il contributo si concentra sull’analisi qualitativa dei dati relativi ai questionari raccolti, mettendo particolarmente in luce gli aspetti pedagogici presenti all’interno delle riflessioni degli studenti, le potenzialità e criticità della pratica proposta e alcune possibili piste di sviluppo nell’ambito dell’insegnamento e della ricerca interculturale.

2. Le ragioni della scelta metodologica

Aime (2004) se da un lato evidenzia come sia innegabile che esistano visioni del mondo diverse, dall’altro invita a prestare attenzione a considerare il mondo attraverso una visione caratterizzata da un “eccesso di cultura”. Tale visione, infatti, tende a considerare la diversità culturale come un paradigma

rigido così rischiando di guardare l'altro da sé più come portatore di diversità che come una persona con cui si condividono, nella quotidianità, abitudini e modi di fare. Egli sostiene, infatti, che non sono le culture a incontrarsi o scontrarsi ma sono le persone. Ciascuno si pone di fronte all'altro con il proprio bagaglio di identità personale e culturale che è sempre in divenire. Occorre dunque considerare che ciascuna persona va compresa in un contesto che la influisce e che lei stessa influisce con il suo essere e agire, all'interno del quale essa si pone in relazione con altre persone da cui è influenzata e che essa stessa influenza. In aggiunta a ciò, Aime utilizza l'espressione bambara "le persone di una persona sono numerose" cara al pensatore malese Hampâté Bâ, per evidenziare la necessità di considerare come ciascuna persona assuma su di sé una pluralità di appartenenze e possibilità espressive. Tale pluralità insita in ciascun soggetto sembra essere particolarmente in linea con quanto sviluppato da Moreno (1953, 2007) nella sua teoria, e relativo metodo di lavoro, sui ruoli che ogni persona mette in gioco per esprimere il proprio sé. Moreno la cui influenza è riscontrabile nell'opera dialogica di Buber (Waldl, 2005), ha fondato il suo metodo sulla possibilità di esplorare, esprimere ed espandere il proprio repertorio di ruoli attraverso un percorso alimentato da spontaneità e creatività grazie al mettere in gioco e drammatizzare il dialogo tra i ruoli interni di ciascuna persona e tra i ruoli delle diverse persone con quelli degli altri. In particolare, all'interno del metodo sociodrammatico, viene utilizzata la tecnica dell'inversione di ruolo che prevede di mettersi momentaneamente nei panni di un altro (sia esso una persona, una parte di sé, un oggetto) e dare voce a tale ruolo interpretandolo ed esprimendo la propria visione. Si tratta di un'occasione in cui sperimentare un decentramento percettivo che permette di far emergere vissuti, di ampliare la percezione sull'altro e sul suo mondo, di interiorizzare nuovi sguardi, di promuovere empatia e consapevolezza facilitando allo stesso tempo la socializzazione e l'esplorazione delle relazioni interpersonali (Boria, 2005; Giacomucci, 2021; Sternberg, Garcia, 2000).

L'approccio moreniano, dunque, può essere coerentemente collocato nella cornice della pedagogia interculturale sia dal punto di vista teorico, sia per le implicazioni pratiche utili in campo educativo e formativo. I contesti formativi, infatti, risultano particolarmente efficaci quando le persone sono accompagnate a integrare saperi, abilità ed emozioni in situazioni di apprendimento in cui la "cultura" che ciascuno porta (esperienze, conoscenze, *expertise*, ...) viene valorizzata e integrata con quella degli altri par-

tecipanti e con nuovi contenuti, teorie, metodi e abilità (Silberman, Biech, 2015).

3. La pratica formativa e il questionario

La pratica proposta ha avuto avvio chiedendo ai partecipanti di identificare un oggetto che “dice della propria cultura” a cui dare voce attraverso l'utilizzo della tecnica dell'inversione di ruolo. Al fine di mantenere la pluralità dei “ruoli” e delle “persone”, di non considerare la cultura in modo rigido e stereotipato e di promuovere il dialogo interno e con gli altri, l'accento è stato intenzionalmente posto sull'individuare non un oggetto “rappresentativo” della propria cultura ma un oggetto “che può comunicare” qualcosa di essa. In tal modo l'oggetto è divenuto un intermediario per dare voce a qualcosa di sé, in modo spontaneo e creativo, e per connettersi con gli altri. I partecipanti sono stati suddivisi in sottogruppi di circa 6 persone in cui ciascuno è stato invitato a fare un'inversione di ruolo con l'oggetto scelto presentandosi in prima persona (“Io sono... servo a... sono fatto così per...”) e a descrivere brevemente la persona che lo ha scelto e la sua cultura (“La persona che mi ha scelto sostanzialmente è una persona..., gli/le piace..., io rappresento questa sua caratteristica..., della sua cultura io comunico che...”). Successivamente, gli oggetti hanno intrapreso un dialogo surreale per conoscersi e descrivere la loro prospettiva culturale. Dopo il *de-roling* (uscita dal ruolo), i partecipati sono stati invitati nei sottogruppi a condividere osservazioni, domande, emozioni e riflessioni su quanto sperimentato. Il ritorno in plenaria ha dato avvio alla riflessione sull'esperienza di incontro simbolico con sé e con gli altri e sugli elementi emersi nei sottogruppi con l'invito a integrare l'esperienza personale e con contenuti teorici già approfonditi durante l'insegnamento. Successivamente, è stato chiesto ai corsisti di condividere i risultati della loro attività attraverso la compilazione di un questionario anonimo e facoltativo volto a raccogliere i contenuti emersi nel corso dell'attività e le riflessioni rispetto a quanto espresso di sé e incontrato dagli altri.

4. I questionari raccolti e i risultati dell'analisi

Sono stati raccolti 27 questionari compilati da persone italiane, l'85% delle quali con età inferiore ai 30 anni, i cui contenuti sono stati analizzati in modo quanti-qualitativo con Nvivo (corpus composto da circa 3200 parole, 19000 caratteri). In riferimento alla tipologia di oggetti individuati è interessante notare che gran parte delle scelte (11) riguardano cibi legati in particolare alla provenienza geografica della persona (pizza, pasta, tortellino, caffè) o utensili che hanno a che fare con la cucina. A questi seguono 3 oggetti connessi con la scrittura o lo studio, 4 con l'artigianato e la tradizione del proprio luogo di provenienza, 2 telefoni cellulari, 2 fotografie, una pianta, un oggetto religioso, la tessera di appartenenza ad un'associazione e la Vespa.

Metà dei rispondenti hanno riportato nel questionario che cosa l'oggetto "dice della propria cultura" mettendo l'accento sul cibo per la cultura italiana (3), sulle proprie origini geografiche (3) o su quelle della propria madre proveniente da un altro paese (1), su un rappresentante della letteratura italiana (1), su un prodotto industriale divenuto iconico (1) e sugli strumenti di comunicazione digitale (1). Attraverso l'oggetto, alcuni hanno evidenziato la famiglia come elemento chiave a livello relazionale e sociale e delle tradizioni (4). L'altra metà nel riferirsi all'oggetto ha apportato solamente la descrizione della propria identità personale senza esplicitare aspetti culturali.

Tra le 26 risposte raccolte rispetto alla domanda "Che cosa ti ha ti ha maggiormente sorpreso di quanto hai descritto ed espresso di te attraverso questo oggetto?", 8 riguardano le caratteristiche emerse, 7 evidenziano l'autenticità che il metodo utilizzato consente di esprimere, 6 sottolineano la facilità nel raccontarsi, 3 si soffermano sulle emozioni provate e 2 sui ricordi che l'attività ha richiamato.

- È stato liberatorio parlare di me con persone che non conoscevo, ma anche introspettivo, mi ha fatto pensare a me stessa, a come mi vedo e cosa può accomunarmi.
- Non pensavo di riuscire ad espormi così tanto con degli sconosciuti semplicemente parlando di me in terza persona.
- Mi ha sorpreso l'autenticità che il mio racconto trapelava, solo per essermi immedesimata in altro rispetto a me ma, in realtà, ero sempre io.

- È stato interessante essere messo nelle condizioni di riflettere sulle caratteristiche di ciò che ho portato e su cosa la mia scelta potesse dire di me come persona. Sono stato in grado di vedere dei punti in comune che prima non trovavo affatto lampanti.

Tra le 22 risposte raccolte rispetto alla domanda “Che cosa ti ha ti ha maggiormente sorpreso degli oggetti degli altri che hai incontrato?”, 13 hanno evidenziato la pluralità di punti di vista e di significati personali e culturali emersi durante l’attività, 6 la scelta degli oggetti degli altri e 3 hanno sottolineato come il metodo utilizzato abbia promosso e facilitato in così poco tempo una comunicazione spontanea e autentica.

- Nel gruppo in tre avevamo scelto la pasta come oggetto e ognuno ha espresso il suo significato come convivialità, buon cibo, il ritrovarsi insieme [...] abbiamo raccontando delle caratteristiche personali ma allo stesso tempo che ci accomunavano.
- Mi ha fatto piacere sapere qualcosa in più sulle culture da cui i miei compagni provengono [...] questo esercizio è stato fatto poco dopo l’inizio delle lezioni, quindi è stato sicuramente utile descrivere me stesso a persone che conoscevo ancora poco o nulla, e sentire loro fare altrettanto.
- Ognuno di noi ha portato oggetti diversi: chi tradizionali della propria cultura, chi invece ha proposto un proprio oggetto personale che non rappresenta la sua cultura ma se stesso.

5. Considerazioni conclusive

La pratica proposta ha favorito la creazione di un contesto di comunicazione interculturale in cui i partecipanti hanno interagito sia a livello di una “situazione” relazionale e comunicativa, sia a livello delle loro “cornici” esplicitando alcuni presupposti culturali, incontrandosi per mezzo di essi e a proposito di essi e dando voce, grazie agli oggetti portati nelle diverse situazioni di gruppo, ad alcune delle cinque dimensioni della cultura (oggettiva/soggettiva, concreta/astratta, descrittiva-cognitiva/prescrittiva, esplicita/implicita, coerente/incoerente) (Giaccardi, 2012). Dalle riflessioni di partecipanti, da una parte, si evince la cultura come quell’insieme di cornici condivise che permette di comprendersi in un terreno sicuro (Sclavi,

2003) e, dall'altra, come marcatore dell'identità (Benhabib, 2002) sia collettiva, riferita al contesto di provenienza, sia personale e familiare come espressione peculiare. Il cibo come cultura (La Cecla, 2016) emerge come elemento per esplicitare entrambe le identità.

La pratica è stata valutata positivamente confermando la coerenza con le finalità dell'insegnamento e tenendo conto della complessità presente (disomogeneità del gruppo e didattica duale). Si noti, inoltre, che durante le lezioni successive, più volte gli studenti hanno collegato quanto emerso durante l'attività con i nuovi contenuti, soprattutto relativamente alla parte relativa alle abilità di comunicazione educativa per il progettare resiliente in prospettiva interculturale (Ius, 2020b, 2020c).

Un limite che si evidenzia riguarda il passaggio dalla spontaneità e creatività di quanto accaduto in sottogruppo e nella riflessione in plenaria, alla compilazione *ex post* del questionario che può compromettere la ricchezza espressiva di quanto emerso e la disponibilità a condividerla. La videoregistrazione dell'interno processo di lavoro potrebbe risultare pertanto una modalità sicuramente più efficace.

In conclusione, si ritiene la pratica meritevole di futuri sviluppi sia come metodo per esplorare e integrare elementi identitari e culturali degli educatori in formazione, lavorando così sugli aspetti di contenuto e di processo, sia come metodo da utilizzare all'interno delle traiettorie di ricerca pedagogica in campo interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). Un educatore di frontiera: Intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia, E. Madriz (Eds.), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile – Scritti in onore di Claudio Desinan* (pp. 87-99). Trieste: EUT.
- Aime M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Benhabib S. (2002). *The claims of culture*. Princeton: Princeton University Press (tr. it. *Le rivendicazioni dell'identità culturale*, il Mulino, Bologna, 2005)
- Boria G. (2005). *Psicoterapia psicodrammatica. Sviluppo del modello moreniano nel lavoro terapeutico con gruppi di adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaccardi C. (2012). *La comunicazione interculturale nell'era digitale* (2nd ed.). Bologna: Il Mulino.
- Giacomucci S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Ap-*

- proaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Singapore: Springer.
- Ius M. (2020a). Sociodrama as a “potential stage” for creating participative and transformative research on social work with families living in vulnerable situations. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, 63-81.
- Ius M. (2020b). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. RPMonline: Uno strumento per il lavoro d'équipe. Padova: PUP.
- Ius M. (2020c). L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative: Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 311-330.
- La Cecla F. (2016). *Babel food: Contro il cibo kultura*. Bologna: il Mulino.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Moreno J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama* (2 ed.). Beacon: Beacon House (tr. it. *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*, Di Renzo, Roma 2007).
- Moreno J. L. (1946). *Psychodrama (Vol. 1)*. Beacon: Beacon House (tr. it. *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma, 1985).
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Silberman M. L., Biech E. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sternberg P., Garcia A. (2000). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?* (2 ed.). Westport: Praeger.
- Waldl L. (2005). *J. L. Morenos Einfluss auf Martin Bubers Ich und Du*, 4, 175-191.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

1.5

Prospettive pedagogiche per una relazionalità interculturale a distanza

Zoran Lapov

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Firenze
zoran.lapov@unifi.it

In che modo un intervento pedagogico da remoto può concorrere a trasformare i rapporti sociali? Nella “realtà” virtuale della didattica a distanza (DaD), le dimensioni – sociale, educativa, interculturale – della relazionalità vengono sospese? Oppure ci concedono di rileggerle attraverso un prisma di mutamenti e innovazioni tanto socio-relazionali quanto tecnologiche?

Sono alcune delle domande che ci introducono alla riflessione ivi proposta, la cui filosofia si nutre della convinzione che essere interculturali significhi stare *in relazione*. Per restarci si rende vitale ribadire talune nozioni che ci fanno approdare, in presenza o a distanza, ma costruttivamente, al presente pedagogico: anche perché la sostanza semantica di una terminologia, nella fattispecie quella interculturale, corre i rischi di perdere d’impatto con particolare riferimento alla sua carica socio-pedagogica. E l’attuale momento storico, culturale e politico non è certamente d’aiuto.

1. Essere interculturali come paradigma metodologico-culturale

Agli esordi del suo essere pedagogico, l’intercultura implicava anzitutto un cambio di rotta sul piano metodologico sollecitando il settore delle scienze dell’educazione a riconsiderare i propri contenuti per allargarne gli orizzonti in una prospettiva critico-riflessiva (Banks, 2017). Alla ricerca di strumenti atti a favorire una più ampia gestione dei fenomeni qualificanti le plurime forme dell’essere umani, questo rinnovato paradigma muove dalla sfera culturale, in senso antropologico, per investire le proprie conoscenze, competenze e pratiche nelle varie professionalità pedagogiche.

Queste premesse rimandano a due segmenti, “inter-” e “cultura”, che,

oltre a comporre la locuzione, ne specificano gli intrinseci orientamenti teorici, metodologici e operativi. Partiamo dal secondo!

Ebbene, è stata l'antropologia a indicare elementi funzionali alla definizione del concetto di "cultura", riconoscendovi – nella sua accezione più vasta – tutta l'attività umana, tangibile e intangibile. Questa produzione antropica, la cultura, emerge da una disposizione articolata di esperienze socializzate, sviluppate negli individui in quanto membri di una società e accumulate lungo i millenni della storia dell'umanità (Lévi-Strauss, 1952), che, tradotte in meccanismi di adattamento, permettono loro di affrontare il mondo (Tentori, 2000, p. 13). Costituendo, quindi, un costruito sociale che permea tutte le manifestazioni dell'esistenza umana, appunto socializzata, la cultura si afferma come un "fatto sociale totale" (Mauss, 1923-24).

Questo processo è frutto di due fenomeni concomitanti: 1) la natura dei suoi contenuti decisamente insegnabili e apprendibili, i quali, per potersi realizzare in questa loro potenzialità, necessitano di pratiche di socializzazione ed educazione (Mead, 1968, pp. 16-18); 2) la facoltà di avvalersi della parola, del linguaggio, o – per dirla con Harari (2014) – del "pettegolezza", il quale, forgiatosi su pratiche di auto-narrazione, aveva stimolato la rivoluzione cognitiva del *Sapiens* favorendo un continuo evolversi della sua creatività, imperniata sulla comunicazione, anch'essa socializzata.

Si tratta di una combinazione di atti ciclici e interdipendenti: parola crea pensiero, pensiero crea parola, donde – apprendiamo – la cultura si offre come un percorso tras/formativo in continua elaborazione. E se la storia nasce con la scrittura, sistema di fissazione grafica dei pensieri espressi a parole, la cultura – potremmo dedurre – nasce ancor prima, con l'educazione, sistema parimenti complesso e articolato di co-costruzione e condivisione, anche orale (Ong, 1986), di esperienze quali fonti di conoscenza.

Preme ricordare che non vi è nulla di naturale né preordinato nell'essere interculturali e pedagogici, ragion per cui non è legittimo semplificare il discorso affidando le rispettive competenze a una vocazione innata: servono esperienza (Dewey, 1938), esercizio e dedizione, giacché l'intercultura, da carattere distintivo di chi la pratica, si evidenzia come una consapevolezza maturata, come una *forma mentis* alla quale occorre educarsi per poter arrivare a un *modus operandi*, altrettanto interculturale, che ispiri a coltivare uno spirito critico-riflessivo nei confronti dell'osservato e del proprio agire pedagogico e sociale (Lapov, 2018, pp. 56-57).

Oggi, una tale visione metodologico-culturale esterna un rinnovato bi-

sogno di commisurare i modelli pedagogici preesistenti ai nuovi fatti sociali e naturali, i primi rispecchiati nella suddetta produzione antropica/culturale (valori, arte, immaginario, spiritualità, politica, economia, tecnologie, diritto, conflitti, ecc.), i secondi – nei sistemi biologici (ambiente, clima, salute, pedogenesi, ciclo della vita, ecc.). L'approccio insiste sul far confluire possibili aggiustamenti tra sociale e naturale, culturale e biologico verso una produzione di fatti pedagogici aggiornati, capaci di riorientare adeguatamente la riflessione, la ricerca e la prassi pedagogica.

2. Essere interculturali in relazione

Se intendiamo la cultura come espressione tanto dell'umanità, quanto del collettivo cui si appartiene da soggetti socializzativi (Mead, 1968, pp. 16-18), il richiamo alla diversità si esplicita da solo: meglio se declinato al plurale come diversità in interazione. Si arriva così a delineare la valenza semantica del prefisso *inter-* che ci ricorda come non è possibile sostenere un paradigma relazionale in ambito educativo senza un impegno pedagogico-culturale teso a incorporare (e non esaltare) le diversità – e le affinità! – nei contenuti curriculari che in tal o talaltro contesto vengano proposti (Gundara, 2006).

Da tasselli della produzione umana, le differenze riflettono la complessità delle situazioni relazionali possibili che consentono a loro stesse di esistere e coesistere: pertanto, la qualità delle relazioni sarà ancorata alla varietà delle esperienze fornite. È in questo senso che la diversità, recepita come condizione umana e risorsa didattica, va contemplata nella totalità delle sue potenzialità fenomenologiche: siano esse sociali, linguistiche, culturali, economiche, spirituali, tecnologiche, artistiche o di altra natura, le differenze sono elementi interagenti, nonché mutevoli nella misura in cui trasformativi si prospettano i processi formativi (Mezirow, 1991) che dalla cultura dipendono intanto che la creano e ricreano, propongono e ripropongono.

Doveroso, a tal punto, rievocare quel congegno auto-narrativo che si è fatto garante, oltreché della comunicazione, della citata produzione antropica: con le sue illimitate possibilità fonetiche, morfo-sintattiche e semantiche, il fenomeno “lingua” ci concede – in via del tutto eccezionale rispetto a quanto concesso ad altre specie viventi – condizioni per poter interagire

in maniera creativa e continuativa, cooperare, coltivare storia, produrre cultura. Alla luce di questo dono, le parole costituiscono atti linguistici che producono e riproducono atti pragmatici, i quali si intessono poi in trame relazionali: insieme ai loro significati, le parole andrebbero cioè adoperate con estrema cura.

Si evince come, anziché l'argomento o il risultato finale, sono l'approccio, il metodo e la prospettiva a comunicare interculturalità. Nel concreto della prassi educativa, un tale indirizzo metodologico pone l'accento sul processo, sulla progettualità (Pinto Minerva, 2002), sul costruire, gestire e mantenere le relazioni sociali, educative, interculturali: criterio da assumere allorché, ad es. nell'iter di una programmazione didattica, ci si accinge a vagliare bisogni, impostare obiettivi, oppure ipotizzare esiti. Insistendo sulla relazionalità come processo diventa più plausibile poter difendere un passaggio sostenibile di esperienze e conoscenze, diversità e affinità, ossia frammenti di culture, nella speranza – quale fine ultimo – di offrire (almeno offrire) pari opportunità di crescita culturale, formativa e professionale a tutte/i.

Ed ecco che la filosofia della presente riflessione poggia sulla convinzione che essere interculturali significhi saper stare in relazione, costruttivamente e inclusivamente, ovvero che l'intercultura sia *relazione*: principio che, mentre implica la corresponsabilità educativa tra i soggetti pedagogici coinvolti e si fonda su una responsabilità più ampia verso l'altro, individuale e collettivo, si sostanzia in queste stesse dimensioni.

3. Essere interculturali a distanza

Ripartendo dal presupposto che la produzione antropica genera fatti sociali (non naturali), donde insegnabili e apprendibili, desumiamo che gli operatori dell'educazione dovrebbero essere in grado di coglierne frammenti migliori per reinvestirli in nuovi assetti conoscitivi e operativi. L'educabilità individuale, subordinata il più delle volte a condizioni socio-economiche, non si presenta invece come opportunità uguale per tutte/i.

Nel contesto di un diffuso stato d'emergenza, questo paradigma incontra ulteriori sfide che fino a circa un anno fa non erano nemmeno ipotizzabili.

Nella prima metà del 2020 in seguito all'emergenza da Covid-19, l'adozione della DaD è stata generalizzata in Italia come risposta operativa alla

chiusura delle scuole: col passare dei mesi, a quella sanitaria si sono aggiunte emergenze di matrice sociale, economica, politica, culturale e pedagogica. D'altro canto, il fenomeno ha assunto proporzioni planetarie: e benché non tutte le realtà siano state toccate da analoghe scelte politiche e operative, questa sua ampiezza è stata talora assolutizzata dalle autorità nella gestione dell'emergenza (Tolomelli, 2020).

Per quanto schematica, un'analisi delle prospettive pedagogiche attualmente avvertibili non può prescindere da un profilo della situazione che si è venuta a creare. A tal riguardo, si evidenzia per primo

- il *carattere repentino dell'accaduto* che ha colto il mondo della scuola, nonché l'intera società in stato di *impreparazione* generale (Ranieri *et al.*, 2020);
- in assenza di precedenti cui fare riferimento, lo stato d'emergenza ha sollecitato un *rapido aggiornamento* (non formazione!), di tipo anzitutto tecnologico;
- il distanziamento ha determinato una *neo-ripartizione* dei parametri spazio-temporali e una *riorganizzazione* metodologico-operativa delle scuole, dei servizi e delle famiglie;
- pur con indicazioni ministeriali a disposizione, la circostanza ha voluto che i singoli istituti e nuclei familiari *affrontassero autonomamente* la maggior parte della loro vita scolastica;
- inoltre, al personale scolastico è stata in parte preclusa la possibilità di valorizzare le proprie *potenzialità professionali*;
- nemmeno il *potenziale tecnologico* (Ranieri *et al.*, 2020) sembra essere stato sfruttato sufficientemente;
- si sottolineano, altresì, i benefici che avrebbe potuto offrire un impiego mirato delle metodologie di *educazione all'aperto*;
- la natura delle misure d'emergenza non concede tempo per un'adeguata attenzione alla *diversità*, fatto che ha avuto ricadute sul piano delle differenze sociali, economiche, tecnologiche e formative;
- subentra il tema dei *rischi educativi*, sempre attuali per le fasce più esposte (es. soggetti in difficoltà socio-economiche, diversamente abili, immigrati di recente arrivo): a partire dalle sfide di discontinuità didattico-educativa, tali rischi gravano sull'espansione delle *disparità* e della *povertà educativa* (Girelli, Arici, 2020, p. 10).

Sul versante della relazionalità, segnatamente quella interculturale, si osserva un primo dato oggettivo:

- le misure incentrate sul distanziamento e sulle chiusure hanno spostato le *relazioni in uno spazio virtuale*, accostandole alle corrispondenti forme di comunicazione e frequentazione.

Di conseguenza, mutamenti di tipo socio-relazionale erano inevitabili e la vita scolastica – dagli aspetti organizzativi ai rapporti sociali, dalla didattica alle relazioni interculturali – è stata assorbita dalla medesima dinamica. In un quadro così composito e tuttora attuale, sarebbe arduo avanzare risposte. Si possono, tuttavia, formulare alcune indicazioni di carattere generale:

- con le misure che si è vista destinare, la scuola ha conosciuto un’atipica forma di *socialità distanziata*, coniugata con *tempi prolungati* di distanziamento sociale in DaD e quello interpersonale in aula;
- benché lo *scambio di conoscenze*, idee, opinioni non si sia arrestato, i livelli d’inclusività hanno subito effetti di una *incompletezza socio-relazionale* causata dal deficit di interazione diretta e comunicazione in presenza;
- lavoro da remoto può comportare implicazioni sul piano psicologico, spesso impercettibili, a partire dall’*affaticamento* inavvertito fino a toccare la *motivazione* dei coinvolti (alunne/i, docenti, famiglie, ecc.);
- il fatto che la distanza aveva creato in alcuni alunni (es. di recente immigrazione) una *percezione di vicinanza* capace di ridurre l’effetto dell’*ansia scolastica* (Lapov, 2020) induce a riflettere sull’inclusività, non tanto in DaD, quanto in presenza;
- collaudata come risorsa atta a garantire la continuità didattico-educativa, la modalità a distanza andrebbe sfruttata *solo ed esclusivamente in situazioni estreme* e in combinazione con apposite metodologie, senza ridurre la didattica alla sola dimensione telematica;
- si registra l’esigenza di *raccolta e sistemazione delle esperienze* interculturali e didattiche maturate nell’ultimo anno per una loro *modellizzazione pedagogica*;
- è palese la necessità di predisporre *percorsi di formazione* in pedagogia dell’emergenza (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2014, 2017), anche in ottica interculturale, per affinare le relative conoscenze e competenze;

- in ultima analisi, è sempre più pressante l'invito ad avviare una stagione di *innovazione pedagogica* (Ranieri *et al.*, 2020) con focus sull'*inclusività* e sulla *qualità* del sistema scuola (UNESCO, 2020).

4. Riflessioni conclusive

Nell'osservare le forme della relazionalità interculturale non si possono ormai ignorare gli scenari antropici vieppiù globalizzati, tecnologizzati, digitalizzati: in questo clima, individui e collettivi, interessati dai processi formativi in vesti differenti, incarnano soggetti sociali e pedagogici che, pur virtualmente, continuano a interagire tessendo relazioni, condividendo esperienze, curando momenti di incontro e dialogo, fungendo – tutto sommato – da agenti di cambiamento.

Configuratasi come strategia e soluzione didattica d'emergenza, la pratica della DaD ha sollevato una serie di questioni che invitano a coniugare l'identità delle relazioni sociali, educative e interculturali con le novità tecnologiche che progressivamente investono le vie del loro evolversi nelle società contemporanee (Lapov, 2020). L'avvenire pedagogico non potrà quindi fare a meno di questo paradigma: occorrerà cioè ripensare contesti e attori pedagogici alla luce delle nuove trame, lungo le quali le dinamiche dei processi relazionali vengono proiettate attraverso un prisma che vede gli apporti delle varie realtà antropiche mescolarsi in quest'ultima frontiera della trasformazione sociale, tecnologica e pedagogica. Avendo posto la prassi educativa di fronte a sfide di natura metodologico-organizzativa e il pensiero pedagogico davanti a quesiti sul futuro dei processi formativi, il fenomeno ha dato impulso a originali prospettive di ricerca che postulano l'impegno di elaborare anzitutto strumenti atti a tutelare, anche in situazioni d'emergenza, la progettualità pedagogica, la continuità didattico-educativa e le opportunità formative per tutte/i.

Riferimenti bibliografici

- Banks J.A. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Girelli C., Arici M. (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), 9-20.

- Gundara J.S. (2006). *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*. UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
- Harari Y.N. (2014). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Isidori M.V. (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione*, 13 (1/2), 133-142.
- Lapov Z. (2018). *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercaAzione*, 12(2), 65-90.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Race et Histoire*. Paris: UNESCO.
- Mauss M. (1923-24). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, II, 30-186.
- Mead M. (1968). Talks with Social Scientists: Margaret Mead on what is a culture? what is a civilization? In C.F. Madden (Ed.), *Talks with Social Scientists* (pp. 16-27). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ong W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'interculturalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Tentori T. (2000). *Antropologia culturale. Percorsi della conoscenza della cultura*. Roma: Studium (1° ed. 1976).
- Tolomelli A. (2020). L'emergenza e la mancanza di prevenzione. *il Mulino* (online news), 13 novembre 2020. Retrieved May 01, 2021, from https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5437
- UNESCO (2020). *UNESCO COVID-19 Education Response: COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning*. In *Education Sector issue notes*, Issue note n° 4.2, April 2020.
- Vaccarelli A. (2014). Educazione, rischio, catastrofi. Verso una pedagogia dell'emergenza. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 315-324). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 341-355.

1.6 Inte(g)razione a doppio senso

Ada Manfreda

Ricercatrice – Università degli Studi Roma Tre
ada.manfreda@uniroma3.it

1. Nota metodologica e dimensioni di indagine

Da gennaio 2020 ho avviato una ricerca empirica nel territorio del foggiano dove insiste una realtà che reputo molto interessante per i *community studies* e la ricerca educativa emancipante: si tratta di *Casa Sankara* una comunità di migranti, gestita da migranti, che via via ha costruito una sua ben precisa identità in un contesto socio-economico difficile. *Casa Sankara* è una sfida coraggiosa e visionaria portata avanti nelle terre della Capitanata, precisamente in località Fortore in agro di San Severo, sui terreni abbandonati dell'azienda agricola della Regione Puglia, da un piccolo gruppo di senegalesi, all'inizio informale e anche irregolare, che partendo letteralmente da zero, decide di dar vita, proprio su quei terreni abbandonati, dati loro in concessione dalla Regione Puglia, un luogo di dignità in cui vivere, alternativo al ghetto, in cui emergere dall'invisibilità e dall'illegalità, in cui progettare il proprio futuro lavorativo e di vita e lottare per i propri diritti e la propria emancipazione (Manfreda, in press).

Il mio interesse di ricerca per *Casa Sankara* riguarda le seguenti dimensioni di indagine, su cui è focalizzato il mio lavoro sul campo:

1. il suo essere una comunità territorialmente localizzata, le sue forme organizzative, le sue concrete pratiche di funzionamento, le sue dinamiche relazionali dentro/fuori sui tre livelli: a) pubblico-istituzionale, ossia rispetto ai rapporti con le amministrazioni locali e regionali; b) privato-sociale-organizzato, ossia le forme di collaborazione/partenariato con il mondo dell'associazionismo e del terzo settore no-profit e con il mondo economico e del profit; c) informale-comunitario, ossia lo sfondo simbolico-culturale e delle

- rappresentazioni sociali della comunità ospitante entro cui si colloca la presenza e l'azione della comunità di migranti;
2. il suo essere un modello di accoglienza, inclusione e inserimento dei migranti, assolutamente peculiare nel panorama italiano dei programmi ministeriali e regionali su integrazione e migrazione e dei soggetti che a vario titolo li realizzano;
 3. il protagonismo del gruppo di senegalesi che gestiscono e animano quella comunità, il potenziale di riscrittura che essi possiedono rispetto alle consuete e consolidate narrazioni sulla figura del migrante e della migrazione, ma anche rispetto al binomio noi-loro, autoctoni-stranieri, con le conseguenti sollecitazioni che questa comunità rinvia alle nostre comunità (Manfreda, in press).

La ricerca avviata si iscrive nell'approccio metodologico della ricerca-intervento a carattere partecipativo (Colucci, Colombo, Montali, 2008), secondo uno specifico modello definito da molti anni e denominato ACL, *Action Community Learning*. Il modello scaturisce da un'opzione epistemologica di natura semiotico-sistemico-relazionale, entro cui si declinano i costrutti di comunità, di pedagogia di comunità e di processi di sviluppo e di emancipazione (Colazzo, Manfreda, 2019; Manfreda, 2020a).

Il primo *step* del disegno di ricerca prevede un lavoro di analisi e mappatura iniziale quali-quantitativa:

- a) dello scenario socio-economico macro e micro entro cui si colloca la comunità oggetto di studio: il tessuto produttivo europeo, italiano e quindi soprattutto foggiano nell'agroalimentare, il ruolo dei migranti come forza-lavoro in riferimento al loro utilizzo nel settore agricolo, il caporalato; il tessuto relazionale di riferimento secondo i tre livelli sopra descritti;
- b) della comunità oggetto di studio:
 - a. sia in termini diacronici (la sua storia) che sincronici (profilo attuale), comprensiva dei dati relativi al profilo socio-demografico dei migranti accolti nel tempo;
 - b. sia rispetto al suo posizionamento attivo (in termini di progetti ed iniziative) entro lo scenario di riferimento.

Questo *step* non è ancora terminato, ma ha visto la stesura di primi *output* di ricerca (di recente pubblicazione)¹ e in questo articolo intendo condividere un ulteriore avanzamento sull'analisi delle narrazioni di *Casa Sankara*, all'interno di alcune prospettive teoriche riguardanti: l'impatto dello stereotipo e del pregiudizio sui processi di integrazione; il ruolo svolto dalle narrazioni sociali (ad esempio quelle mediatiche) quali prodotto e processo della costruzione del senso attorno a nuclei tematici come 'migrante', 'accoglienza', 'aiuto'; *Casa Sankara* come caso di studio emblematico di contro-narrazione per una differente simbolizzazione di questi nuclei tematici.

La raccolta delle narrazioni è avvenuta e continua ad avvenire ad un duplice livello: sia in modo più 'formalizzato', ossia attraverso interviste biografiche in profondità ai principali protagonisti del gruppo che gestisce e anima la comunità e ai migranti ospiti, sia in modo informale attraverso le interazioni e gli scambi che instauro volta a volta nella frequentazione periodica della comunità e dei suoi spazi di socialità, ovvero partecipando ad alcuni momenti della vita dell'associazione, da cui ricavo narrazioni in *setting* etnografico e mie note di campo.

2. Partecipazione per l'integrazione

La letteratura scientifica di settore definisce quel particolare processo che viene a crearsi quando due diversi gruppi etnici e culturali si incontrano con il termine di *acculturazione* (Redfield, Linton, Herskovitz, 1936). L'acculturazione può sfociare in quattro differenti modelli relazionali tra stranieri e autoctoni (assimilazione, separazione, integrazione, marginalità), a seconda di quanto e come le due rispettive culture di appartenenza coesistono, ovvero vengano negate dall'altro o auto-negate. L'integrazione è il caso in cui si realizza una relazione bi-direzionale che chiama in causa en-

1 Si vedano:

- il report etnografico *Khelcom a San Severo, un percorso per la dignità*, "Atlante. Treccani", settembre 2020, https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/cartello_Khelcom_a_San_Severo.html (consultato il 28.04.2021);
- *Terra, natura, diritti. Emancipazione e auto-determinazione di Casa Sankara, una comunità di migranti africani*, "Atti del 5° Convegno internazionale: Educazione terra natura. Conoscenza, complessità, sostenibilità", Libera Università di Bolzano, in corso di stampa.

trambi i gruppi etnici implicati, in cui i tratti originali e quelli estranei si combinano in modo da produrre un insieme culturale armonioso e significativo per i soggetti coinvolti, o il mantenimento di una serie di atteggiamenti e punti di vista più o meno contrastanti che si riconciliano nella vita di tutti i giorni man mano che si presentano occasioni specifiche (Redfield, Linton, Herskovitz, 1936; Messina, Mancini, 2020).

La migrazione rappresenta una sfida per la coesione sociale e fattore di trasformazione della società intera. Come suggerisce Sayad (2002) essa rivela i limiti di uno stato nazionale, i criteri della sua autodefinizione, attraverso cui discrimina ciò che è “*in*” e ciò che è “*out*”. Questa messa in questione dei confini trova un suo correlato nelle forti tensioni che subisce oggi il concetto di cittadinanza, messo sotto stress dall’erosione che si è consumata ai danni dello “spazio nazionale” a seguito dei processi di globalizzazione. Il limite che segna è rispetto al venire meno della sua capacità di costruire e definire l’appartenenza ad una comunità: i processi migratori modificano continuamente gli assetti comunitari innestando al loro interno presenze di non-comunitari che intaccano la tenuta del senso stesso di cittadinanza (Procacci, 2009).

Sulla strada della integrazione riteniamo che sia maggiormente produttivo recuperare della cittadinanza quelle dimensioni sostanziali di attiva partecipazione alla comunità che già il sociologo T.H. Marshall aveva messo in evidenza ed indicato sotto l’etichetta di “cittadinanza sociale” (Procacci, 1998). Valorizzare i tratti “sociali” insiti nella cittadinanza vuol dire rafforzare la possibilità di accedervi non già in quanto è sancito dall’appartenenza nazionale, ma grazie alla partecipazione attiva alla vita della comunità che riusciamo ad esprimere, condividendo e co-costruendo assieme pratiche sociali. La cittadinanza sociale trova dunque il suo fondamento nella partecipazione, quale antidoto alla esclusione, recuperando così un senso possibile alla coesistenza di culture differenti entro un medesimo contesto.

Proprio la voglia e anche, in certi momenti, la rivendicazione di partecipazione ha contraddistinto e continua a contraddistinguere i senegalesi Papa Latyr Faye e Mbaye Ndiaye che animano *Casa Sankara*, ragion per cui essa rappresenta una vera e propria “contro-narrazione” rispetto all’immaginario collettivo sul migrante e sul significato di parole come “aiuto”, “assistenza”, “accoglienza”, “integrazione”.

Abbiamo capito che non dovevamo aspettarci aiuti, che dovevamo unirci tra noi, dimostrare ciò che sapevamo fare. Gli italiani non possono sapere chi sono, ma se io dico ascoltami, io sono questo, posso fare questo, allora posso rappresentare una risorsa e non uno che ha bisogno (Papa Latyr Faye, senegalese, presidente dell'Associazione Ghetto Out Casa Sankara).

Perciò nel 2012 decidono di auto-organizzarsi per:

- sottrarsi, e sottrarre altri migranti come loro, allo sfruttamento dei caporali nelle campagne della Capitanata;
- creare un luogo di dignità in cui vivere, alternativo al ghetto, in cui emergere dall'invisibilità e dall'illegalità;
- progettare il proprio futuro lavorativo e di vita;
- lottare per i propri diritti e la propria emancipazione.

Portano queste loro idee alle istituzioni locali e regionali, insistono e alla fine ottengono di farsi ascoltare e di avviare il loro “sogno” (il termine sogno ricorre moltissime volte nelle narrazioni).

[...] dentro il rapporto di collaborazione con la Regione Puglia abbiamo ottenuto di poter mettere a frutto tutta la terra che c'è qui attorno, [...] per poter fare agricoltura in proprio, qui a Casa Sankara: questo ci consente di coinvolgere e far lavorare i nostri ragazzi e allo stesso tempo di dare concretezza all'idea di autosufficienza di questa comunità che tanto ci sta a cuore (Mbaye Ndiaye, senegalese, fondatore Associazione Ghetto Out Casa Sankara).

A distanza di più di otto anni, lì sorge oggi una foresteria che ospita più di 400 migranti seguiti e accompagnati, in un percorso di inserimento lavorativo e sociale, dal gruppo fondatore, che nel corso degli anni si è costituito in associazione denominata “*Ghetto Out Casa Sankara*” (Manfreda, in press).

Questo è uno degli aspetti interessanti della realtà di studio, che la rende emblematica, in quanto dotata di quei fattori che la letteratura ci indica essere protettivi affinché un processo di acculturazione abbia buone possibilità di esitare in una integrazione.

3. Oltre la simbolizzazione amico/nemico

La contro-narrazione che *Casa Sankara* rappresenta è doppiamente alternativa alle comuni narrazioni che circolano nell'opinione pubblica e attraverso i media: alternativa sia a quelle "razziste", che simbolizzano il migrante come "nemico", inutile e da cacciar via; sia a quelle "buoniste" che simbolizzano il migrante come un "amico debole" da aiutare, da soccorrere. In entrambe queste narrazioni il migrante è rappresentato come un "essere bisognoso", dunque è fondamentalmente un "soggetto passivo". Questa simbolizzazione del migrante legittima pratiche sociali e relazionali dis-abilитanti il migrante stesso, sostitutive, se non quando addirittura marginalizzanti ed escludenti.

Se guardiamo ai modelli di inserimento delle minoranze e dei migranti nelle società europee appare evidente che essi, pur nelle sfumature che li differenziano, sono tutti caratterizzati da "un riconoscimento solo parziale dei diritti dei non cittadini [...]". Per quanto concerne l'Italia, in particolare, si può affermare che la partecipazione degli immigrati alla vita della società e al mercato del lavoro italiani presenta in larga misura i caratteri di quella che è stata definita da Vittorio Cotesta come "inclusione subordinata": i migranti sono accettati nei luoghi di lavoro sulla base dell'idea che il ruolo a essi destinato sia quello di occupare i posti a cui gli italiani non ambiscono più" (Fiorucci, 2019, p. 19-20). L'Italia rivela tutti questi limiti, ferma come è ad una formulazione di cittadinanza che appare inadeguata rispetto allo stato della migrazione nel nostro paese. A conferma di ciò possiamo riferirci agli ultimi dati aggiornati che ha diffuso il "Dossier Statistico Immigrazione 2020" (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020) da cui, per ciò che riguarda l'immigrazione in Italia nel 2019, ricaviamo che: "Il mercato del lavoro italiano appare ancora una volta rigidamente scisso su base 'etnica', con le occupazioni più rischiose, di fatica, di bassa manovalanza e sottopagate ancora massicciamente riservate agli stranieri, che vi restano inchiodati anche dopo anni di servizio e di permanenza nel paese: circa 2 su 3 di essi svolgono lavori non qualificati o operai (63,6%, contro solo il 29,6% degli italiani), mentre ha un impiego qualificato solo l'8% (tra gli italiani ben il 38,7%)" (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020, p. 15).

In effetti, se è vero che sono molti i fattori che influenzano il diverso grado di adattamento e trasformazione dei modelli culturali originali di uno o di entrambi i gruppi di diverse culture che entrano in contatto di-

retto, è anche vero che uno dei fattori principali è la qualità delle rappresentazioni simbolico-culturali della società ospitante: lo stereotipo, il pregiudizio e la discriminazione costituiscono uno degli ostacoli più importanti ai processi di integrazione (Messena, Mancini, 2020).

Sul fenomeno migratorio in Italia esiste una vera e propria divergenza tra i dati di realtà e l'immaginario collettivo e le rappresentazioni sociali. “Gran parte dell’opinione pubblica è convinta che siamo di fronte a un fenomeno gigantesco, in tumultuoso aumento, che proverrebbe principalmente dall’Africa e dal Medio Oriente e sarebbe composto soprattutto da maschi musulmani” (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020, p. 97). I dati che il Dossier Immigrazione pubblica annualmente dicono invece che “in generale le migrazioni internazionali riguardano meno del 4% dell’umanità, e che l’immigrazione in Italia, dopo anni di crescita, da cinque-sei anni è sostanzialmente stazionaria: 5,3 milioni di residenti che diventano circa 6 milioni tenendo conto dei soggiornanti non iscritti in anagrafe e delle stime sulle presenze irregolari. [...] le statistiche dicono che l’immigrazione è per metà europea (49,6%), prevalentemente femminile (51,8%) e proveniente da paesi di tradizione cristiana (51,8%)” (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020, p. 97). Un ruolo importante nel formarsi dell’immaginario collettivo sui migranti e sui fenomeni migratori è giocato certamente dalle narrazioni veicolate dai media: molte ricerche dimostrano che narrazioni che simbolizzano negativamente il migrante sono fattore predittivo di atteggiamenti sociali improntati a pregiudizio e discriminazione.

La contro-narrazione di *Casa Sankara* supera la dialettica semiotica amico/nemico (di fatto in entrambi i casi passivizzante), collocandosi in un’altra area semantica, in cui il migrante è “soggetto attivo”, artefice del proprio destino di integrazione sociale e di realizzazione personale, in quanto “risorsa”, capace di protagonismo e auto-determinazione:

I migranti che ospitavamo si chiedevano come mai i referenti della struttura fossimo noi e non invece dei bianchi [...] Non ci credevano che fossi io, un senegalese, il presidente dell’associazione. Anche gli italiani che vengono in struttura si aspettano di trovare un gestore bianco. Il fatto che la nostra struttura veda un pieno protagonismo dei migranti stessi è qualcosa di positivo, innanzitutto perché sappiamo in prima persona ciò di cui abbiamo bisogno (Papa Latyr Faye)

Non mi piace l'idea del migrante come soggetto sempre da assistere. Questo aiuto non mi piace, perché questo 'aiuto' non aiuta. Come diceva Thomas Sankara: l'aiuto è tale se non ho più bisogno di aiuto. Ma se invece mi aiuti per vent'anni... (Papa Latyr Faye).

Le narrazioni sino ad ora raccolte e analizzate rivelano un atteggiamento proattivo, che anela a relazioni paritarie con gli autoctoni, ossia a quell'"uguaglianza di status", che Allport indica come fattore protettivo per un contatto inter-gruppi positivo (Messena, Mancini, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Associazione Carta di Roma (2019). *Notizie senza approdo. Settimo Rapporto Carta di Roma*. Roma: Author. Retrieved March 15, 2021 from https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2019/12/CdR-Report-2019_Final.pdf
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2020). *Dossier Immigrazione 2020*, Roma: IDOS.
- Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Roma: Armando.
- Colucci F., Colombo M., Montali L. (2008), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Fiorucci M. (2019), Narrazioni tossiche e dialogo interculturale, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Manfreda A. (2020a), Sviluppo delle comunità locali e performatività, in: S. Colazzo (Ed.), *Abreu e... dintorni* (pp. 12-22). StretLib: Milano.
- Manfreda A. (2020b), Khelcom a San Severo, un percorso per la dignità. *Atlante – Treccani*, Retrieved March 15, from https://www.treccani.it/magazine/atlanter/societa/cartello_Khelcom_a_San_Severo.html
- Manfreda A. (in press). Terra, natura, diritti. Emancipazione e auto-determinazione di Casa Sankara, una comunità di migranti africani. *Atti del 5° Convegno internazionale: Educazione terra natura. Conoscenza, complessità, sostenibilità*, Libera Università di Bolzano.
- Messena M., Mancini T. (2020). Contatto e integrazione. Una rassegna della letteratura sui programmi di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati. *Psicologia sociale*, 3, settembre-dicembre, 335-368.
- Procacci G. (1998). Cittadinanza. *Rassegna italiana di sociologia*, XXXIX, 4, ottobre-dicembre, 621-632.

Panel 1

Procacci G. (2009). Le nuove sfide della cittadinanza in un mondo di immigrazione. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, luglio-settembre, 409-432.

Redfield R., Linton R., Herskovitz M. (1936). *Memorandum on the study of acculturation*. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

Sayad A. (2002), *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina.

1.7

L'educazione antirazzista, da Martin Luther King Jr. al Black Lives Matter

Fabrizio Pizzi

Ricercatore – Università di Cassino e del Lazio Meridionale
f.pizzi@unicas.it

1. Gli Stati Uniti e le origini della “questione razziale”

Secondo James M. Washington, il problema dell'intolleranza razziale è antico come l'organizzazione tribale, ma è nel XVIII secolo che “le dottrine della supremazia bianca acquisirono lo *status* di leggi di natura e furono tragicamente istituzionalizzate nei costumi sociali e nella vita politica delle nuove repubbliche che erano state generate con le rivoluzioni americana e francese” (1993, p. XI; Luconi, 2008).

La democrazia moderna acquisisce da John Locke la teoria dei diritti naturali e la giustificazione della rivoluzione, impregnati dell'ideale di una società governata dal popolo. Quando gli Stati Uniti proclamano la “Dichiarazione d'Indipendenza” (il 4 luglio 1776), il suolo americano si prepara ad ospitare il primo governo basato su quei principi, ma ciò non è sufficiente ad estirpare la piaga della schiavitù. Vi sono interessi economici troppo grandi.

All'inizio del XVII secolo, l'impero britannico aveva formato colonie lungo tutta la costa atlantica dell'America Settentrionale, le quali producevano materie prime per l'industria e per il commercio. Per la produzione di riso, zucchero, cotone e tabacco, cresceva sempre più il bisogno di manodopera. Inizia così la tratta degli schiavi, ossia la depredazione dell'Africa dei suoi uomini fisicamente più forti. In funzione di questa politica economica, nel 1650 la schiavitù diviene un'istituzione nazionale e gli Africani sono ridotti nella condizione di proprietà per legge¹. “Terreni e schiavi for-

1 In realtà si tratta di una pratica iniziata molto tempo prima, nel corso del 1500, con la formazione delle colonie, spagnole e portoghesi soprattutto, nel Nuovo Mondo. Da allora, fino all'abolizione del commercio di schiavi (1870), oltre dieci milioni di africani sono portati a forza nelle Americhe.

mavano le principali forme di proprietà privata, la proprietà era ricchezza e la voce della ricchezza faceva la legge e determinava la politica. [...] gli uomini dovettero convincersi che un sistema che era così economicamente vantaggioso era moralmente giustificabile” (King, 1970, pp.105-106).

È solo dopo il 1830 che le posizioni intorno alla questione della schiavitù iniziano a mutare. Ciò avviene in seguito alla presa di posizione da parte degli stati del Nord, che hanno abbracciato idee abolizioniste e antischiaviste: gli Stati Uniti si trovano spaccati in due. L'azione che denuncia e affronta il fenomeno della schiavitù nella sua totalità si ha nel mezzo della Guerra Civile, tra il 1861 e il 1865, allorché il presidente Lincoln emana il cosiddetto “Proclama dell’Emancipazione”, che collega la richiesta di unità nazionale con la liberazione degli schiavi. “Dando libertà allo schiavo, noi assicuriamo libertà al libero, cosa ugualmente onorevole, sia in ciò che diamo che in ciò che difendiamo”. È questo il fondamento morale su cui si basa il “Proclama”, un ordine esecutivo che pone termine alla schiavitù (King, 1967, p.127).

Nel periodo cosiddetto della “Ricostruzione”, tra il 1865 e il 1877, gli africani d’America vivono un’apparente libertà, tanto da divenire partecipi delle istituzioni politiche. Ma le superstizioni sociali tornano presto ad avere la meglio, allorché viene sottoscritto un nuovo tipo di leggi che determina la fine di questo storico esperimento di democrazia interrazziale.

La discriminazione razziale, di fatto legalizzata, torna ad essere una realtà, tra il 1880 circa e la prima metà, almeno, del XX secolo. Questi anni mostrano il grado in cui gli afro-americani, sebbene nominalmente liberi dalla schiavitù, possono essere repressi e ridotti allo *status* di cittadini di “seconda classe” dalla forza della legge e della consuetudine. È il regime della segregazione. Essa ottiene sanzione legale con la sentenza della Corte Suprema nella causa *Plessy contro Ferguson* nel 1896, la quale sostiene che le istituzioni pubbliche per i “bianchi” e per i “neri” possono essere “separate ma uguali”. Un tale stato di cose diviene la norma in tutta la nazione, sebbene esso sia più forte al Sud. Come affermano Nevins e Steele Commager (1980, p. 647), una diretta conseguenza è che alle persone di colore vengono “assegnati lavori inferiori con una paga inferiore”, oltre al fatto che essi sono “dirottati in *slums* e ghetti”, autentici “vivai del crimine e della delinquenza”.

Tra gli effetti più ovvi della discriminazione razziale vi sono la disuguaglianza economica e politica, ma vanno rilevati anche gli effetti psicologici. Uno dei bersagli ad essere colpiti per primo è certamente l’autostima. La

segregazione finisce con l'infliggere il suo marchio al segregato, infondendogli un falso senso di inferiorità, che si esprime in una mancanza di rispetto di sé. Chi è vittima della discriminazione, spesso è schiacciato da un pesante fardello psicologico, che gli fa credere, cioè, di essere veramente inferiore (Gergen, Gergen, 1990, p.168).

2. Martin Luther King Jr. e il Movimento per i diritti civili

Vaccarelli (2009, p. 56), si sofferma sulle eredità storiche e sociali a partire dalle quali potrebbe fondarsi un discorso intorno all'educazione antirazzista, in particolare su quelle di schiavismo e colonialismo, individuando una prima forma di pedagogia antirazzista proprio nella lotta contro la segregazione da parte degli afroamericani, basata sul paradigma dei rapporti di potere.

A tal riguardo, Portera (2015, pp. 67-68) ricorda il ruolo del *Civil Rights Movement*, negli anni '60 e '70 del secolo scorso, "quando gruppi etnici minoritari (soprattutto neri d'America) attivarono manifestazioni di protesta al fine di poter mantenere le proprie diversità culturali, senza dover rinunciare all'uguaglianza di opportunità e all'inclusione sociale". Tale movimento offre lo spunto per una vera e propria *Ethnic revitalization* in varie parti del mondo: in Canada ispira Francofoni e *First nations*, in Gran Bretagna, Indiani e Asiatici, nei Paesi bassi, Indonesiani e Surinamesi, in Australia, Aborigeni. Essi decidono di perseguire gli stessi ideali, con l'obiettivo di rendere le istituzioni – tra cui scuole, *colleges*, università – più attente ai loro bisogni. Fino a quegli anni, in effetti, l'ideologia assimilatoria "mirava a formare uno Stato nazionale in cui dominasse una sola cultura: anglosassone o anglo-celtica" (Ivi, p.68).

Il Movimento per i Diritti Civili emerge nel Sud degli Stati Uniti, negli anni '50, quando larghe masse di persone di colore sono "direttamente coinvolte in boicottaggi economici, marce di strada, riunioni collettive, andando in prigione a migliaia, in una completa serie di dirompenti tattiche comunemente riferite all'azione diretta non violenta" (Morris, 1984, p. XI). Per essere più precisi, il moderno Movimento per i Diritti Civili non è esattamente un movimento omogeneo, piuttosto sorgono dozzine di movimenti locali, ciascuno con la propria organizzazione, i propri attivisti, le proprie relazioni interorganizzative.

È in questo quadro che si inserisce l'opera svolta da Martin Luther King. Anche se King e il Movimento sono spesso utilizzati in modo intercambiabile, come se fossero una sola cosa, egli non ne è l'unico leader, ma senza dubbio ne è un importante simbolo, forse il più importante.

King, pastore della Chiesa Battista, è sia un pensatore sia un attivista sociale: "il suo attivismo sociale cristiano era stato sempre influenzato dalle idee, anche se poi il primo contribuì a dare forma e ridefinire le seconde" (Burrow, 2019, p. 11). Sull'esempio di quanto fatto da Gandhi in India, M.L. King si ispira alla tecnica della non-violenza, da una parte, e al messaggio cristiano dell'amore, dall'altra. "In altre parole, Cristo forniva lo spirito e la motivazione, mentre Gandhi forniva il metodo" (Carson, 2000, p. 68).

Sulla scia dell'azione promossa dall'*Alabama Council on Human Relations*, egli auspica l'integrazione dei diversi gruppi etnici attraverso l'educazione. "Spesso gli uomini si odiano perché hanno paura l'uno dell'altro; hanno paura perché non si conoscono; non si conoscono perché non possono comunicare; non possono comunicare perché sono divisi" (King, 1968, p. 36). Mentre molti intorno a lui sono convinti che l'unico metodo utile fosse quello delle azioni legali, per King anche (e soprattutto) l'intervento educativo è necessario: "L'educazione tende a mutare le attitudini, la legislazione e le decisioni dei tribunali regolano il comportamento" (Ivi, p. 37).

Come la vita, dice King, la comprensione tra gruppi di diversa origine etnica e culturale non è qualcosa di scontato o già dato, ma è qualcosa che bisogna creare. "Ciò che troviamo quando entriamo in questa terra è l'esistenza; ma l'esistenza è la materia prima da cui tutta la vita deve essere creata. Una vita produttiva e felice non è qualcosa che si trova; è qualcosa che si fa. Così la capacità dei *neri* e dei *bianchi* di lavorare assieme e di capirsi non si troverà già fatta; deve essere creata dal contatto" (King, 1967, p.45). Lungi dal rappresentare un problema, il suddetto processo verso l'integrazione dovrebbe essere visto come splendida opportunità di "partecipare alla bellezza della diversità".

Si può asserire che il Reverendo King abbia lavorato per il passaggio da una società basata sulla segregazione lacerante a una società, diremmo oggi, interculturale, fondata sulla coesistenza e sulla interazione di tutti i suoi membri. King si è battuto per costruire le condizioni politiche di un rapporto pacifico tra la sua comunità (gli afroamericani) e i bianchi d'America,

e contestualmente per una gestione dialogica delle pluralità, che si traduce nella scoperta della *persona*, senza distinzione di nazionalità, di ceto e di fede religiosa. Solo così, egli era convinto, sarebbe nata una nuova società, fondata sull'uguaglianza, sulla giustizia e sulla pace.

L'interculturalità pedagogico-politica di King si radica nella storia degli USA, che è storia di lotte per la giustizia e la libertà (Naso, 2021). A tal riguardo, Burrow (2019, pp. 15-16) rileva una mancanza del sistema scolastico statunitense – ma non solo – giacché la “maggior parte degli studenti del liceo o dell'università oggi conosce davvero poco di M. L. King Jr. e del movimento per i diritti umani e civili. Durante il percorso di studi curricolare affrontano raramente il problema dei rapporti razziali e il pensiero di King”. L'ignoranza diffusa su tali questioni è, secondo lo studioso, “il fallimento del sistema educativo, a tutti i livelli” (Ivi, p. 18).

3. Scenari attuali

La rivoluzione culturale degli anni '60 che ha portato alla fine della segregazione razziale negli Stati Uniti sembra contenere i prodromi del movimento che attualmente sta cercando di destare le coscienze intorno alla questione – ancora irrisolta – del razzismo nella società contemporanea. Tale movimento sembra essere l'ultimo punto di approdo di un sessantennio di agitazione culturale che non è mai realmente finita. Facciamo qui riferimento al *Black Lives Matter*, un movimento attivista internazionale, originato all'interno della comunità afroamericana e impegnato nella lotta contro il razzismo perpetuato a livello socio-politico verso le persone “neri” (Lebron, 2018; Ransby, 2018).

Alcuni studiosi ne attribuiscono una delle cause scatenanti al fallimento dell'ideale post-razziale², evidente nelle molte forme di razzismo istituzionalizzato che ancora affliggono la società americana. Il *BlackLivesMatter* e altri movimenti contemporanei per la giustizia sociale hanno innescato una nuova fase di attivismo che va oltre le strategie impiegate dalle precedenti

2 È la fase che segue l'elezione di Barack Obama a presidente degli Stati Uniti, nel 2008, che segna «la fine di una determinata forma di privilegio razziale bianco» (Beltramini, 2010, p. 14): da quel momento, i “neri” partecipano al potere del Paese. Tuttavia, ciò non è coinciso con la scomparsa del razzismo (Ivi, p. 16).

generazioni, come la tendenza a favorire una *leadership* maschile carismatica. In questo contesto, l'attivismo contemporaneo sta dando spazio a politiche più inclusive e partecipative, basate sul contributo delle donne e delle persone LGBTQ e su un approccio dal basso verso l'alto. Il focus di *BlackLivesMatter* sull'umanità, inoltre, può essere interpretato come una lotta per i diritti umani piuttosto che per i diritti civili, che differenzia ulteriormente il movimento dalle fasi precedenti della "militanza nera" (Dal Checco, 2018).

L'hashtag *#BlackLivesMatter*³ compare su vari social nel 2013, in seguito all'assoluzione di George Zimmerman, che aveva ucciso il 17enne afroamericano Trayvon Martin. Grazie anche alla solidarietà ai manifestanti espressa dal mondo dello spettacolo, dello sport, da Amnesty International e dalle Nazioni Unite, la protesta assume una portata internazionale, con iniziative che si diffondono dall'Inghilterra fino all'Australia⁴.

Il Movimento riceve un nuovo impulso a partire dal 25 maggio 2020, data dell'uccisione di George Floyd⁵, quando in tutta l'America si verificano proteste pacifiche e non, riportando nuovamente il BLM all'attenzione dell'opinione pubblica internazionale.

All'interno di tale movimento, si inserisce il *Black Lives Matter at School*⁶, una coalizione nata negli USA per la giustizia razziale nell'istruzione. L'obiettivo è in questo caso coinvolgere educatori, studenti, genitori, sindacati e organizzazioni comunitarie in specifiche iniziative quali lezioni sul razzismo strutturale, sulla storia degli afroamericani e i movimenti antirazzisti, che generalmente si svolgono ogni anno, durante la prima settimana del mese di febbraio (Hagopian, Jones, 2020). Queste iniziative,

3 Cfr. <https://blacklivesmatter.com> (ultima consultazione: 26/04/2021).

4 Qui la protesta è diretta contro la discriminazione anti-aborigena, mentre a Londra il focus è sulle disparità di trattamento fra inglesi bianchi e di origine afro-caraibica.

5 Floyd, afroamericano 46enne, muore soffocato a Minneapolis, in pieno giorno, dopo che un agente di polizia gli ha premuto con forza il ginocchio sul collo per 9 minuti e mezzo. Le sue ultime parole sono state *I can't breathe* (Non riesco a respirare). Contro quel "razzismo sistemico" in base al quale negli Stati Uniti un afroamericano su mille perde la vita a causa di un incontro con le forze dell'ordine, assume rilievo la sentenza di condanna per quell'agente di polizia, emessa il 21 aprile 2021. Si tratta di un verdetto che ha "il peso di un momento storico" (<https://www.avvenire.it/mondo/-pagine/delitto-floyd-agente-condannato>, ultima consultazione: 03/05/2021).

6 Cfr. <https://www.blacklivesmatteratschool.com/#> (ultima consultazione: 26/04/2021).

insieme ad altre che si stanno sviluppando, sembrano spingere le scuole statunitensi verso una un'educazione maggiormente declinata in senso antirazzista.

L'educazione volta alla prevenzione e al contrasto del razzismo, nelle attuali società multietniche e multiculturali, deve confrontarsi con le conseguenze delle forme di oppressione nei confronti di quei popoli che, per lungo tempo, sono stati considerati inferiori ed hanno subito umiliazioni e persecuzioni. La pedagogia, del resto, è oggi chiamata ad occuparsi di tali questioni non solo da un punto di vista storico, poiché bisogna altresì essere consapevoli delle forme di discriminazioni attuali. L'affermazione degli approcci pedagogici ed educativi legati all'interculturalità, ricomprendendo al loro interno i temi del razzismo, della globalizzazione, della comunicazione e delle relazioni tra soggetti di diversa cultura, possono rappresentare "la definitiva virata della scuola e dell'educazione dagli assunti e dagli atteggiamenti razzisti" (Vaccarelli, 2009, p. 35).

Riferimenti bibliografici

- Beltramini E. (2010). *L'America post-razziale. Razza, politica e religione dalla schiavitù a Obama*. Torino: Einaudi.
- Burrow R. (2019). *Martin Luther King*. Torino: Claudiana (Ed. orig. pubblicata 2009).
- Carson C. (ed.) (2000). *Martin Luther King. «I have a dream». L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza*. Milano: Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1998).
- Dal Checco M. (2018). "Not Your Grandmama's Civil Rights Movement": A New Take on Black Activism. In G. Fusco, A. Scacchi (Eds.), *Post-racial America Exploded: #BlackLivesMatter Between Social Activism, Academic Discourse, and Cultural Representation*. *RSA journal. Rivista di studi americani*, 29, 39-64.
- Gergen K. J., Gergen M. M. (1990). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1986).
- Hagopian J., Jones D. (2020). *Black Lives Matter at School: An Uprising for Educational Justice*. Chicago: Haymarket Books.
- King M.L. (1967). *La forza dell'amore*. Torino: SEI (Ed. orig. pubblicata 1963).
- King M.L. (1968). *Marcia verso la libertà*. Palermo: Andò (Ed. orig. pubblicata 1958).
- King M.L. (1970). *Dove stiamo andando: verso il caos o la comunità?* Torino: SEI (Ed. orig. pubblicata 1967).

- Lebron C. J. (2018). *The Making of Black Lives Matter: A Brief History of an Idea*. New York: Oxford University Press Inc.
- Luconi S. (2008). *La questione razziale negli Stati Uniti dalla ricostruzione a Barack Obama*. Padova: Cleup.
- Morris A.D. (1984). *The Origins of the Civil Rights Movement*. New York: Free Press.
- Naso P. (2021). *Martin Luther King. Una storia americana*. Roma-Bari: Laterza.
- Nevins A., Steele Commager H. (1980). *Storia degli Stati Uniti*. Torino: Einaudi.
- Portera A. (2015). Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale* (pp. 65-109). Brescia: La Scuola.
- Ransby B. (2018). *Making All Black Lives Matter: Reimagining Freedom in the Twenty-First Century*. Oakland: University of California Press.
- Vaccarelli A. (2009). *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. Pisa: ETS.
- Washington J. M. (1993). Introduzione. In Martin Luther King Jr., *Io ho un sogno. Scritti e discorsi che hanno cambiato il mondo* (pp. IX-XVII). Torino: SEI (Ed. orig. pubblicata 1992).

1.8

Il pensiero riflessivo per una società interculturale

Giordana Szpunar

*Professore associato – “Sapienza” Università di Roma
giordana.szpunar@uniroma1.it*

Il contributo si muove intorno al concetto di atteggiamento scientifico elaborato da Dewey e fulcro del suo quadro filosofico – caratterizzato dal superamento dei dualismi e dall’affermazione della relazione transazionale tra soggetto e oggetto, tra fatti e valori, tra intelletto ed emozione –, della sua proposta educativa – basata sull’interiorizzazione del metodo scientifico e su un apprendimento cooperativo – e, infine, del suo modello politico – fondato su un’idea di democrazia come ideale morale ed esercizio continuo della capacità di costruzione del giudizio.

L’obiettivo dell’intervento è di mostrare come il modello deweyano dell’indagine (Dewey, 1933, 1938) possa diventare un valido strumento per favorire i processi di inclusione all’interno delle attuali e complesse società multiculturali e contribuire, dunque, alla sopravvivenza della democrazia. Da questo punto di vista si metterà in luce come l’atteggiamento scientifico possa consentire l’accesso a stereotipi e pregiudizi, facilitando sia i meccanismi di controllo dei bias cognitivi che li producono sia l’attivazione delle strategie che li riducono (Nelson, 2009; Dovidio et alii, 2010).

In contesti sociali caratterizzati dalla diversità, l’educazione all’atteggiamento scientifico può, dunque, diventare la chiave per costruire una comunità interculturale e promuovere una democrazia partecipativa e inclusiva, che consideri l’espressione della differenza non solo un diritto delle persone, ma anche “un mezzo per arricchire la propria esperienza di vita” e che persegua il suo compito precipuo di “creare un’esperienza più libera e più umana alla quale tutti possano prendere parte e alla quale tutti possano contribuire” (Dewey, 1939, p. 230).

La globalizzazione dei mercati e dei saperi, l’espansione dei processi migratori, la pluralità culturale, religiosa, linguistica, la diversità, sono diventati ormai aspetti caratterizzanti delle società occidentali contemporanee. Ep-

pure, nonostante non si tratti più di fenomeni incipienti, sembra ancora difficile gestire la complessità di cui sono generatori. D'altra parte, la democrazia, quando non la si riduce a una forma di governo, è per sua stessa identità un organismo in continua evoluzione e richiede un impegno costante dei cittadini che sono chiamati a diventare "macchinisti" capaci di guidare una macchina che è "sempre potenzialmente a rischio" (Sartori, 2008, pp. 99-100). In questa prospettiva, la scuola e le istituzioni educative rivestono un ruolo fondamentale: quello di formare cittadini consapevoli, informati, capaci di prendere decisioni intelligenti, individui buoni e politicamente attivi (Zagrebelsky, 2007, p. 13).

In particolare, nelle attuali comunità multiculturali, si rende necessario promuovere atteggiamenti di accoglienza e inclusione che superino una visione basata su stereotipi e controsteretipi culturali e sulla competizione tra *ingroup* e *outgroup*: in tal senso è importante che i cittadini siano in grado di riconoscere e sospendere i propri pregiudizi e interpretare il mondo tenendo conto della sua complessità e di costruire e mantenere relazioni rispettose e dialoganti.

Per Dewey era già chiaro più di un secolo fa: la chiave per formare cittadini responsabili e socialmente efficaci è l'educazione e, nello specifico, l'educazione a un abito di pensiero riflessivo, scientifico, sperimentale (Dewey, 1916, 1933). In altre parole, i contesti educativi sono chiamati ad assolvere al compito di grande responsabilità civile, culturale e sociale di formare cittadini democratici.

Attualizzando la riflessione deweyana e traducendo in termini contemporanei le funzioni possibili dell'apprendimento di un abito di pensiero riflessivo, si può affermare che educare a pensare in modo riflessivo consente da una parte di supportare e promuovere le strategie di riduzione del pregiudizio e dello stereotipo (Dovidio et alii, 2010) e, dall'altra, di sviluppare e attivare la competenza interculturale (Deardorff, 2008, 2009).

La ricerca che spiega il pregiudizio dal punto di vista cognitivo lo riconduce a un processo ordinario di categorizzazione che caratterizza il funzionamento del cervello umano. La categorizzazione ha una funzione imprescindibile per la nostra sopravvivenza, perché ci consente di abitare contesti complessi senza necessariamente tenere costantemente attiva l'attenzione e, dunque, di abbassare i livelli di ansia connessi alla sperimentazione di situazioni non familiari. Le categorie, infatti, sono definite come rappresentazioni astratte che abbiamo del concetto, che comprendono i

suoi attributi e le relazioni esistenti tra essi e, dunque, consistono nelle conoscenze che possediamo relativamente al concetto stesso. Nel procedere ordinario del nostro agire quotidiano, l'accesso automatico alle categorie ci aiuta a gestire le situazioni familiari, anche con livelli di consapevolezza e di attenzione molto bassi, attribuendo le caratteristiche della categoria a tutti gli individui che pensiamo ne possano far parte. D'altro canto, però, nel risparmiare tempo ed energie e nel guadagnare in tranquillità, perdiamo le sfumature di significato e la capacità di mantenere il controllo su alcuni processi cognitivi. Le categorie, infatti, ci conducono a una ipersemplificazione delle nostre interpretazioni del mondo, tendono a tradursi in aspettative nei confronti di persone e gruppi sociali e attivano automaticamente alcune strategie per far sì che queste interpretazioni continuino a funzionare anche in presenza di una dissonanza cognitiva. Infatti, quando nell'osservare un oggetto, un individuo, una situazione, la corrispondenza tra le caratteristiche percepite e quelle del modello sociale interiorizzato viene meno, il cervello attiva un meccanismo di percezione selettiva che permette di aggirare questa discordanza, selezionando le informazioni coerenti con il modello stesso e trasformando i dati ambigui in modo da renderli altrettanto coerenti (McGuire, 1969; Vidamar, Rokeach, 1974; Olson, Zanna, 1979).

Il processo di categorizzazione e i conseguenti *biases* valutativi che si generano possono condurre, nel caso degli stereotipi e dei pregiudizi ad essi connessi, a mettere in atto comportamenti ostili che ostacolano le relazioni sociali.

L'acquisizione di un abito di pensiero riflessivo può facilitare i diversi processi considerati efficaci nella riduzione del pregiudizio e dello stereotipo dalla ricerca e dalla letteratura di riferimento (Szpunar, 2017). In termini generali un atteggiamento riflessivo mette l'individuo nella condizione di esaminare a fondo una situazione e "decidere con sicurezza se un determinato tipo di credenza è errato e un altro ben fondato", come risultato di una "regolamentazione sistematica delle condizioni in cui avvengono l'osservazione e l'inferenza" (Dewey, 1933, p. 131). In questo senso, e dal punto di vista squisitamente cognitivo, l'atteggiamento scientifico potrebbe rappresentare un ostacolo all'attivazione automatica dello stereotipo e delle strategie di evitamento delle dissonanze cognitive, in parte riducendo l'accessibilità alla categoria e in parte coinvolgendo la categoria stessa nel processo di ragionamento. Inoltre, Dewey sottolinea in più luoghi della sua

riflessione che “gli esseri umani, normalmente, non sono divisi in due parti, una emotiva, e l'altra freddamente intellettuale” e che “originariamente e normalmente la personalità opera come un tutto. Non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente se non vi è la fusione dell'elemento intellettuale e dell'elemento emotivo, del significato del valore, del fatto e dell'immaginazione che va oltre il fatto, nel regno delle possibilità desiderate” (Dewey, 1933, p. 341). Gli aspetti emotivi stessi, dunque, sono parte integrante dell'efficacia del processo riflessivo, il quale, se si fa abito, può rappresentare uno strumento fondamentale, quando necessario, per leggere le situazioni nella loro complessità.

Inoltre, se prendiamo in considerazione uno dei modelli maggiormente diffusi di competenza interculturale (Deardorff, 2006, 2008), risulta evidente quanto l'acquisizione di un abito di pensiero riflessivo possa supportarne e potenziarne il conseguimento.

Deardorff (2006, pp. 253-256) definisce la competenza interculturale come la capacità di interagire in modo efficace e adeguato in una situazione interculturale. La competenza interculturale si genera in un modello complesso e multidimensionale che prevede un processo dinamico che, partendo da un livello individuale, coinvolge atteggiamenti, conoscenze e abilità e conduce a un risultato interazionale che si traduce nella capacità di comunicazione e comportamento efficaci e appropriati in una situazione interculturale.

Più nello specifico gli aspetti considerati rilevanti in vista dell'acquisizione di una competenza interculturale sono i seguenti:

- atteggiamenti: il rispetto (valorizzazione delle altre culture, della diversità culturale); l'apertura (all'apprendimento interculturale e alle persone di altre culture, sospensione del giudizio); la curiosità e la scoperta (tollerare l'ambiguità e l'incertezza);
- conoscenza e comprensione: autoconsapevolezza culturale, profonda conoscenza culturale, consapevolezza sociolinguistica;
- competenze: ascoltare, osservare e valutare; analizzare, interpretare e mettere in relazione;
- risultato interno: adattabilità (ai diversi stili e comportamenti comunicativi; l'adattamento a nuovi ambienti culturali); flessibilità (selezionare e utilizzare stili e comportamenti di comunicazione appropriati; flessibilità cognitiva); visione etnorelativa; empatia;

- risultato esterno: comunicazione e comportamento efficaci e appropriati in una situazione interculturale.

Tutti aspetti, quelli elencati, che ritornano in modo evidente ed esplicito nella riflessione deweyana sull'atteggiamento scientifico e sperimentale e sulla teoria dell'indagine. Saper sospendere il giudizio (e, con esso, anche le aspettative e i pregiudizi che derivano dalle categorizzazioni e dagli stereotipi condivisi), saper intraprendere un percorso di ricerca di dati e informazioni che possono arricchire l'interpretazione delle situazioni, essere in grado di decentrarsi e di cambiare punto di vista (apertura mentale ed empatia), saper mettere alla prova diversi modi di risolvere problemi (sperimentalismo), saper considerare e saper accettare le conseguenze di una decisione (responsabilità), saper affrontare le situazioni ambigue, saper accettare la situazionalità delle conoscenze e dei valori (etnorelativismo), saper riconoscere la possibilità dell'errore (fallibilismo e flessibilità), sono tutte capacità coinvolte e/o promosse dal processo di riflessione e che richiamano più o meno esplicitamente i fattori già citati utili per lo sviluppo della competenza interculturale. Per Dewey rappresentano, inoltre, componenti più che mai rilevanti della sua filosofia politica, legata a una concezione di democrazia come ideale etico, vale a dire come "modo "personale" di vita individuale" (Dewey, 1939, p. 226), un "modo comune di vivere", "controllato non semplicemente dalla fede nella natura umana in generale, ma dalla fede nella capacità degli esseri umani di un giudizio e di un'azione intelligente qualora siano offerte condizioni appropriate" (Dewey, 1939, p. 227).

Dewey difende esplicitamente e in più luoghi il valore del pluralismo culturale in nome di un internazionalismo che superi la divisione della società in classi e in gruppi etnici. La democrazia a cui pensa Dewey, infatti, si allontana decisamente dall'idea di un meccanismo politico che si replica automaticamente e si riproduce, come in un moto perpetuo, finché i cittadini si conformano ai doveri politici. La democrazia deweyana è, piuttosto, un modo di vita che si fa impresa creativa da perseguire con consapevolezza e risolutezza, credendo fermamente nella natura umana e nelle sue potenzialità a prescindere dalla razza, dal colore della pelle, dal sesso, dalla ricchezza materiale o culturale. E, più in particolare, è "un modo comune di vivere" (Dewey, 1939, p. 229) che comporta una "fede personale nel lavoro giorno per giorno insieme agli altri", che esige "l'abitudine a un'amichevole

cooperazione” (Dewey, 1939, p. 228). È attraverso l’educazione, secondo Dewey, che i cittadini apprendono abiti di giudizio, di ragionamento e di sperimentazione e imparano a usarli per mettere alla prova tanto i fatti quanto i giudizi di valore. Ed è costruendo e mettendo alla prova obiettivi e mezzi collettivi che imparano a pensare in termini sociali (Putnam, Putnam, 1993).

“Imparare democrazia”, dunque, significa, ancor oggi, e forse oggi ancor di più, assumere un atteggiamento sperimentale che porti con sé la consapevolezza della responsabilità e della partecipazione a un’impresa cooperativa e conduca alla formazione di una volontà comune caratterizzata dallo spirito del dialogo e dell’uguaglianza, dall’apertura verso chi porta identità diverse, da un atteggiamento altruistico e solidale. In tal senso la scuola, ancora troppo “orientata all’astrattezza dell’apprendimento che genera distacco e disillusione verso il mondo, produce rinuncia e disprezzo e invita all’individualismo chiuso in se stesso” (Zagrebelsky, 2007, p. 31), è chiamata a ripensarsi come vera e propria forma di vita sociale, come comunità in miniatura, in stretta interazione e continuità con le modalità di esperienza socializzata che si svolgono all’esterno delle mura scolastiche (Dewey, 1916).

Riferimenti bibliografici

- Deardorff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff D. K. (2008). Intercultural competence. A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in intercultural education* (pp. 32-52). Sterling: Stylus.
- Dewey J. (1916). Democracy and education. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953* (Vol. 8 - pp. 105-352). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1938). Logic, the theory of inquiry. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey:*

- The Later Works, 1925-1953, Vol. 12.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1939). Creative Democracy: The task before us. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Vol. 14* (pp. 224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dovidio J.F., Hewstone M., Glick P., Esses V.M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- McGuire W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey, E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3rd ed.) (pp. 233-346). New York: Random House.
- Nelson T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Olson J. M., Zanna M.P. (1979). A new look at selective exposure. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 1-15.
- Putnam H., Putnam R.A. (1993). Education for Democracy. *Educational Theory*, 4, 361-376.
- Szpunar G. (2017). Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale. *Formazione, lavoro, persona*, 7(22), 122-137.
- Sartori G. (2008). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Mondadori.
- Vidmar N., Rokeach M. (1974). Archie Bunker's Bigotry: A Study in Selective Perception and Exposure. *Journal of Communication*, 24(1), 36-47.
- Zagrebelsky G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

1.9

“L’ombra” dello straniero: il “caso” Meursault

Alessandro Versace

Professore associato – Università degli studi di Messina
aversace@unime.it

1. La “maschera dell’ombra”

L’ombra è l’insieme delle trame della personalità umana che sono state rimosse, occultate, celate, non giustificate dalla coscienza e da quell’insieme di regole che violano l’aspetto razionalistico dell’essere umano. È un razionalismo, tuttavia, che annullando la capacità di rispondere ai simboli e alle idee soprannaturali, ha posto l’uomo moderno alla mercé del mondo segreto, nascosto, della psiche (Jung, 1967/1980, pp. 75-76). Se è vero che la “persona” è la “maschera” che ognuno di noi indossa per relazionarsi all’altro, per adattarsi e conformarsi alle regole e alle convenzioni sociali, è altrettanto veritiero che essa non coincide con la “personalità” dell’individuo e che, la maschera, “è un fingere celando e un celare fingendo, che sfrutta tutta la complicità tra essere e apparire, mettendo in discussione i confini tra il reale, l’immaginario e il simbolico” (Dal Lago, 1991, p. 154). Il simbolico esprime la realtà dell’inconscio e, se da un lato abbiamo simboli naturali che nascono dai contenuti inconsci della psiche, dall’altro troviamo simboli culturali che sono utilizzati per esprimere

verità eterne [...]. Essi hanno subito molte trasformazioni e percorso un lungo processo di sviluppo più o meno consapevole, diventando così immagini collettive accettate dalle società civilizzate [...]. Siamo consapevoli del fatto che essi possono evocare profonde risposte emotive in certi individui e questa carica psichica spesso li trasforma in pregiudizi [...]; è pura follia metterli in disparte solo per il fatto che, da un punto di vista razionale, essi sembrano assurdi o irrilevanti [...]. Quando vengono rimossi o trascurati, la loro specifica energia scompare nell’inconscio dando luogo a conseguenze imprevedibili. L’energia psichica che è venuta meno in questo modo serve infatti a

resuscitare e intensificare tutto ciò che si trova al livello più alto dell'inconscio, quelle tendenze [...], che finora non hanno avuto possibilità di esprimersi [...]. Queste tendenze formano un'“ombra” sempre presente e potenzialmente distruttiva che offusca la nostra mente conscia (Jung, 1967/1980, p. 75).

L'“ombra”, dunque, è un archetipo – forma prima di pensiero che condensando l'energia vitale dà origine al simbolo mediante relazioni semantiche fenomenologicamente legate – ed è relativa a quell'aspetto animale, inferiore della nostra personalità, che ha le radici nella storia evolutiva dell'uomo, che ha origine da sensi di colpa, svalutazione e autosvalutazione, vergogna, in sintesi una serie di emozioni, sentimenti se si preferisce, che si proiettano sugli altri proprio per non vederli in se stessi. L'ombra ha un'origine collettiva, invisibile agli aspetti coscienti dissimulata dal volto, dalla

faccia che reca un messaggio di vulnerabilità assoluta: per questo viene truccata, nascosta, modificata o esposta crudelmente [...]. Questo spiega perché è così difficile accettare la propria faccia, che reca in superficie l'immagine dell'anima in tutta la sua vulnerabilità. La faccia pretende il riconoscimento [...], si offre, si dona e mi chiama fuori da me stesso (Lorella Barlaam, <https://aracne-rivista.it/wp-content/uploads/2020/04/umbra-spectrum-speculum.pdf>).

È così che si esprime Jung: “Col termine di Ombra intendo il lato ‘negativo’ della personalità, e precisamente la somma delle caratteristiche nascoste, sfavorevoli, delle funzioni sviluppatesi in maniera incompleta e dei contenuti dell'inconscio personale. (1916/1993, p. 67) e ancora, scrive Jung, “è quella personalità celata, rimossa, perlopiù inferiore e colpevole, che con le sue estreme propaggini rimonta al regno dei nostri antenati animaleschi” (1951/1997, p. 251). Tuttavia, ad un'analisi più approfondita è possibile rilevare anche aspetti positivi dell'ombra, qualità che non sono state espresse per via di un'educazione – familiare, sociale, scolastica – incline più a “modellare” i soggetti che non a indirizzarli verso un percorso di crescita e autonomia. Joseph H. Henderson scrive infatti che il

dottor Jung ha messo in evidenza come l'ombra proiettata dalla mente conscia contenga gli aspetti nascosti, rimossi e spiacevoli (o nefasti) della personalità. Tuttavia questa oscurità non rappresenta

semplicemente il contrario dell'ego cosciente: infatti, come l'ego contiene atteggiamenti spiacevoli e distruttivi, così l'ombra possiede a sua volta buone qualità (Henderson, 1967/1980, p. 102).

L'“ombra”, infatti, possiede dei valori di cui la coscienza sente il bisogno, ma la loro forma è tale da renderne difficile il recupero per la nostra vita. Così, quando

un soggetto tenta di individuare la sua “ombra”, acquista coscienza (e spesso se ne vergogna) di quelle qualità e di quegli impulsi che nega in se stesso, ma che può agevolmente scorgere negli altri [...]. Il fatto che l'ombra assuma, nei nostri confronti, un atteggiamento ostile o amichevole dipende, in larga misura, da noi [...]. L'ombra è ostile solo quando sia ignorata o misconosciuta (Marie Luise von Franz, 1967/1980, pp.157-159).

Le ricadute pedagogiche si palesano nell'idea, come mettono in risalto Iori e Bruzzone, di “dare un altro sguardo sull'educare” poiché se si “vuole comprendere davvero l'essenza dell'educazione e della cura occorre includere anche le dimensioni ‘notturne’ che sono insite [...] nella scelta di farsi carico di qualcuno o di mettersi al servizio della vita altrui o nel modo in cui concretamente lo si fa” (2015 p. 8), allo scopo di realizzare un incontro autentico con l'altro, sicuramente non privo di pregiudizi, ma con la consapevolezza di poterli problematizzare e portare alla luce ciò che è in ombra, ciò è avvalorato soprattutto dal fatto che i

gesti dell'educazione sono sempre intrisi di connotazioni ideologiche, etiche affettive, biografiche, fantasmatiche, simboliche, rituali di cui non sempre gli educatori sono pienamente coscienti. Anche quando rimangono implicite, queste dimensioni latenti giocano un ruolo determinante [...]. L'inevitabile asimmetria che caratterizza le relazioni educative comporta l'esercizio di un potere che può facilmente [...] sconfinare nel controllo e nel dominio (Bruzzone, 2015, p. 12).

2. Meursault: straniero a se stesso

Meursault è il protagonista di un famoso romanzo di Albert Camus, “Lo straniero” (1942/1987) che appare “anestetizzato, privo di emozioni, sra-

dicato da ogni passione e con tutto questo senza un graffio. Lo si prenderebbe facilmente per un *border-line* o un *falso-self*, per un quasi psicotico insomma, più che per un prototipo dello straniero” (Kristeva, 1988/1990, p. 27). Nel romanzo, in effetti, l’analisi del personaggio ad opera della Kristeva è quanto mai plausibile, nessun tipo di emozione per la morte della madre, tant’è che l’atteggiamento di Meursault in relazione a questo evento sarà utilizzato dalla pubblica accusa, dopo aver ucciso un arabo, per descriverlo come un essere senza anima e senza nulla di ciò che potrebbe denotarlo come essere umano, privo di quei valori morali che presiedono al cuore degli uomini. L’analisi della vita sentimentale e sessuale fa da eco: nel suo rapporto con Marie, una co-protagonista del romanzo, nonostante l’intimità che esiste tra loro nel momento in cui la donna gli chiede se l’ama, lui risponde di no, ma che la sposerebbe ugualmente. È, quello di Meursault, un “neutralismo” che è il contrario dell’inquietante estraneità, poiché mentre “l’inquietante estraneità che provo di fronte all’altro mi uccide a fuoco lento, l’indifferenza anestetizzata dello straniero esplose in omicidio dell’altro” (Idem, p. 29). È così che Camus, attraverso il suo personaggio, Meursault, descrive l’attimo dirompente:

Ho fatto qualche passo verso la fonte. L’arabo non si è mosso. In fondo, era ancora piuttosto lontano. Forse a causa delle ombre che aveva sul viso, mi sembrò che ridesse. Ho aspettato. Ora il sole mi bruciava anche le guance e ho sentito delle gocce di sudore accumularsi nelle sopracciglia. Era lo stesso sole di quel giorno che avevo sotterrato la mamma e, come allora, era la fronte che mi faceva più soffrire: tutte le vene mi battevano insieme sotto la pelle (1942/1987, p. 43).

“A chi spara – si chiede la Kristeva – nell’allucinazione opaca che lo sconfigge? Su ombre francesi o nordafricane poco importa – ombre che portano di fronte a lui un’angoscia condensata e muta che lo attanaglia dentro” (Kristeva, 1988/1990, p. 29). L’indifferenza cessa di esistere: al suo posto una cieca furia omicida e, d’altronde,

l’indifferenza dello straniero [...] è data [...] dal suo essere distante [...]. Eppure tale atteggiamento è contraddittorio poiché il protagonista si comprende respinto, ma comprende altresì che l’espulsione dalla fallacia costitutiva della realtà non è altro che uno strumento

per afferrare quella realtà che sfugge e che ne fa un individuo che vive in una delle verità possibili (Madrussan, 2000, p. 31).

Meursault è dunque “estraneo” a se stesso – il titolo del romanzo avrebbe potuto anche essere tradotto con “L’estraneo” piuttosto che con “Lo straniero” – e nell’arco narrativo il protagonista è infatti alieno sia nei confronti della società sia nei confronti di se stesso, ha quella consapevolezza che se, proiettato verso certezze, vivrà una realtà senza fondamenta: per tale ragione decide di estraniarsi.

Lo straniero non è solo Meursault, ma chiunque viva una sorta di esilio interiore, chiunque non riesca a prendere contatto con la propria “ombra”. Il contatto con la propria ombra è difficoltoso, esistono molte resistenze: il “perturbante” minaccia la stabilità della coscienza, l’ignoto innesca la paura, l’identità si sente minacciata dall’alterità e alcuni aspetti della personalità risultano inammissibili all’Io.

L’“ombra” contiene una serie di emozioni quali disgusto, rabbia, ostilità, disprezzo, schifo, rifiuto che a volte ci troviamo ad esprimere, senza preavviso, delle quali non vorremmo esserne nemmeno i protagonisti e che, sovente, proiettiamo sugli altri.

Se, dunque, uno dei capisaldi del processo educativo è consegnare ad ogni soggetto un certo grado di consapevolezza, è necessario dirigersi verso l’individuazione della propria “ombra” che avviene nel momento in cui si riconosce la proiezione effettuata sull’altro e, con le parole di Alessandro Raggi, è possibile sostenere che la “falsità, i desideri sessuali, le depravazioni morali, l’odio, l’invidia, e tutto ciò che abbiamo sempre criticato e con sorprendente acuità, non priva di sdegno, colto negli altri, lo ritroviamo improvvisamente come Oscuro Compagno della nostra stessa vita (2006, p. 7).

È ipotizzabile, dunque, che in Meursault l’inconscio “scagli” fuori ciò che sente all’interno, le emozioni negative presenti degenerano: la rabbia si tramuta in furia, l’ostilità si accresce e diventa odio, il disprezzo si fa totale. La combinazione di questi elementi si traduce in omicidio, si manifesta nella totale disintegrazione di ciò che si odia. In particolare, l’immagine dello straniero, del diverso, soprattutto per il colore della pelle, suscita reazioni viscerali che possono sconfinare in atteggiamenti potenzialmente distruttivi e aggressivi. Lo straniero è l’“ignoto”, e l’ignoto, ciò che non si conosce fa paura, perché non controllabile, inconsciamente visto come mi-

naccia per i nostri luoghi, la nostra cultura, le nostre tradizioni. Ma, come Meursault, “ognuno è straniero sulla terra” (Regni, 2012, p. 88) e nel “ri-fiuto affascinato che suscita in noi lo straniero, c’è una parte di inquietante estraneità [...] che si ricollega ai nostri desideri e alle nostre paure infantili [e] quando fuggiamo o combattiamo lo straniero, lottiamo contro il nostro inconscio” (Kristeva, p. 174).

Riferimenti bibliografici

- Barlaam L. (2010). Umbra spectrum speculum. Le immagini sulla soglia. *Aracne, Contributi*. Retrieved March 30, 2021, from <https://aracne-rivista.it/wp-content/uploads/2020/04/umbra-spectrum-speculum.pdf>
- Camus A. (1942). *L'Étranger*. Paris: Gallimard (tr. it. *Lo straniero*, Bompiani, Milano, 1987).
- Dal Lago M (1991). *Il sogno della ragione*. Milano: Mondadori.
- Iori V., Bruzzone D. (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Jung C.G. et alii (1967). *L'uomo e i suoi simboli*, trad. it. Milano: TeaDue, 1991.
- Jung C.G. (1951). Aion. Ricerche sul simbolismo del sé. In *Opere*, vol. 9, II, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1997.
- Jung C.G. (1916). Due testi di psicologia analitica. In *Opere*, vol. 7, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1993.
- Kristeva J. (1988). *Stranieri a se stessi*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1990.
- Madrussan E. (2000). *Camus educatore*. Roma: Anicia.
- Raggi A. (2006). “L'Ombra”. *Il minotauro. Problemi e ricerche di psicologia del profondo*, 1, 7.
- Regni R. (2012). *Il sole e la storia. Il messaggio educativo di Albert Camus*. Roma: Armando.

1.10

Minori migranti *sol*i e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura¹

Maria Vinciguerra

Ricercatrice – Università degli Studi di Palermo

maria.vinciguerra@unipa.it

Fabio Alba

Cultore della Materia – Università degli Studi di Palermo

fabio.alba@unipa.it

1. L'istituto della tutela legale

Il presente contributo propone una riflessione pedagogica sulla relazione educativa tra la figura del tutore legale volontario, istituito con la Legge n. 47 del 2017 – Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati (<https://www.gazzettaufficiale.it>), e l'adolescente migrante “solo”², accolto nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI)³.

Partendo dall'esperienza educativa della tutorialità, assunta nella presa in carico degli adolescenti soli come una nuova forma di affiancamento e pratica dell'aver cura del mondo interiore ed esperienziale del minore, che presenta aspetti linguistici e culturali differenti (Alba, 2020), si cercherà di far emergere i tratti essenziali che costituiscono il suo bisogno di essere riconosciuto come persona.

La figura del tutore legale volontario trova il suo pieno riferimento nella

- 1 Il presente contributo è il risultato di un lavoro comune tra i due autori. Tuttavia, i §§ 1 e 2 sono stati scritti da Fabio Alba; il § 3 da Maria Vinciguerra.
- 2 Il numero di minori migranti non accompagnati sbarcati nel nostro Paese, dopo aver sfiorato un minimo nel 2019 (1680 arrivi), è tornato a crescere nel 2020 (4255 arrivi al 30 novembre 2020) (Fondazione ISMU, 2021).
- 3 Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), istituito con il D.L. 21 ottobre 2020, n. 130, convertito in Legge 18 dicembre 2020, n. 173, sostituisce il SIPROIMI, introdotto dal primo Decreto Sicurezza nel 2018, e ripristina invece l'assetto virtuoso, in attivo da anni, del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), istituito dalla Legge n. 189 del 2002.

Legge n. 47 del 2017, indirizzata, in primo luogo, ai minori migranti non accompagnati titolari dei diritti in materia di protezione a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dei Paesi membri dell'UE (Pandolfi, 2021). Nel loro essere titolari di tali diritti, infatti, trova piena giustificazione la correlazione diretta tra la protezione e la promozione del loro interesse, e la nomina di un tutore legale è posta a garanzia affinché il principio del migliore interesse trovi piena corrispondenza nella vita del minore stesso (Di Pascale, Cuttitta, 2019).

La Legge n. 47 del 2017, sopra citata, ha introdotto due importanti novità, anche dal punto di vista pedagogico. La prima riguarda l'affido "omoculturale" del minore ad una famiglia appartenente alla sua stessa cultura (Santerini, 2017). La seconda riguarda l'istituzione all'art. 11 di elenchi di tutori legali volontari i quali, dopo un percorso formativo e la nomina da parte dei Tribunali per i Minorenni, vengono inseriti in un apposito registro predisposto dai Garanti per l'infanzia e l'adolescenza.

Ora, quella del tutore legale è una figura composta principalmente da privati cittadini, con l'intento di evitare la cattiva prassi segnalata da diversi territori di un tutore, spesso di un ente pubblico, che ha in carico decine di minori migranti non accompagnati. Va precisato però che, nella sua formulazione originaria, la Legge n. 47 imponeva la nomina di un tutore per ciascun minore; tale previsione è stata modificata dal D. L. n. 220 del 2017 - Disposizioni integrative e correttive del decreto legislativo 18 agosto 2015 n. 142 [...] (<https://www.gazzettaufficiale.it>), che ha esteso la possibilità di nomina fino ad un massimo di tre minori per ciascun tutore, salvo che sussistano specifiche e rilevanti ragioni. Nello specifico, il tutore legale rappresenterebbe così il nuovo asse intorno al quale ruota il sistema italiano di protezione e accoglienza dei minori migranti soli (<https://www.associazionemagistrati.it>).

2. Il processo di selezione e formazione del tutore legale: aspetti educativi

Nel panorama dell'accoglienza in Italia, il tutore legale volontario assume principalmente la funzione di ascolto e di affiancamento del percorso di inclusione dell'adolescente migrante solo, e lo fa in maniera ben diversa da chi esercita la sola potestà genitoriale. Da ciò si evince quindi un primo aspetto essenziale del tutore legale volontario che, come appare nelle Linee

guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari, agisce non solo per la rappresentanza giuridica del minore, ma si pone nei suoi confronti come una figura "tutor", facendosi "interprete dei suoi bisogni" (<https://www.garanteinfanzia.org>).

Al fine di far emergere gli aspetti educativi che tale figura riveste, vorrei evidenziare come avviene il processo di selezione e formazione del tutore legale. In primo luogo, è necessario che colui o colei che intende assumere la tutela di un minore migrante sia dotato di adeguata disponibilità di tempo. Un "tempo" che egli/ella è chiamato a mettere a disposizione sia della comunità accogliente, che del minore tutelato. Oltre a questo primo aspetto fondamentale, i bandi di selezione valutano il titolo di studio dell'aspirante tutore, la conoscenza di lingue straniere, le esperienze di volontariato in ambito educativo, nonché la conoscenza delle principali norme giuridiche in materia di immigrazione (Di Pascale, Cuttitta, 2019).

La nomina del tutore legale avviene dopo la frequenza di un percorso formativo. Si tratta di percorsi strutturati a livello provinciale e regionale, con lo scopo di verificare che l'aspirante tutore possieda le conoscenze, gli strumenti e le competenze adeguate a compiere il proprio ruolo. Tale formazione è articolata in tre moduli ben distinti. Il primo prevede la conoscenza del fenomeno migratorio e dei servizi educativi e di inclusione presenti sul territorio. Il secondo verte sia sulle norme nazionali e internazionali a tutela dei minori migranti, sia su quelle che disciplinano la figura del tutore legale. Il terzo modulo, invece, ha come obiettivo di fornire al tutore le principali conoscenze sui bisogni del minore e sulle strategie di ascolto, per consentire lo sviluppo di una relazione di fiducia reciproca⁴.

Ora, partendo da quest'ultimo aspetto, cioè dalla relazione di fiducia, sappiamo che ogni percorso educativo è, di per sé, un percorso di riconoscimento che prende forma nello spazio dell'impegno reciproco (Ricoeur, 2005). Si tratta di un impegno che, come sappiamo, non può non prendere in considerazione il sistema di relazioni che influenza l'esistenza del minore migrante. Un'esistenza, quella dell'adolescente migrante solo, che è caratterizzata dal rapporto tra la comunità di accoglienza, la famiglia "allargata"

4 L'esperienza del primo anno di formazione è descritta nel *Compendium sull'attività svolta dall'Autorità garante per l'Infanzia e l'Adolescenza con il supporto di EASO*, settembre 2018: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/compendium-attivita-garanteinfanzia-easo.pdf>.

di origine, ove è possibile, e le altre agenzie educative del paese ospitante, ed è segnata dalla ricerca di “nuovi” equilibri tra il mantenimento di un legame stabile con le figure di riferimento e i diritti di cui egli stesso è titolare nel paese ospitante (Premoli, 2012; Musi, 2020).

Anche se la normativa italiana garantisce una serie di servizi e interventi educativi mirati alla riacquisizione di abilità e conoscenze necessarie per agire in maniera libera e responsabile, volti a “riparare” le carenze che spesso sono provocate sia dall’esperienza migratoria che dalla separazione dalle famiglie di origine, si intercetta ancora la necessità di implementare nella formazione della figura del tutore legale la condivisione di azioni e significati tra gli stessi e gli adolescenti migranti (Pandolfi, 2018¹). Si tratta di promuovere un processo di riconoscimento reciproco di nuovi stili di vita, di condivisione di significati, che la figura del tutore legale volontario deve essere preparato ad attivare.

3. Il bisogno di riconoscimento: la tutela legale come nuova forma di cura educativa

Una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico, che rappresenta il paradigma di riferimento di chi scrive, si riferisce ad un bisogno educativo specifico fondamentale e costitutivo dell’uomo, a cui l’educazione è chiamata a rispondere. Si tratta di un bisogno di riconoscimento, che si declina secondo due dimensioni: il “bisogno d’intimità” e il “bisogno di dignità” (Bellingreri, Vinciguerra, 2017).

Il riferimento è al versante dell’amore incondizionato, alla cura donativa, che garantisce lo strutturarsi della eriksoniana fiducia di base, all’amore “particolareggiato e singolare”, più immediatamente visibile nell’amore della madre, che risponde ad un bisogno d’appartenenza e di protezione, ad un bisogno che E. Fromm ha indicato come “bisogno d’intimità”.

Gli studi clinici ci indicano che nei casi in cui il soggetto non sente di essere accolto come un dono, di essere riconosciuto come prezioso solo in ragione della sua singolarità, quando il bambino è privato di un “accudimento empatico”, assistiamo all’insorgere di un senso di abbandono che, se diviene un’esperienza reiterata nel tempo, provocherà rabbia e indifferenza verso il mondo, forme di attaccamento insicuro, eccessiva dipendenza sia durante l’adolescenza sia nell’età adulta, e altre possibili forme di ma-

lessere che non consentiranno una piena fioritura umana della persona.

Nonostante la dimensione appena descritta, che potremmo sintetizzare come polo affettivo della relazione di cura educativa, sia fondamentale, da sola non basta a rispondere ad un bisogno di riconoscimento che oltre alla sua forma passiva, essere riconosciuti, deve consentire all'educando di sperimentare la sua forma attiva: riconoscere. Si tratta dell'altra dimensione del bisogno di riconoscimento, che, come anticipato, chiamiamo "bisogno di dignità", cioè un bisogno di significazione dell'esperienza, di ricerca di una mappa di significati che l'educando può pienamente trovare per sé solo grazie all'offerta nell'educazione di un contenuto di valore, alla "consegna" di un ideale etico di umanità per la personalizzazione della sua esistenza (Bellingreri, 2019). Questa seconda dimensione del bisogno di riconoscimento, che potremmo definire polo etico, si riferisce ad un continuo lavoro di cura educativa in grado di creare le condizioni perché un ideale etico possa essere interiorizzato in modo singolare e possa aiutare l'educando a trovare se stesso e a pensare per sé un progetto di vita possibile (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021). La pienezza affettiva se non è accompagnata da una consegna di significati, di valori, lascia l'individuo in una sorta di disorientamento nei confronti del mondo esterno che si presenta come poco comprensibile e assolutamente caotico.

Ora, questa riflessione sulle due dimensioni, affettiva ed etica, del bisogno di riconoscimento, mette in luce come il bisogno d'intimità e di dignità spesso rimangano entrambi "inascoltati" nel complesso intreccio esistenziale che caratterizza l'esperienza di un minore solo, sia nella relazione a distanza tra il minore e la sua famiglia rimasta nel paese d'origine sia nei progetti educativi pensati per il suo inserimento nel paese ospitante.

L'amore incondizionato che dovrebbe rispondere a quello che abbiamo definito bisogno d'intimità si concretizza in un modello di cura che richiama la vicinanza, una cura che potremmo definire concreta, costante e partecipe. Ora, se la vicinanza indica la prossimità della cura e dell'affetto nella relazione tra genitori e figli, la distanza, viceversa, allenta e indebolisce questo aspetto della relazione parentale, tuttavia questa distanza sembra dettata dall'aderenza ad un "mandato familiare": trovare lavoro in un altro paese, scappare da condizioni di vita inumane, ecc. Nonostante lasciare la propria famiglia e il proprio paese possa essere la risposta ad un mandato familiare, la distanza non permette più di ri-conoscersi nella quotidianità, di costruire una biografia condivisa giorno per giorno che conferisce anche

un riconoscimento sociale alla relazione tra genitori e figli. L'aspetto di rischio nelle forme di relazione a distanza è che si renda ripetitivo, superficiale e freddo un incontro "non incontro", che può non essere sufficiente garanzia di stabilità e continuità della relazione con i genitori e di una crescita equilibrata del minore solo. L'esercizio di una genitorialità a distanza è quindi soggetto a particolari rischi di dispersione dei legami affettivi fondamentali (Vinciguerra, 2013). Così gli adolescenti soli possono subire delle ferite educative a causa della precoce separazione dai genitori e della conseguente relazione a distanza che non sempre può rappresentare una risposta concreta ad un bisogno affettivo e d'intimità necessari per sentirsi pienamente riconosciuti.

Tuttavia, le richieste della famiglia d'origine del minore, che sono dettate da motivi di necessità, provocano un mancato soddisfacimento anche del bisogno di dignità. Ciò cui assistiamo quindi è un misconoscimento dei bisogni educativi della persona, in quanto l'esito di questi percorsi può essere molto negativo per il minore: accattonaggio, prostituzione, reclutamento per attività illegali, ecc.

Tornando dunque alla figura del tutore legale volontario, nella nostra prospettiva, si tratta di un adulto significativo in grado di offrire una risposta concreta al bisogno di riconoscimento della persona. La risposta a questo bisogno si concretizza in una nuova ricerca di senso rispetto ad una storia familiare interrotta dall'allontanamento, in un altro progetto di vita, in una nuova comunità culturale di riferimento, in qualcuno che accoglie il minore insieme alla sua storia. All'interno di questo nuovo spazio accogliente offerto dalla figura del tutore legale volontario, si possono profilare nuove direzioni di senso, e viene offerta al minore la possibilità di continuare la costruzione del proprio processo identitario.

La tutela legale rappresenta dunque un'opportunità, un nuovo inizio che porta con sé fatica e richiede una particolare attenzione anche ai bisogni educativi del minore. È necessario che il mondo adulto, nella figura del tutore legale, si attivi per ritornare a prendersi cura "in presenza", rinnovando e accrescendo un desiderio di prossimità e intimità. "Il tutore legale volontario incarna così 'una nuova forma di genitorialità sociale e di cittadinanza attiva' che assolve non solo a funzioni di rappresentanza legale del minore, ma di attenzione altresì alla relazione con il tutelato [...]" (Di Pascale, Cuttitta, 2019, p. 13).

Tante questioni rimangono aperte ma il tema del riconoscimento è le-

gato anche alla sua reciprocità, cioè è necessario che i tutori legali nel loro ruolo di sostegno al minore vengano riconosciuti come tali dai minori stessi, perché si realizzi un lavoro educativo condiviso che ambisca a soddisfare pienamente il bisogno di riconoscimento di ciascun minore. È necessario dunque lavorare per un riconoscimento reciproco e questo, a nostro avviso, deve essere un aspetto da attenzionare nella formazione dei tutori legali volontari, promuovendo una specifica competenza relazionale e interculturale (Mari, 2018; Alba, 2020).

L'idea avanzata attraverso la nostra riflessione è che l'attenzione ad una risposta adeguata a quello che si configura come uno specifico bisogno educativo, il bisogno di riconoscimento, possa aiutarci come pedagogisti a contribuire in modo più completo all'implementazione della formazione dei tutori legali, perché siano sempre più visibili, insieme ai bisogni fisiologici e a quelli psicologici, anche i bisogni educativi dei minori soli.

Riferimenti bibliografici

- Alba F. (2020). Saperi e abilità in chiave interculturale. Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema di accoglienza dei migranti in Italia. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 50-62.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholè.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 394-413). Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: Franco-Angeli.
- Di Pascale A., Cuttitta C. (2019). La figura del tutore volontario dei minori stranieri non accompagnati nel contesto delle iniziative dell'Unione Europea e della nuova normativa italiana. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 1, 8-17.
- Mari G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Musi E. (2020). La coscienza dei diritti: indice di maturità sociale. In M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici* (pp. 138-143). Brescia: La Scuola.
- Pandolfi L. (2018). Accompagnare e promuovere comunità per minori ed intervento educativo. In F. Dettori, G. Manca, L. Pandolfi, *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore* (p. 130). Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2021). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori.

- Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Vinciguerra M. (2013). La relazione a distanza: le famiglie transnazionali. *La Famiglia*, 47/257, 262-274.

Riferimenti normativi

- Legge del 7 aprile 2017, n. 47 – Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.
- Decreto Legge del 21 ottobre 2020, n. 130 – Disposizioni urgenti in materia di immigrazione, protezione internazionale e complementare, modifiche agli articoli 131-bis, 391-bis, 391-ter e 588 del codice penale, nonché misure in materia di divieto di accesso agli esercizi pubblici ed ai locali di pubblico trattenimento, di contrasto all'utilizzo distorto del web e di disciplina del Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale.
- Legge 30 luglio 2002, n. 139 – Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo.

Pubblicazioni Web

- <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Linee%20guida%20tutori%20volontari.pdf>> (ultima consultazione: 21/04/2021).
- <<https://www.garanteinfanzia.org/content/come-diventare-tutore-volontario>> (ultima consultazione: 21/04/2021).

Panel 2
Ricerca educativa teorica ed empirica

Introduzione

Chiara Maria Bove
Paolo Sorzio
Massimiliano Tarozzi

Interventi

Fabrizio Chello
Alessandro Di Vita
Daniela Maccario
Isabella Pescarmona
Marianna Traversetti

Metodo e attitudini nella lezione di J. Dewey

Chiara Maria Bove

*Professore Ordinario, Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca
chiara.bove@unimib.it*

1. Premessa

In questo contributo riprendo alcune idee di John Dewey come strumento per affrontare il tema del rapporto tra metodo e profilo riflessivo del ricercatore nei termini in cui si presenta oggi nell'ambito del dibattito sui metodi per la ricerca empirica in educazione. La questione che mi pongo è evidenziare che cosa può dirci oggi Dewey sul metodo e su come formare e formarci come ricercatori "riflessivi" (Attia, Edge, 2017) capaci di superare la tentazione di un uso "procedurale" e, in alcuni casi, "dogmatico" del metodo.

Nel breve spazio di un saggio non ho la pretesa di riassumere l'intero contenuto dell'opera deweyana sul metodo dell'intelligenza o abito dell'indagine, né penso sarebbe interessante dal momento che è molto più istruttivo tornare alle fonti: tra queste, per esempio, i suoi *Logica e teoria dell'indagine* del 1938 e *Come pensiamo* del 1933.

Ciò che mi limiterò a fare è argomentare quanto Dewey, con la sua filosofia della ricerca come pratica riflessiva, riporti il dibattito metodologico sulla ricerca empirica in educazione al cuore del problema: non al ventaglio di metodi, benché importanti, ma alla logica implicita di una conoscenza sistematica e culturalmente situata – per cui l'indagine è il paradigma, la "transazione" il suo habitat (Cambi, 2004, p. 24) – intesa come processo rigoroso che coinvolge il ricercatore e i partecipanti, in una spirale di approssimazione al reale ricorsiva e interrelata tra dimensione teorica e empirica, incarnata nell'esperienza, orientata da fini e valori. Una visione del metodo che comprende l'intero processo formativo con cui l'individuo si forma gli abiti mentali necessari al fare ricerca.

A prescindere da quali paradigmi si adottano e da quali metodi si usano, dunque, è la logica della ricerca – ci insegna Dewey – unita a un certo in-

sieme di “attitudini” che sostiene il processo di conoscenza garantendone la qualità e la rilevanza pedagogica.

2. Lessico e parole chiave

È interessante rileggere Dewey per comprendere il significato di alcune parole chiave che oggi sono al centro del dibattito sulla ricerca: “metodo”, “rilevanza”, “evidenza”. Che cosa intendeva Dewey parlando di metodo? Riformulando le tesi dell’autore, per lo più quelle espresse nel suo celebre *Come pensiamo* (1933), potremmo dire che il metodo è ciò che permette al “soggetto pensante” di oltrepassare il rischio di “aggrapparsi, per così dire, ai primi fatti che si presentano” alla sua mente per intraprendere, invece, una strada che permette di “andare dai fatti alle idee, e inversamente, dalle idee ai fatti che le convalideranno” (Dewey, 1933/2019, p. 160).

La ricerca, dunque, è il metodo per la risoluzione dei problemi che si incontrano sul campo. Il metodo scientifico, cioè, permette di esaminare la natura delle idee che emergono dall’esperienza, sapendo che le “idee” seguono i fatti o emergono dai fatti, guidando poi il soggetto pensante a capire se sono fatti reali, se sono rilevanti per il perseguimento dei propri fini, se inducono una qualche forma di inferenza rispetto al problema che si è sperimentato e che origina il bisogno di conoscere.

Il discorso sul metodo è, dunque, da intendersi dentro un processo di conoscenza che avviene in modo fluido e che diventa “apprezzabile tutte le volte che la revisione del metodo sperimentato con successo in un determinato caso particolare appare necessaria per illuminare casi analoghi al primo” (Dewey, 1933/2019, p. 124).

Dewey chiarisce qui qualcosa di importante: il metodo si intravede meglio a posteriori, quando si comprende il suo stesso uso alla luce di fini raggiunti. Al contrario, insistere sulla formulazione “esplicita” del metodo in modo prematuro “potrà essere di ostacolo alla formazione del potere di afferrare e analizzare (astrarre, analizzare) quei tratti dell’esperienza che sono migliori dal punto di vista logico” (p. 124).

L’originalità sta nell’uso dei mezzi, non nei mezzi in quanto tali. Il metodo, tuttavia, non è garanzia di procedimento scientifico valido in assoluto. Piuttosto è l’uso che si fa del metodo che lo rende d’ausilio per l’avvio di un procedere conoscitivo sistematico e rilevante. “Ciò che distingue piena-

mente un *metodo*”, scrive Dewey (1933/2019), “è il suo uso costante; dopo di che, una formulazione e definizione esplicita seguiranno naturalmente” (p. 124). L’uso costante del metodo rende possibile quell’agire pensoso, logico, rigoroso, che “trasforma l’azione appetitiva, cieca e impulsiva, in azione intelligente” (p. 17).

Qui si colloca un secondo concetto chiave dell’argomentazione deweyana: la rilevanza. Scrive Dewey in proposito: “non basta che i giudizi siano corretti; essi devono essere rilevanti in rapporto a un determinato risultato” (p. 115). Dewey parla della necessità di scoprire “fatti rilevanti” per rischiarare la situazione oscura o dubbiosa da cui si parte. Alcuni fatti, sembra dire lo studioso, sono rilevanti, utili, necessari per l’inferenza; altri, al contrario, sono “logicamente superflui” (p. 161). Ma anche alcuni problemi, potremmo dire, sono rilevanti per il dibattito pedagogico e per i suoi protagonisti; altri, al contrario, lo sono meno (Lumbelli, 2006, p. 27). Alcuni portano a un avanzamento della conoscenza pedagogica e del suo impatto sociale, attuale e futuro per chi lavora sul campo nei contesti educativi; altri meno.

La rilevanza, dunque, tocca i problemi e i concetti con cui li si elabora a livello di ipotesi, ma anche i mezzi per risolverli (il metodo) e il modo con cui il ricercatore accede e sta sul campo in relazione con i protagonisti. Nel caso della ricerca in pedagogia, in particolare, la rilevanza orienta la scelta dei problemi e, nello stesso tempo, è orientata dall’uso che della conoscenza faranno i pratici. L’uso del sapere che “viene fatto nella realtà” (Mazzotta, Mortari, 2015, p. 3) riguarda anch’esso la ricerca e la sua rilevanza: il senso stesso del fare ricerca in pedagogia è connesso a “come chi vive i processi educativi utilizza gli esiti della ricerca” (ibid.). Ne consegue la necessità di pensare al *per chi*, perché e per quali fini stiamo facendo ricerca: un altro insegnamento di Dewey su cui vale la pena sostare, come direbbe lui, in modo “pensoso”.

Da ultimo il concetto di “evidenza” è ben presente nelle pagine di Dewey (1933/2019): “la riflessione implica che qualcosa sia accettata (o non accettata) non per se stessa, ma tramite qualcos’altro che sta come testimonianza, evidenza, prova, attestazione, garanzia: ossia che sta come fondamento della credenza” (p. 11). Possiamo supporre che Dewey non fosse consapevole di quanto il tema dell’evidenza sarebbe diventato centrale nel dibattito sui nessi tra ricerca, pratica e *policies* più di un secolo dopo le sue argomentazioni; eppure, il modo con cui parlò di “evidenza” aveva un

carattere innovativo. Dewey parlò di “evidenza” elevandola a componente essenziale del procedere scientifico, ma non ne discusse tanto il criterio di fondatezza, quanto il suo uso in una determinata circostanza per portare a conclusione il processo conoscitivo. Il filosofo tenne il concetto di evidenza sempre molto vicino all’esperienza, suggerendo un’idea di indagine incarnata nell’esperienza e basata su evidenze anch’esse situate e non definitive. Forse Dewey intuì già agli inizi del Novecento la necessità di avanzare una lettura “specificamente” pedagogica del concetto di evidenza?

Di certo Dewey aveva ben chiaro il limite di una idea di evidenza come conclusione assoluta: ciò in cui credeva era che la conclusione potesse essere “non tanto una conclusione finale, ma la via per la formazione di quest’ultima” (p. 98). Una riflessione che ha ancora molto da dirci per non sottrarci al richiamo di una ricerca basata sull’evidenza, ma per assumere una postura critica rispetto al concetto stesso di “evidenza” in senso pedagogico (Hammersley, 2013; Sorzio, Bembich, 2021).

Dewey stesso ci mise in guardia di fronte al rischio di scadere in un uso procedurale del metodo e in un approccio rigido all’evidenza, invitandoci a sostare “pensosamente” sul processo del ricercare come esperienza che – prospettivamente e retrospettivamente (Edge, 2011) – coinvolge il ricercatore in prima persona modificandolo, e modificando la sua esperienza di ricerca e i suoi esiti.

Nelle pagine di Dewey è interessante notare come i tre termini ripresi fin qui dialoghino sempre in modo dinamico con la necessità di sviluppare le “attitudini” necessarie al pensare riflessivo e all’abito del ricercatore. Come se volesse, in fondo, invitarci a trovare il giusto equilibrio tra passione euristica, rigore ed esercizio. Un invito a crescere *sempre* come ricercatori attraverso l’esperienza stessa della ricerca.

3. Non solo metodo: creatività e attitudini

Il metodo, potremmo dire oggi parafrasando Dewey, è fondamentale dunque, ma non è sufficiente per garantire la qualità e la rilevanza del processo conoscitivo.

È condizione necessaria, ma va intrecciata a quel *modo di essere in ricerca* che rende l’uso del metodo un procedimento riflessivo, consapevole, libero dal rischio di asservirsi a logiche dominanti o ai paradigmi più in voga.

Dewey (1933/2019) ci ha parlato dell'importanza del “far fronte al nuovo” (p. 183), intesa come la capacità di non basare il conoscere solo sull'esperienza passata – replicando un certo uso dei mezzi per conoscere appiattiti su forme abituali – ma inglobandole di nuove. Occorrono, per questo, “intuizione, invenzione, ingegnosità: i dati risvegliano dei suggerimenti, la validità dei quali va misurata sui dati specifici. Ma i suggerimenti vanno oltre ciò che finora è realmente *dato* dall'esperienza. Prevedono dei possibili risultati, cose *da* fare, non fatti (cose già fatte). Un'inferenza è sempre un salto dal noto ad invadere l'ignoto” (p. 265).

Parlando di metodo parlava di come il soggetto riflessivo dovesse accostarsi alla scelta e poi all'uso *creativo* del metodo per oltrepassare la tendenza ad aderire a quell'ordine abituale che, in quanto credenza su cui adagiarsi, porta a trascurare inevitabilmente la scoperta di nuove circostanze per la conoscenza. Chiariva in proposito Dewey (1933/2019): “La sola conoscenza dei metodi non è sufficiente; vi deve essere il desiderio, la volontà di impiegarli. Questo desiderio è una questione di disposizione personale. Ma, d'altra parte, neppure la sola disposizione basta. Vi dev'essere anche l'intelligenza delle forme e delle tecniche che costituiscono i canali attraverso cui queste attitudini operano con successo” (p. 29).

Un'idea di metodo deprivata di questo carattere dinamico, che tiene insieme metodo e attitudini, incarna un atteggiamento mentale controproducente per la qualità della ricerca stessa, in quanto “genera antipatia per ogni forma di cambiamento e l'avversione al nuovo che ne risulta fatale al progresso” (p. 185).

Al contrario, un'idea di metodo come orientamento flessibile, umile, che deve andare insieme a un certo modo di “porsi” di fronte ai problemi, apre possibilità inedite di conoscenza.

Il metodo, dunque, va intrecciato alle “attitudini” che, più di altro, sono quelle disposizioni che ci permettono di usare intelligentemente i metodi e che attivano una postura genuinamente riflessiva che consente di generare nuove idee attraverso il processo stesso della conoscenza. Scrive Dewey (1933/2019): “quello che conta è dunque coltivare quelle attitudini che sono più propizie all'impiego dei migliori metodi di indagine e di prova” (p. 29).

Le attitudini di cui parlava Dewey sono tre: “apertura mentale”, “sincera adesione totale”, “responsabilità”. L'apertura mentale è intesa come la capacità di “ospitare nuovi argomenti, fatti, idee e problemi” (p. 29); la sincera

adesione totale – o adesione senza remore – risveglia l’entusiasmo, l’interesse, la fedeltà all’argomento, favorendo un “buon uso” del metodo; la responsabilità è ciò che assicura “l’integrità, vale a dire la coerenza e l’armonia nella credenza” (p. 31).

Si tratta di tre attitudini che hanno una forza intellettuale in quanto permettono di risvegliare il metodo della conoscenza nei giovani e la prontezza del pensiero: qualità, spiega lo studioso, o tratti del carattere, che devono essere alimentate dal momento che – conclude Dewey – “se dovessimo scegliere tra queste attitudini personale e la conoscenza dei principi del ragionamento logico, uniti a un certo grado di abilità tecnica nel manipolare speciali processi logici, noi opteremmo per le prime” (p. 33).

4. Metodo come esercizio di critica culturale verso se stessi

Formare la disposizione a ricercare, come garanzia di buon uso del metodo, è un invito prezioso per generare un modo di pensare ai metodi responsabile, in termini etici e politici, libero da partigianerie o guerre tra paradigmi (Guba, Lincoln, 2005) e umile di fronte all’esperienza stessa del conoscere.

Dewey ci incoraggia a un agire rigoroso in termini di metodo, ma ci ricorda anche i limiti di un agire che, laddove diventa uso-applicativo di regole o dogmi sul metodo – l’opposto del tanto auspicato atteggiamento riflessivo – rischia di irrigidirsi in un modello di costruzione della conoscenza de-situato che non lascia spazio all’imprevisto, al non-noto, al nuovo. Il che significa un procedere ben lontano dalla natura della conoscenza scientifica.

I metodi dunque orientano, indirizzano, fanno intravedere la strada per arrivare ai fini, ma qualche volta *limitano*.

È il caso del lavoro dal titolo, provocatorio in tal senso, “Perché è così difficile sottoporre i bambini africani ai test” (Harkness, Super, in Levine, New, 2008/2009, p. 291-300). Il caso riporta una ricerca condotta in Kenia che prevedeva, da parte dello sperimentatore, il racconto di una storia a un gruppo di bambini e, successivamente, la richiesta ai bambini stessi di “raccontare” a loro volta la storia. Solo il 10% dei bambini di 3 anni coinvolti nello studio furono in grado di adeguarsi alle richieste dello sperimentatore; il 50% solo con i più grandi (6-7 anni). La maggioranza disattese le aspettative o, potremmo dire, mostrò riluttanza e resistenza. Emergono due rea-

zioni: la prima, immediata, tende a porre l'attenzione sui bambini e le loro capacità, chiedendosi come mai “non” siano o “non siano ancora” in grado di; la seconda, più critica e riflessiva, interroga il metodo: la natura delle domande poste, la natura del test, la tipologia di strumento. Scegliendo la seconda opzione, si apre una riflessione relativa a come indaghiamo i fenomeni quando andiamo sul campo e da quale punto di vista, da quale prospettiva concettuale e culturale e come negoziamo la “nostra” visione con il punto di vista dei partecipanti. La ricerca è a tutti gli effetti “una pratica culturale” (Sorzio, Bembich, 2020, p.17), così come i metodi sono culturalmente situati.

Se non siamo pronti a pensare all'adeguatezza epistemologica e culturale dei metodi rispetto ai problemi, ai contesti e ai partecipanti rischiamo di porci come attori di un agire scientifico assuefatto dal punto di vista metodologico.

Un agire che lo stesso Dewey temeva quando ci mise in guardia di fronte a quella “rigidità legnosa” che si ha quando “si separa la mente dall'attività motivata a uno scopo” (1916/2018, p. 279): un seguire meccanicamente dei passi prescritti che spesso offre un contesto di sicurezza al ricercatore, ma che diventa un procedere irrigidito che brucia la creatività e la possibilità di generare nuove idee, nuovi concetti, nuove teorie esplicative.

Pensare “il metodo e i suoi usi” con serietà e creatività, ma anche con una certa umiltà intellettuale è, in tal senso, non solo una garanzia di rigore, ma è anche un interessante “esercizio” di critica culturale verso se stessi in quanto ricercatori in formazione, accogliendo la sfida, e il monito deweyano, di essere riflessivi cogliendo lo “spirito della ricerca in senso critico” (Baldacci, 2009, p. 16).

Riferimenti bibliografici

- Attia M., Edge J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45.
- Baldacci M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 15-21.
- Cambi F. (2004). L'ultimo Dewey e la filosofia della mente. In N. Filigrasso, R. Travaglini (Eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 17-27). Milano: FrancoAngeli.

- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999).
- Dewey J. (1916). *Democracy and education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma, 2018).
- Dewey J. (1933). *How we think* (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Edge J. (2011). *The reflexive teacher educator: Roots and wings*. New York: Routledge.
- Guba E., Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, Contradictions, and Emerging confluence. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: SAGE.
- Harkness S., Super C. (2009). Perché è così difficile sottoporre I bambini africani ai test? In R. Levine, R. New, *Antropologia e infanzia* (pp. 291-299). Milano: Raffaello Cortina.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 33-46.
- Mazzotta V., Mortari L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 3.
- Sorzio P., Bembich C. (2021). *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Sfidare la tranquillità dei paradigmi

Paolo Sorzio

Professore associato – Università degli Studi di Trieste
psorzio@units.it

1. Introduzione

In questo testo, intendo inquadrare la ricchezza di ambiti di ricerca e la varietà degli approcci presentati nel *panel*, in una prospettiva metodologica. Le presentazioni rivelano una ricchezza di tematiche e di approcci epistemologici che esprimono la dinamicità della ricerca educativa della comunità italiana, non riconducibile a semplici unità.

Le comunità di ricerca non dovrebbero essere identificate da una “guerra di paradigmi”, dalla tensione prodotta da rigide tradizioni di ricerca, ma dal dialogo continuo, basato sulle ragioni offerte per argomentare una specifica linea di indagine e generare una varietà di conoscenze, da contestualizzare e condividere nelle pratiche educative.

2. Pensare per paradigmi

Il concetto di “paradigma” in epistemologia è stato introdotto da Thomas Kuhn (1962) allo scopo di definire un sistema coeso di presupposizioni concettuali, logiche di indagine, metodi di ricerca, problemi significativi e indagini rilevanti che caratterizzano ampi periodi intellettuali e processi di formazione. Vista dal punto di vista della fisica moderna, la fisica aristotelica è imprecisa, contraddittoria e irrilevante; ma se viene analizzata nella sua struttura complessiva, appare coerente, giustificata e fruibile. Pertanto, secondo Kuhn, i ragionamenti scientifici sono inseriti in matrici disciplinari (1977), incommensurabili tra loro.

La definizione di “guerra dei paradigmi” (Gage, 1989; Oakley, 1999; Tarozzi, 2016) si riferisce al dibattito epistemologico, che ha visto con-

trapporsi i principi, i criteri di giustificazione e i contributi di conoscenza delle metodologie principalmente basate sul linguaggio delle variabili (quantitative) e metodologie basate sull'interpretazione (qualitative). Nel modello descritto da Campbell e Stanley (1963), la ricerca sperimentale è considerata centrale, poiché produce risultati validi in condizioni controllate, mentre la ricerca qualitativa ha una funzione accessoria (di esplorazione delle categorie rilevanti, da trasformare in variabili, oppure di approfondimento di significato). Questa centralità sperimentale è stata contestata da Guba (1990), in una prospettiva costruttivista, che critica i criteri di validità del paradigma sperimentale, connessi alla nozione di "oggettività"; secondo Guba, l'oggettività si definisce come una presunta neutralità, che invece enfatizza i valori educativi di uno specifico gruppo sociale dominante. Viceversa, il modello costruttivista sostiene che nel momento della scrittura si costruiscono versioni diverse della realtà; la versione democratica della ricerca valorizza le molteplici qualità del mondo sociale ed educativo e si allontana da un unico punto di vista, determinato dall'uso di strumenti standardizzati (tipici della ricerca quantitativa). La contrapposizione tra "paradigmi", definiti secondo linee così nette, non potrebbe essere più radicale, a scapito però di una riflessione riguardante sia la natura dei disegni di ricerca, che la coerenza tra metodi e domande di ricerca.

Data la problematicità di alternativa tra paradigmi metodologici, è emerso un terzo paradigma di sintesi. L'approccio cosiddetto "*Mixed Methods*" (Burke Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Trincherò, 2019) si propone di conciliare le diverse dimensioni della ricerca quantitativa e di quella qualitativa entro un singolo quadro epistemologico.

3. Le difficoltà di un paradigma intermedio

Il paradigma dei *Mixed Methods* assume che vi siano due distinti paradigmi ciascuno coerente al suo interno nella scelta dei metodi e negli strumenti di raccolta dati. Il "paradigma quantitativo" utilizza principalmente metodi controllati, strumenti strutturati per descrivere i fenomeni educativi nel linguaggio delle variabili, mentre il "paradigma qualitativo" utilizza disegni di ricerca flessibili e tipologie testuali di dati. Poiché ciascun paradigma ha dei limiti, la congiunzione di metodi e strumenti all'interno di un disegno coe-

rente dovrebbe garantire una accresciuta capacità euristica del nuovo paradigma, rispetto ai due precedenti.

Bryman (2007) pone il dubbio riguardo “quanto le componenti quantitative e quelle qualitative siano davvero mutualmente illuminanti” (p. 8) all’interno di un modello misto. Infatti, conciliare metodologie quantitative e qualitative implica il superamento di una serie non semplice di ostacoli: i differenti sistemi di riferimento epistemologico definiscono differenti costrutti e criteri di giustificazione delle evidenze; ciascuna metodologia ha tempi, ambiti di indagine e strumenti di raccolta e analisi delle informazioni che possono non essere complementari e richiedere differenti competenze al team di ricerca; vi sono pochi prototipi di ricerca da utilizzare nella formazione di nuove generazioni di ricercatori e ricercatrici.

I dati numerici, i testi narrativi, le videoregistrazioni codificano la realtà in maniera diversa e la categorizzazione congiunta non è un processo di giustapposizione di elementi diversi, subordinando alcuni ad altri; i processi di scrittura devono conciliare presupposizioni concettuali, sequenze di analisi e dati/interpretazioni che hanno un’evoluzione divergente e spesso in conflitto.

Il concetto di “triangolazione” (inteso come il controllo della validità delle informazioni ricorrendo a più metodi o tecniche) dovrebbe garantire la capacità euristica dell’approccio misto. Tuttavia, secondo Hammersley (2008) e Seale (1999), cosa sia la “triangolazione” in realtà non è chiaro; l’analisi della letteratura di riferimento identifica almeno quattro modalità di fare “triangolazione”, in relazione a diverse presupposizioni epistemologiche, riferimenti metaforici e scopi della ricerca. Un primo significato riguarda il controllo della validità di un’asserzione derivata da una specifica fonte, confrontandola con quelle derivanti da fonti differenti, in modo da minimizzare le potenziali distorsioni di ciascuna (ad esempio, confrontando osservazioni sul campo con interviste e analisi documentali). Un secondo significato si riferisce alle diverse prospettive elaborate dai soggetti, che quindi offrono diverse versioni di un fenomeno educativo che rimane indefinito; si tratta in questo caso di valorizzare non tanto l’oggetto visto da un’unica prospettiva privilegiata del ricercatore, quanto la molteplicità dei punti di vista. Un terzo significato intende offrire un sistema unitario costituito dalla complementarità di due disegni di ricerca, allo scopo di approfondire lo studio di un fenomeno educativo (ad esempio, affiancare a una analisi quantitativa un’indagine qualitativa e integrare le evidenze). Un

quarto approccio sposta il piano della complementarità dai dati della ricerca alle epistemologie sottostanti le ricerche condotte con metodologie diverse, come occasione per discutere le idee implicite riguardanti l'educazione, l'apprendimento, la persona.

Quindi, anche la prospettiva dei metodi misti difficilmente può essere propriamente definita come "paradigma". La combinazione di più metodi è un processo facilmente rinvenibile nella storia della ricerca educativa, con diverse funzioni di un metodo rispetto a un altro, ma la solidità di un'indagine continua a dipendere dalla strutturazione e dalla pertinenza del disegno di ricerca, anziché dai principi epistemologici.

4. Critica alla stabilità dei paradigmi

Forse, il problema è la strutturazione in termini di "paradigmi" della relazione tra teorie, metodologie, disegni di ricerca, strumenti di indagine, criteri di validità; infatti, i problemi che emergono sono:

- a) la difficoltà a stabilire confini precisi tra le cornici concettuali che definiscono un paradigma distinto e alternativo ad altri in competizione;
- b) il processo stesso della ricerca, che non deriva dagli a-priori paradigmatici, ma si basa pragmaticamente da domande di ricerca, che portano all'elaborazione di disegni pertinenti;
- c) l'analisi storica, che evidenzia come non vi sia una lunga stabilità, seguita da brevi momenti di transizione (le rivoluzioni scientifiche), ma lenti processi di sedimentazione di nuove concezioni. La scienza non è un sistema coerente di concetti e metodi che caratterizzano un paradigma, ma una collezione di pratiche culturali, orientate alla descrizione, alla comprensione e alla spiegazione della realtà sociale ed educativa;
- d) l'evoluzione dei programmi di ricerca empirica in educazione, che stabilizzano e codificano aree e metodi di indagine specifici. Vi sono programmi che integrano particolari modalità qualitative e quantitative (in relazione alle domande di ricerca), altri che enfatizzano uno stile proprio, difficilmente utilizzabile in connessione ad altri: ad esempio, l'analisi conversazionale, che incorpora gli elementi ritenuti

pertinenti di una pratica educativa nella sua codifica dell'interazione, altri ancora che subordinano un metodo a un altro: ad esempio, molte indagini (quasi-)sperimentali aprono piccole finestre di analisi del significato tramite audio-registrazione delle discussioni tra studenti o brevi interviste aperte. Queste procedure in realtà non colgono la complessità e la durata nella pratica della costruzione dei quadri di riferimento concettuale che spesso rimangono impliciti.

Uscire dalla valutazione delle singole ricerche nei termini dei principi paradigmatici (sia che si pongano come neutrali e oggettivi, oppure inestricabilmente situati nella soggettività) consente a ciascun ricercatore e ricercatrice di definire la propria domanda di ricerca, la focalizzazione dei fenomeni educativi da indagare e la ricostruzione di evidenze con maggiore libertà.

In questa sessione troviamo disegni di ricerca che utilizzano il linguaggio delle variabili e utilizzano strumenti validati per la raccolta di informazioni. Lo scopo è l'analisi della distribuzione dei valori di una o più dimensioni di un fenomeno complesso. Il linguaggio delle variabili, tipico della ricerca quantitativa, è un sistema di descrizione della realtà educativa, orientato all'identificazione di alcune dimensioni a ciascuna delle quali è attribuito un ambito di valori in accordo a un sistema di misurazione. I vantaggi sono: una modellizzazione della realtà condivisibile, la capacità di comprimere una grande quantità di informazioni in una rappresentazione sintetica, che consente di valutare la qualità dei sistemi educativi, rispetto a standard stabiliti, a partire dai quali elaborare un cambiamento. Non è sufficiente costruire e applicare meccanicamente le metriche; tutte le misurazioni richiedono una riflessione teorica e una conoscenza empirica delle dimensioni costitutive dei fenomeni che si intendono misurare.

Altre indagini favoriscono una prospettiva qualitativa, orientata a valorizzare la voce dei partecipanti e le inevitabili negoziazioni di significato, di potere e di riconoscimento. Le indagini qualitative hanno un focus di analisi più ampio, che approfondiscono gli interventi educativi, in relazione "alla comprensione delle strutture simboliche e materiali, spesso implicite, che informano le pratiche" (Bove, 2019, p. 113) e che impattano sulle condizioni di agire della persona.

Le pratiche educative sono costituite da vettori compositi, che costituiscono un campo di "forze gravitazionali" (Erickson, 2006, 2014) entro cui

evolve la capacità dell'intervento educativo: “è evidente che l'interazione educativa [...] avviene in un universo nel quale agiscono le “forze gravitazionali” della società – il “peso” della storia. Gli interventi educativi non accadono in un vuoto sociale e neppure le interazioni tra le persone si sviluppano in un piano privo di attriti” (Erickson, 1999, p. 132). Pertanto, lo scopo delle ricerche qualitative è la ricostruzione della specificità e complessità dei processi educativi in un contesto.

A differenza delle ricerche basate sulla ricerca sperimentale, la ricerca qualitativa non ha criteri di validità conclusiva. Tuttavia, la veridicità delle evidenze che emergono dalla ricerca qualitativa è generata da un processo iterativo, basato sulla ricerca deliberata di evidenze e sul loro confronto con il piano delle interpretazioni, fino alla ricostruzione intellettuale delle pratiche educative.

5. Conclusioni

Vi sono metodi di ricerca che favoriscono la validità interna delle loro evidenze (controllando le relazioni tra variabili) e la generalizzazione empirica; tuttavia, sono deboli nel riconoscimento della validità ecologica dei risultati ottenuti (nel senso che possono essere poco rilevanti per le pratiche educative). Altri metodi tendono a ricostruire le evidenze in relazione alla complessità e alla scarsa controllabilità degli eventi che emergono nei contesti quotidiani e a chiarire i processi educativi, in relazione alla specificità degli elementi in gioco, ma richiedono una forte attenzione a non elaborare interpretazioni distorte, limitate alle prime impressioni.

In tutti i casi di ricerca presentati nel *panel*, si trovano:

- sensibilità per i problemi che emergono nel contesto,
- attenzione per offrire ragioni per le scelte metodologiche,
- consapevolezza del proprio ruolo nella negoziazione del progetto di ricerca,
- attenzione per introdurre processi di cambiamento educativo, in direzione di una maggiore giustizia sociale.

Il nostro interesse è nel “fare ricerca”, anziché nel discutere di principi astratti. Tuttavia, la discussione metodologica è utile nei casi controversi,

nel formare le giovani generazioni di ricercatrici e ricercatori, nel bilanciare i principi astratti e la rilevanza del processo di indagine.

Nel “fare ricerca”, non vi sono procedure standardizzate da applicare meccanicamente, ma vi sono dilemmi emergenti nella pratica, che vanno risolti attraverso la riflessione e il confronto con la comunità dei pari. La discussione riguarda non soltanto i principi, ma anche le pratiche situate nelle realtà educative. Quindi, la complessità della ricerca non si canalizza in semplici *policies* da implementare, ma rivela anche scenari politici più ampi, di cambiamento democratico per favorire la partecipazione alle pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Bove C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
- Bryman A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Burke Johnson R., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed Methods research. A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Erickson F. (1999). Histories, cultural tools, and interactional co-construction in the Zone of proximal development. *Human Development*, 42, 129-133.
- Erickson F. (2014). Scaling down. A modest proposal for Practice-based policy research. *Teaching, in Education Policy Analysis Archives*, 22(9).
- Gage N.L. (1989). The Paradigm Wars and their aftermath. A historical sketch of research on teaching. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Guba E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E.G. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog* (pp. 17-27). London: Sage.
- Hammersley M. (2008). Troubles with triangulation. In M.M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research* (pp. 22-36). London: Sage.
- Kuhn T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969).
- Kuhn T.K. (1977). *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *La tensione essenziale*, Einaudi, Torino, 1985).

- Oakley A. (1999). Paradigm wars: Some thoughts on a personal and public trajectory. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(3), 247-254.
- Seale C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Tarozzi M. (2016). Introduzione. Oltre la guerra di paradigmi. In M. Tarozzi, C. Montù, A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 5-11). Bologna: Università di Bologna.
- Trincherò R. (2019). Mixed Method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Williams R. (2020). The Paradigm Wars: Is MMR really a solution? *American Journal of Trade and Policy*, 7(3), 79-84.

Le evidenze complesse della ricerca educativa

Massimiliano Tarozzi

*Professore ordinario – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
massimiliano.tarozzi@unibo.it*

La ricerca empirica in educazione, a fianco di altre legittime modalità di conoscenza pedagogica, può senz'altro offrire una prospettiva per comprendere e spiegare la “Responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali” che dà il titolo al Convegno Siped del 2021.

In anni recenti molte agenzie governative nazionali e internazionali attribuiscono alla ricerca empirica un ruolo che non ha precedenti nel determinare quali pratiche siano efficaci e di conseguenza indirizzare finanziamenti e stabilire priorità politiche nei processi di decisione dell'agenda, formulazione e valutazione delle politiche pubbliche.

Nondimeno, al fine di individuarne i contributi per la pratica e per le politiche va compresa la natura intrinseca della ricerca empirica in educazione e le sue peculiarità epistemiche, ciò che la distingue da altre forme di ricerca nelle scienze sociali. Uno dei tratti distintivi della ricerca pedagogica, infatti, consiste nel combinare in modo strutturale e costitutivo la produzione di conoscenza, l'orientamento verso il cambiamento delle pratiche e l'influenza sulle politiche educative. Ma il rapporto fra ricerca, pratica e politica educative, per quanto estremamente importante e di grande attualità, è complesso e controverso e ogni semplificazione rischia di minare le premesse teoriche stesse del discorso pedagogico. Quindi per enfatizzarne le potenzialità, riccamente esemplificate dai contributi raccolti in questo capitolo dedicati al ruolo della ricerca teorica ed empirica in educazione, è importante tratteggiare, sia pur brevemente, il quadro teorico entro cui si muove oggi la ricerca negli scenari politici attuali e nell'orizzonte di attesa che questi propongono.

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso si va consolidando un consenso crescente circa l'esigenza di fondare le politiche e le pratiche educative su risultati della ricerca empirica. Sulla scia di quanto è avvenuto in

altri ambiti del welfare, anche in quello educativo si fa strada l'esigenza di politiche e pratiche educative fondate sulla ricerca, piuttosto che su decisioni estemporanee, su credenze individuali, su decisioni improvvisate.

Di conseguenza, il ruolo della ricerca si è sempre più ammantato di un'aura di autorevolezza fra i decisori politici. Ed è certamente un fatto positivo per il ruolo riconosciuto alla comunità accademica che si vada affermando anche in educazione l'approccio delle "pratiche e politiche fondate sulle evidenze" o *evidence-based policy and practice*, sorto nelle scienze biomediche. Ma al di là dell'accresciuta considerazione che circonda la ricerca pedagogica, questo approccio presenta luci ma anche ombre.

È opinione diffusa, specialmente al di fuori della comunità pedagogica, che a differenza di altri professionisti, gli insegnanti e gli educatori tendano a basare le proprie pratiche educative sulle proprie esperienze o su quella di altri colleghi piuttosto che su evidenze empiriche. Inoltre, a differenza di altre scienze sociali e naturali la pedagogia è tradizionalmente vista come un campo di conoscenza basato su valori, credenze, opinioni e norme, piuttosto che su evidenze empiriche o sistematiche revisioni della letteratura. Analogamente le decisioni sul cambiamento e le scelte di innovazione scolastica si fonderebbero su visioni romantiche e sistemi pedagogici basati sui valori e non su fatti empiricamente analizzati e dati sistematicamente controllati. In altri casi le scelte pedagogiche sarebbero guidate da obbedienza a-scientifica e talvolta dogmatica a ideologie politiche, a religioni, o culture pedagogiche condivise da gruppi culturalmente omogenei in contrapposizione ad altri. Di conseguenza i processi di decisione politica e la distribuzione di fondi sono altrettanto basati su questo tipo di fedeltà alle credenze e obbedienza ai valori piuttosto che su evidenze scientifiche.

Per questi motivi uno dei compiti fondamentali della pedagogia è stato proprio quello di trovare alternative teoretiche per superare il livello della spontaneità e dell'improvvisazione e offrire "giustificazioni extra-individuali" (Bertolini, 2001, p. 97) alle scelte educative, che possano fondare il discorso pedagogico su un piano scientifico razionale, rigoroso e intenzionale. Ma ragioni di carattere storico, teorico e politico che non possono certo essere riasunte qui, hanno fatto sì che questo dibattito e le risposte pedagogiche abbiano inciso poco sulle politiche e sulle pratiche educative contemporanee.

Una risposta all'estemporaneità delle scelte educative sulla quale si concentra invece un consenso crescente fra i decisori politici e nella società civile è l'approccio del cosiddetto *Evidence based education* (EBE), che in-

corpora una tendenza più ampia che è emersa negli ultimi trent'anni nelle scienze sociali. Come è noto si tratta di un indirizzo principalmente ispirato dall'applicazione di approcci ben consolidati nelle scienze biomediche e i suoi proponenti sostengono che i successi ottenuti in altre discipline attraverso approcci fondati sulle evidenze possono essere ugualmente ottenuti in ambito educativo.

Queste idee orientate all'efficientismo nelle politiche pubbliche si sono imposte inizialmente nei paesi anglosassoni (Hargreaves, 1999; Oakley, 2002), meno nell'Europa continentale. Tuttavia questo orientamento ha iniziato a circolare diffusamente all'interno della comunità pedagogica, anche italiana (Calvani, 2012; Vivanet, 2015) come dimostra la sintesi offerta da Robert Slavin (2008) in una *keynote lecture* emblematicamente tenuta presso la conferenza della *European Educational Research Association* in cui affermava perentoriamente che una riforma *evidence based* potrebbe finalmente estendere all'educazione il processo che ha condotto a straordinari sviluppi in medicina, agricoltura e tecnologia nel corso del XX secolo e quindi, "se l'educazione vuole fare progressi significativi nel XXI secolo, deve abbracciare una riforma basata sulle evidenze... *There is no other way forward*" (Slavin, 2008, p. 124, corsivi miei).

Due esempi possono illustrare emblematicamente non solo in che modo l'idea di EBE abbia influenzato le pratiche e le politiche educative negli ultimi 20 anni ma anche come questo approccio abbia rappresentato per alcuni uno spartiacque nel modo di concepire la ricerca didattica.

Un primo significativo esempio può essere individuato nel celebre e controverso lavoro di John Hattie *Invisible learning* (2012) in cui l'autore, basandosi su 15 anni di ricerca e su circa 800 metanalisi che riassumono più di 50.000 studi minori che hanno coinvolto approssimativamente 250 milioni di studenti, ha inteso identificare 138 fattori di influenza che, secondo l'autore, possono misurare oggettivamente l'efficacia di metodi di insegnamento. Sebbene questo lavoro sia stato aspramente criticato per alcune scorrettezze metodologiche, il testo ha avuto un enorme successo mondiale nel definire quali metodi di insegnamento funzionino sulla base di evidenze scientifiche che si assumono come irrefutabili.

Un secondo esempio dell'impatto degli approcci della EBE sulle politiche nazionali è quello offerto dalla creazione nel 2002 della *What Works clearing House* all'interno dell'*Institute of Education Sciences del Department of Education* del governo americano.

Lo scopo di questo centro risorse è quello di analizzare sistematicamente la ricerca esistente su diversi programmi, pratiche e politiche in educazione allo scopo di fornire agli educatori le informazioni di cui hanno bisogno per prendere decisioni basate sull'evidenza (IES, 2020). Questa istituzione è in linea con le politiche educative di orientamento efficientista basate sull'evidenza che il Congresso USA a partire dalle amministrazioni Clinton e Bush ha messo in campo per supportare pratiche fondate sulla ricerca. Fra queste spicca la riforma del sistema educativo del 2001 *No child left behind*, promossa dall'amministrazione Bush, che ha legato l'erogazione di fondi federali all'adozione rigorosa di approcci *research based* e ha fornito criteri espliciti per identificare gli approcci che rientrano in questa tipologia. Analogamente nel Regno Unito è stata creata nel 2013 una rete di nove centri *What Works* indipendenti (*What Works Network*) incaricati di elaborare analisi sistematiche per verificare l'impatto di azioni in vari settori del welfare, compreso quello educativo (*What Works Network*, 2014).

Il dibattito teso a verificare rigorosamente e sistematicamente che cosa funziona nelle pratiche educative, supportate da fondi pubblici, ha avuto l'indubitabile merito di stimolare un ripensamento complessivo delle relazioni fra le tre dimensioni chiave che attraversano il campo educativo: la ricerca, la pratica e la politica. Si tratta come è facilmente comprensibile di un terreno molto controverso, talvolta attraversato da un aspro dibattito sia scientifico sia politico, che da un'iniziale rigidità si è successivamente stemperato proponendo anche versioni più moderate, come la *evidence-informed education* (Chalmers, 2005).

Tuttavia, la EBE è stata anche diffusamente criticata (Biesta, 2007; Hammersley, 2013, 2016) soprattutto nelle sue forme più estreme e radicali. Le critiche sono basate su differenti prospettive. Alcuni mettono in discussione la legittimità stessa di importare degli approcci che sono stati originati inizialmente nella medicina all'interno delle scienze sociali e nella sfera educativa in particolare (Hammersley, 2016). Viene qui contestata la supposta omogeneità delle due aree di ricerca e in particolare il diverso significato di evidenza nei due contesti. Altri criticano gli assunti positivisti che stanno alla base di approcci basati sull'evidenza e la visione ristretta di ricerca che ne deriva (Elliott, 2001). Infine, in molti hanno sollevato perplessità sulla mancanza di un riconoscimento del ruolo cruciale della dimensione etica e valoriale nella ricerca e nella pratica educative (Ridgway, et al., 2000).

In sintesi, per evidenziare lo spazio e la significatività della ricerca empirica quando si mette al servizio dell'educazione e per garantire un fondamento rigoroso al sapere pedagogico vorrei di seguito sviluppare brevemente le due principali ragioni, metodologica e politica, per cui l'approccio basato sulle evidenze, così come si è sviluppato nel mondo anglosassone, debba essere assunto con cautela.

1) Da un punto di vista metodologico, questo approccio tende a privilegiare un paradigma post positivista e le strategie di raccolta e analisi dei dati coerenti con esso. Esso ha generato una forte spinta verso i disegni quantitativi che sono percepiti come le uniche metodologie capaci di offrire evidenze certe su ciò che funziona in educazione. Vi si stabilisce esplicitamente una gerarchia di evidenze, derivata dalle scienze biomediche, che assegna una priorità assoluta ai protocolli sperimentali con campioni casuali di soggetti (*controlled randomised trial*), le revisioni sistematiche della letteratura e le meta-analisi. Mentre sono sottostimati i disegni di ricerca qualitativa. Sulla scorta della ricerca medica, anche in educazione sono specialmente apprezzati gli studi randomizzati controllati perché pretendono di stabilire al di là di ogni ragionevole dubbio l'efficacia di alcuni interventi o trattamenti. Ma la pratica educativa non può essere ridotta ad alcune variabili controllabili sperimentalmente. Essa implica un complesso tessuto di condizioni, relazioni, circostanze contestuali fra loro interagenti che non possono essere eccessivamente ridotti per consentirne il controllo sperimentale. Come hanno chiaramente riassunto Sorzio e Bembich (2021) "il percorso educativo è composto da una miriade di deliberazioni, non ascrivibili all'esecuzione di norme astratte, ma da una costante valutazione di ciò che è possibile 'date le circostanze' per la realizzazione degli obiettivi educativi" (p. 28).

Una visione funzionalista della pratica educativa e delle politiche che la promuovano finisce per forzare la realtà educativa per costringerla a stare dentro i vincoli imposti dagli strumenti che abbiamo scelto per indagarla. Valutare gli effetti dell'azione educativa e riconoscere ciò che funziona, è senz'altro importante ma nella pratica educativa non c'è solo la valutazione degli effetti di un trattamento sperimentale avvenuto in condizioni controllate. Essa ha come oggetto un insieme complesso di azioni, deliberazioni, stimoli, che sono recepiti in modo non univoco da soggetto a soggetto e avvengono in molteplici contesti che ugualmente influenzano e impediscono l'individuazione di ogni univoca relazione causale.

2) Da un punto di vista delle politiche educative, poi, va seriamente messo in discussione il modello aziendalista *top-down* implicito alla EBE per implementare politiche di innovazione educativa (Biesta, 2007; Ridgway et al., 2000). Come è stato dimostrato, i sostenitori della EBE hanno assunto passivamente il modello manageriale che a partire dagli anni Ottanta è stato progressivamente introdotto anche nella gestione del settore pubblico (Hammersley, 2004) per misurare l'efficienza e l'efficacia degli interventi e dar conto dell'investimento pubblico. In questa visione neoliberale, il settore pubblico, e la scuola in particolare, viene criticato per la sua inefficienza organizzativa e la mancanza di indicatori oggettivi di *performance* – di studenti, di insegnanti, di personale universitario – che possono essere misurati e valutati in una maniera non interpretativa. Al contrario, il modello dell'educazione fondata sulle evidenze sarebbe capace di offrire questi indicatori, essendo rigoroso, sistematico e privo di pregiudizi in quanto radicato su metodi oggettivi, a differenza delle pratiche basate sull'esperienza, i valori e le credenze o anche su teorie pedagogiche che sono soggettive, non sistematiche e inaccurate e quindi inaffidabili, imprevedibili e non riproducibili.

Questo approccio funzionalista della EBE è in sintonia con quell'idea di pratica professionale basata su obiettivi misurabili e su strategie razionali per il loro conseguimento che possono oggettivamente essere misurate e quindi valutate in modo rigoroso e incontrovertibile. Un'idea che emerge dalla succitata trasposizione del cosiddetto *new public management* ai modelli gestionali del settore pubblico, e che s'innesta in una visione neoliberale delle politiche e delle pratiche educative che è stata diffusamente criticata (Biesta, 2010).

Ne discenda una visione aziendalista che privilegia l'efficienza e efficacia della performance professionale e che finisce per rinforzare quella cultura della performatività in educazione che ha supportato la tecnicizzazione del lavoro degli insegnanti e la dequalificazione della professionalità insegnante (Tarozzi, Mallon, 2019).

Va da sé che l'efficienza e l'efficacia dell'intervento educativo siano ragionevolmente desiderabili per migliorare le pratiche e la *performance* professionale, ma è un mito indimostrabile e socialmente non desiderabile che l'approccio *Evidence based* sia autenticamente capace di offrire risposte affidabili su ciò che effettivamente funziona e di disegnare e di implementare politiche pubbliche sulla base di queste premesse.

In conclusione, la ricerca empirica in educazione concorre a migliorare la pratica e indirizzare le politiche. Ma per farlo è necessario fondarla su evidenze complesse che restituiscano analisi su ciò che funziona che abbiano un valore locale, contestualizzato, sul quale si possano semmai individuare delle condizioni di trasferibilità. Per fare ciò è utile perseguire linee di indagine che vedano una collaborazione fra logiche qualitative e quantitative, un approccio “dialogico” (Sorzio, Bombich, 2021), in grado di superare quella guerra di paradigmi che ha costruito un rigido e artificiale spartiacque fra logiche di ricerca (Tarozzi, 2016) e favorire quella collaborazione fra ricercatori e pratici da cui può scaturire un’autentica innovazione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta G. (2007). Why ‘what works’ won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta G. (2010) *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Calvani A. (2012). *Per un’istruzione evidence based*. Trento: Erickson.
- Chalmers I. (2005). If evidence-informed policy works in practice, does it matter if it doesn’t work in theory? *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(2), 227-242.
- Elliott J. (2001), Making Evidence-Based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 555-574.
- Hammersley M. (2013). *The myth of research-based policy & practice*. Los Angeles: Sage.
- Hammersley M. (2016). *Il mito dell’evidence-based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hargreaves D. (1999). Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and Proposals for the Future, *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 405-419.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Institute of Education Sciences (IES) (2020). Retrieved April 22, 2021, from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Oakley A. (2002). Social Science and Evidence-Based Everything: The Case of Education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.
- Ridgway J., Zawojewski J.S., Hoover M.N. (2000). Problematising Evidence-Based Policy and Practice. *Evaluation and Research in Education*, 14(3/4), 181-192.

- Slavin R.E. (2008). Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37(1), 47-50.
- Sorzio P., Bembich C. (2021). *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tarozzi M. (2016). Introduzione. Oltre la guerra di paradigmi. In M. Tarozzi, C. Montù, A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 5-11). Bologna: Università di Bologna.
- Tarozzi M., Mallon B. (2019). Educating Teachers towards Global Citizenship: A Comparative Study in Four European Countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125.
- Vivanet G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- What Works Network (2014). *What works. Evidence for Decision Makers*. Retrieved April 22, 2021, from www.gov.uk/what-works-network

2.1

Superare lo scontro tra paradigmi?

Il caso della definizione di un oggetto di ricerca

Fabrizio Chello

Ricercatore – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Napoli)
fabrizio.chello@unisob.na.it

1. Il confronto-scontro tra paradigmi

Da circa due decenni, la ricerca empirica in pedagogia, così come nelle altre scienze umane, è attraversata dall'istanza, sempre più forte e preminente, di operare un superamento dello scontro tra i due principali paradigmi che si sono contesi la scena euristica novecentesca. Se, infatti, la prima metà del secolo scorso è stata caratterizzata dalla predominanza del paradigma positivista – quale visione ancorata a una gnoseologia moderna, intenta ad assicurare conoscenze scientifiche ‘certe’ sul comportamento umano e, così facendo, a rispondere alle esigenze socio-politiche di stabilizzazione e a quelle economiche di progresso (Chello, 2019) –, le critiche a tale approccio hanno delineato la possibilità di far emergere un altro paradigma, la cui fisionomia si è andata strutturando attraverso un gioco di costanti rimandi (oppositivi e fusionali) con il precedente (Schurmans, 2006).

In particolare, come ha ricostruito Mortari (2007), i primi attacchi al paradigma positivista non sono da ascrivere unicamente agli approcci interpretativi primonovecenteschi emersi nelle allora nascenti scienze umane (dall'attualismo al problematicismo, passando per l'ermeneutica e la fenomenologia), ma sono da individuarsi nelle stesse scienze della natura. Ad esempio, gli studi effettuati tra gli anni Dieci e Venti da Einstein e Heisenberg hanno colpito alle fondamenta gli assunti ontologici, gnoseologici ed epistemologici della fisica così come gli studi pionieristici degli anni Trenta sugli “ecosistemi” hanno orientato la biologia verso una concezione relazionale e dinamica dello sviluppo dei sistemi viventi. Tuttavia, tali contraccolpi hanno assunto una fisionomia più sistematica solo quando, nella

seconda metà del Novecento, si è messa definitivamente in discussione la razionalità deterministica e causalistica della scienza in favore di una nuova razionalità di tipo limitato.

Questo processo critico, infatti, ha consentito di superare definitivamente quelli che Berthelot (2001) ha individuato come i tre capisaldi del paradigma positivista: 1) l'intransigente posizione empirista della conoscenza scientifica, secondo cui la conoscenza è valida solo se elaborata a partire da procedimenti di raccolta di dati osservabili, che rigettano ogni speculazione astratta; 2) la visione esternalista e oggettivista dell'indagine scientifica, secondo cui il ricercatore è estraneo al fenomeno che indaga e, in questo senso, può analizzarlo in maniera neutrale attenendosi a rigorosi protocolli osservativi e sperimentali; 3) la dimensione determinista e quantitativista delle ipotesi scientifiche, secondo cui i fenomeni indagati sono descrivibili esclusivamente in termini di causa ed effetto, con la conseguenza che il fine ultimo della ricerca è controllare e misurare le variazioni apportate dalla variabile indipendente su quella dipendente.

La conseguenza della messa in discussione di tali assunti è stata la ricerca di nuove forme di pensabilità del rapporto tra soggetto e oggetto della conoscenza, che hanno preso corpo a partire da due nuovi presupposti fondamentali: il riconoscimento del ruolo ineludibile della teoria, con la conseguente legittimazione delle scienze teoriche, e la necessità di analizzare i processi di inter-retro-azione che sussistono tra gli elementi che partecipano alla definizione di un fenomeno. Lì dove questo nuovo spazio di pensabilità ha dato vita, soprattutto nell'ambito della ricerca empirica, a una molteplicità di approcci, la cui prima sistematizzazione – per quanto problematica vista la sua eccessiva schematizzazione (Tarozzi, 2016) – è stata offerta da Guba e Lincoln (1994) e in essa si confrontano tre nuovi paradigmi: il post-positivismo, la teoria critica e il costruttivismo. A questo si è aggiunto poi il paradigma della ricerca partecipativa (Lincoln, Lynham, Guba, 2018).

Tuttavia, come gli stessi autori affermano, la teoria critica, il costruttivismo e la ricerca partecipativa possono essere rubricati sotto la categoria ombrello di “paradigma postmodernista” in quanto, pur offrendo presupposti teorici sensibilmente diversi tra loro, sono accumulati da una critica radicale alla concezione moderna di conoscenza e di scienza. Sicché, la crisi del positivismo ha comportato il confronto-scontro tra il paradigma post-positivista, erede dell'approccio esplicativo e sperimentale, e il paradigma

postmodernista, che ha riletto gli approcci interpretativi primonovecenteschi alla luce della svolta linguistica. Tale confronto-scontro – che ha assunto un carattere decisamente oppositivo e conflittuale al punto da essere definito da Gage (1989) “guerra tra paradigmi” – è avvenuto a diversi livelli, che possono essere illustrati nella seguente figura (Fig. 1).

| Livelli | Paradigma post-positivista | Paradigma postmodernista |
|-------------------|---|--|
| Ontologico | Ontologizzazione del reale: la realtà ha una struttura ontologica specifica | Deontologizzazione del reale: la realtà si definisce in maniera processuale |
| Gnoseologico | Realismo critico: la realtà è conoscibile solo in modo imperfetto e/o probabilistico | Svolta linguistica: la realtà è conoscibile solo mediante la costruzione di rappresentazioni prodotte dal linguaggio |
| Epistemologico | La scienza individua i fattori che spiegano determinate regolarità empiriche e le interpreta alla luce di un quadro teorico | La scienza interpreta i fenomeni alla luce dell'analisi delle narrazioni che gli attori sociali elaborano del loro agire |
| Metodologico | Metodo sperimentale e/o metodi osservativi quantitativi | Metodi osservativi qualitativi e/o metodi partecipativo-trasformativi |
| Tecnico-operativo | Studi sperimentali, studi quasi sperimentali, questionari, osservazioni strutturate, ecc. | Osservazioni non strutturate, diari di bordo, interviste semi-strutturate e libere, ricerca-intervento, ricerca-azione, ecc. |

Fig. 1: Livelli di definizione del paradigma post-positivista e di quello postmodernista

Tale guerra ha irrigidito le reciproche posizioni paradigmatiche, ma ha anche delineato la possibilità di una mediazione. Infatti, tra la fine del vecchio millennio e l’inizio del nuovo, si sono fatti strada numerosi tentativi volti a individuare un terzo spazio della conoscenza, capace di evidenziare la complementarità tra l’approccio esplicativo-quantitativo e quello interpretativo-qualitativo (Chello, 2017). Se, infatti, il primo consente di studiare le condizioni strutturali e strutturanti l’agire individuale e sociale, il secondo permette di analizzare le dinamiche di elaborazione del significato che ciascun attore sociale mette in campo nell’esperire una certa situazione. Per dirlo in altri termini, questi due modi di fare ricerca consentono di perseguire fini diversi ma reciproci: quelli “legati alla spiegazione di fattori sulla base di altri [...]” e quelli legati “alla comprensione profonda delle dinamiche, individuali e collettive, che portano a tale spiegazione” (Trincherò, 2019, p. 247).

2. Al di qua o al di là della guerra tra paradigmi? Un caso-studio

La prospettiva del superamento dello scontro tra paradigmi è l’*humus* culturale all’interno del quale prende forma l’indagine empirica che l’Unità di

Ricerca (UdR) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli sta conducendo nell'ambito del PRIN “*RE-SERVES. Research at the Service of Educational FragilitieS*”¹. Il progetto, riconoscendo la pedagogia quale sapere poietico, si pone l'obiettivo di comprendere le molteplici relazioni tra vulnerabilità, fragilità ed educazione, attraverso l'analisi e la problematizzazione degli interventi messi in atto in una varietà di contesti educativi, concependo così la ricerca quale processo esplicativo-interpretativo che può essere condotto solo mediante il “col-legare le voci” (Bove, Sità, 2016) di ricercatori e professionisti. Lì dove tale cooperazione consente alla ricerca di porsi al servizio della comunità, elaborando conoscenza utile alla progettazione di nuove politiche e pratiche educative (Mortari, 2017).

In questa direzione, il progetto intende esplorare diverse forme di vulnerabilità e fragilità, concependole come condizioni temporanee o permanenti derivanti dalle inter-retro-azioni tra fattori individuali, sociali e strutturali, che gli attori individuali e collettivi possono vedersi attribuire dall'esterno e/o auto-attribuirsi (Milana, *in press*). Lì dove tali condizioni devono essere intese nella loro complessità: da un lato, esse rimandano alla possibilità o all'attualità di essere colpiti/feriti nella propria integrità, con la conseguente richiesta di attivare una protezione securitaria che si esplica in un sostegno che viene offerto dalla comunità in cambio di una diminuzione della propria capacità d'azione e, dunque, della propria libertà; da un altro lato, in accordo con un approccio di stampo fenomenologico, esse concretizzano la condizione esistenziale, uguale per tutti gli essere umani, di essere aperti al mondo poiché non si è se non si è aperti e, dunque, potenzialmente vulnerabili (Tuppini, 2020).

Questa complessa concezione di vulnerabilità e fragilità richiede di sottolineare la duplicità finalistica presente in ogni pratica educativa: la finalità conformativa e quella emancipativa (Chello, 2013). L'educazione, infatti, rispondendo alla richiesta di protezione securitaria della persona o del gruppo in condizioni di vulnerabilità o fragilità, contribuisce a promuovere esperienze che consentano il potenziamento delle risorse individuali e sociali, permettendo così una riduzione o un superamento della condizione di partenza (emancipazione). Ma, al tempo stesso, riducendo o annullando la condizione di vulnerabilità o fragilità, l'educazione può funzionare come

1 Per informazioni dettagliate sul progetto, si rimanda a www.re-serves.it.

tecnologia di immunizzazione del vivente contro la propria condizione di apertura esistenziale, divenendo così una tecnologia che riduce la possibilità di ciascuno di divenire ciò che ha da essere e, dunque, ponendosi come tecnologia di orientamento verso modelli identitari prestabiliti (conformazione).

Tale prospettiva teoretica, provando a mettere al centro del discorso pedagogico la complessità dei processi formativi e delle pratiche educative, richiede approcci di ricerca empirica complementari, capaci di indagare tanto l'influenza dei fattori strutturanti e strutturali quanto la capacità d'azione dei singoli e della collettività. Per questo motivo, nel definire il proprio oggetto di indagine relativo ai comportamenti antisociali degli adolescenti (CAA), l'UdR di Napoli ha tentato di forgiare un procedimento euristico volto ad esaltare tale complessità mediante il ricorso a conoscenze plurali per natura e provenienza. In particolare, in accordo con l'approccio riflessivo (Perillo, 2012), la fase di definizione dell'oggetto di indagine è avvenuta mediante una triangolazione tra i punti di vista dei componenti dell'UdR, le conoscenze derivanti dalla letteratura scientifica e le prospettive di significato dei professionisti dell'educazione formale e non formale coinvolti nel progetto.

In questo contributo, ci si sofferma esclusivamente sulle conoscenze derivanti dall'analisi della letteratura scientifica. Tale analisi è stata effettuata mediante una revisione sistematica volta a indagare le definizioni di "comportamento antisociale" e le caratteristiche dei relativi programmi educativi di prevenzione e contrasto. La strategia di revisione, illustrata in maniera dettagliata in un altro lavoro (Chello, D'Elia, Manno, Perillo, *in press*) e sintetizzata nella Fig. 2, ha previsto la consultazione sia di *database* generalisti e specialisti sia di Riviste Italiane di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 e 11/D2. Sono stati così identificati 910 lavori e, dopo la rimozione dei duplicati (115), si è proceduto a un primo *screening* contenutistico. Dei 795 lavori analizzati, sono stati inclusi 95 documenti, di cui 65 eletti ai fini della sintesi qualitativa dei risultati.

| Strategia | Scelte dell'UdR di Napoli |
|----------------------------|---|
| Stringhe di interrogazione | «adolescent AND "antisocial behaviour" AND prevention» «adolescent AND "antisocial behaviour" AND "educational programs"» |
| Supporti utilizzati | DB specialisti (ERIC, Education Source, Social Care Online, PsycInfo) DB generalisti (Scopus, Open Gray e Open Access Theses and Dissertations) Riviste Italiane Fascia A 11/D1 e 11/D2 |
| Filtri | Qualità (articoli peer reviewed) e anno (dal 2000) |
| Criteri di inclusione | - Definizione fenomeno e/o intervento - Pratiche educative <i>community-based</i> - Utenza tra i 13 e i 19 anni |
| Criteri di esclusione | - Approccio medico-clinico - Pratiche educative individuali - Altre fasce d'età |

Fig. 2: Strategia di revisione sistematica della lettura scientifica

L'analisi dei 65 studi eletti è stata effettuata mediante una tabella di estrazione dati volta a individuare, tra le altre informazioni necessarie a effettuare la suddetta sintesi, l'oggetto di indagine, il *focus* tematico, i metodi e gli strumenti di rilevazione ed elaborazione dei dati. Per quanto concerne queste due ultime dimensioni, gli studi eletti utilizzano prevalentemente metodi osservativi quantitativi (49 studi su 65) e sperimentali (8), mentre solo una piccola minoranza usa metodi osservativi qualitativi (3), partecipativi (1) o misti (4). Tale suddivisione è interessante ai fini del tema del presente contributo perché consente di ragionare sulla relazione tra le modalità in cui viene definito un oggetto di ricerca e i metodi di indagine utilizzati.

Infatti, se da un lato tutti gli studi dichiarano che il CAA è un fenomeno multifattoriale e multimodale che necessita di essere studiato mediante un approccio complesso, da un altro lato la maggior parte di essi non dedica sufficiente attenzione alla definizione dell'oggetto di ricerca. Ben 62 dei 65 studi eletti, in effetti, non propongono alcuna definizione di CAA o la elaborano a partire da una visione normativa, facendo coincidere i CAA con i reati giuridicamente perseguibili, oppure la costruiscono per correlazione, legando così il CAA ad altri fenomeni (devianza, abuso di sostanze, aggressività, violenza, bullismo, insuccesso scolastico, suicidio, ecc.). Lì dove l'assunzione tanto della definizione normativa quanto di quella correlativa non è ulteriormente argomentata: nessuno studio, infatti, esplicita i motivi di tale scelta né evidenzia i criteri concettuali e socio-culturali a partire dai quali tali definizioni sono fornite né fornisce spiegazioni sulle correlazioni analizzate.

Ne consegue che, per la maggioranza degli studi eletti, compresi quelli misti, l'oggetto di ricerca è inteso quale entità inscritta in una ontologia

che non richiede di essere questionata. Sembrerebbe, infatti, in conformità con la visione esternalista e oggettivista del paradigma positivista, che il CAA derivi da strutture stabili e universali, indipendenti tanto dall'attore sociale che incarna il comportamento quanto dal contesto di riferimento e dal ricercatore che lo indaga. Una tale assunzione trasforma l'attore sociale in un "luogo" in cui si manifestano gli effetti determinati da un sistema di fattori causali, con la conseguenza che la pluralità e la dinamicità dei percorsi di formazione degli adolescenti è ridotta in schemi evoluti standardizzati e lineari. Lì dove tale riduzione consente al ricercatore di considerare gli attori sociali esclusivamente quali informatori che devono confermare o confutare l'ipotesi di ricerca.

Tali presupposti epistemologici e metodologici, già di per sé problematici in un paradigma realmente post-positivista – che dovrebbe concepire la realtà come non conoscibile nella sua oggettività ontologica e, dunque, dovrebbe esplicitare le condizioni di possibilità a partire dalle quali si elabora la conoscenza scientifica (Apel, 2000) –, diventano ancor più problematici nei 4 studi che adottano metodi misti. Se, infatti, l'uso complementare di metodi quantitativi e qualitativi dovrebbe servire a rispondere alla duplice finalità della conoscenza scientifica (spiegare e interpretare), allora questi studi dovrebbero adottare i metodi misti all'interno di una cornice epistemologica plurale. Collocarli, invece, all'interno di una cornice esclusivamente esplicativa – come accade negli studi analizzati – significa, *in primis*, andare contro la natura epistemologica dei metodi qualitativi e, *in secundis*, sostare all'interno di una visione oppositiva tra i paradigmi.

In questo senso, per evitare di concepire i metodi misti come il semplice uso congiunto di metodi la cui radice paradigmatica non viene messa in discussione e per intenderli come una strategia di superamento della guerra tra paradigmi, è necessario ripensare il processo di definizione dell'oggetto di ricerca. Questo processo non può essere un impensato che emerge implicitamente dall'applicazione dei presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici a un dato fenomeno empirico. Esso, come sottolineato da Dewey (1974), deve avere un ruolo fondamentale nella logica dell'*inquiry*, poiché la problematizzazione della situazione inizialmente indefinita ha effetti profondi sulla risoluzione della stessa. Lì dove tale problematizzazione deve avvenire tenendo presente la natura eminentemente transazionale della realtà e, dunque, l'impossibilità ontologica di separare gli elementi strutturanti e quelli azionali che definiscono ogni esperienza (Dewey, Bentley, 1974).

Riferimenti bibliografici

- Apel K.O. (2000). *La controverse expliquer-comprendre*. Paris: Cerf.
- Berthelot J.M. (2001). *Epistémologie des sciences sociales*. Paris: PUF.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. *Encyclopaideia*, 44, 57-72.
- Chello F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. *Pensée Plurielle*, 33-34, 85-95.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2019). *La genuina contingenza del lavoro educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello F., D'Elia R., Manno D., Perillo P. (*in press*). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia*, 60.
- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gage N.L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath. *Educational Researcher*, 18, 7, 4-10.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Los Angeles: Sage.
- Lincoln Y.S., Lynham S.A., Guba E.G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fifth edition* (pp. 213-263). Los Angeles: Sage.
- Milana M. (*in press*). Fragilità ed educazione in emergenza e post-emergenza Covid-19. *Encyclopaideia*, 60.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (Ed.) (2017). *Service Learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Schurmans M.N. (2006). *Expliquer, interpreter, comprendre*. Genève: Université de Genève.
- Tarozzi M. (2016). Oltre la guerra dei paradigmi. In M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 5-11). Bologna: Università di Bologna.
- Trinchero R. (2019). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288), Roma: Carocci.
- Tuppini T. (2020). *Vulnerabilità*. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.re-serves.it/costrutti-chiave/vulnerabilita/#toggle-id-5-closed>.

2.2

Il *peer tutoring* online a distanza per lo sviluppo delle competenze strategiche degli studenti universitari

Alessandro Di Vita

Professore associato – Università degli Studi di Palermo
alessandro.divita@unipa.it

1. Introduzione

I cambiamenti introdotti nel sistema universitario in risposta ai bisogni educativi e all'esigenza di formazione della società della conoscenza sono stati segnati dal processo di Bologna (1999), che ha portato alla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). Tra questi cambiamenti si può menzionare il *tutorato* come risorsa strategica per prevenire gli abbandoni ed i disagi degli studenti universitari, nonché per promuovere lo sviluppo di relazioni positive tra gli insegnanti, tra insegnanti e studenti e tra gli studenti stessi (Gray, Osborne, 2018).

In questo contesto, l'efficace attuazione di misure per il contenimento dei ritardi e degli abbandoni universitari e lo sviluppo ottimale delle potenzialità degli studenti implicano, innanzitutto, la sperimentazione di nuovi supporti specifici, diretti e flessibili. Questi supporti strategici vanno pensati, progettati e realizzati "su misura", come un vestito che si adatta al corpo di una persona e alle circostanze in cui è indossato.

In questo contributo, dopo avere presentato il modo in cui si è sviluppato negli ultimi trent'anni il tutorato universitario nelle università italiane e descritto brevemente il quadro teorico cui si ispira il *Piano di Azione Tutoriale* (PAT) in uso presso l'Università Austral di Buenos Aires, si presenta nelle linee generali un progetto di ricerca-intervento. Questa ricerca è volta a promuovere, nell'attuale situazione di emergenza sanitaria da Covid-19, la percezione delle proprie competenze strategiche, il senso di autoefficacia e la prospettiva temporale di un gruppo di studenti attualmente iscritti al secondo anno del corso di studi triennale in "Scienze dell'Educazione" attivato presso l'Università degli Studi di Palermo, che devono ancora sostenere gli esami di una o più materie previste dal primo anno del loro piano

di studi, nonché a favorire l'avanzamento dei loro studi universitari mediante lo svolgimento di attività di tutoraggio tra pari online a distanza, modellate secondo il PAT argentino.

2. Il tutorato nelle università italiane

In Italia il tutorato universitario è stato istituito nel 1990 con la Legge 341, al fine di offrire una serie di attività e servizi finalizzati all'orientamento degli studenti, rendere effettiva la loro partecipazione al processo di formazione ed eliminare gli ostacoli che possono impedire il loro successo accademico.

Nel 1995, la Commissione per l'orientamento e il tutorato della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cru) individuò quattro fasi di orientamento degli studenti: orientamento in ingresso, accoglienza degli studenti iscritti, tutorato accademico nell'ambito dei corsi di laurea, orientamento in uscita o verso la professione.

Tra il 2000 e il 2010 le misure attuate dagli Atenei per prevenire gli abbandoni e la dispersione universitaria, in realtà, non sono state molto efficaci: se si guardano da vicino le coorti di studenti iscritti tra il 2008 e il 2010 – dopo la promulgazione del *Comunicato di Londra* del 2007 –, si può notare che la percentuale di abbandoni tra il primo e il secondo anno dei corsi di laurea triennali era di circa il 16% (ANVUR, 2018, pp. 43-44). Benché fosse minore rispetto alla percentuale (25%) degli abbandoni e dei cambi di CdS alla fine del primo anno nella decade 1990-2000 (Zanniello, 1995, 1997; Roncati, 2001, p. 14), questa percentuale del 16% ridestava nuove preoccupazioni.

Nel decennio successivo l'università italiana, in tema di contenimento degli abbandoni, ha continuato a dare un'immagine negativa di sé a livello internazionale: secondo l'OCSE, nel 2016 il 40% degli studenti italiani iscritti all'università aveva abbandonato gli studi, mentre negli altri Paesi dell'Europa occidentale la percentuale degli studenti che avevano abbandonato gli studi universitari oscillava tra il 21% e 28%. Questi effetti sono probabilmente dovuti al ritardo con cui, nel 1999, si introdussero le innovazioni didattiche che, nel ridisegno delle lauree triennali e biennali, dovevano servire per ridurre la dimensione dell'abbandono universitario. Sul piano didattico-valutativo dei nuovi corsi di studio purtroppo non si regi-

strarono risultati significativi: la disattenzione verso le difficoltà incontrate dagli studenti e il ritardo negli studi, nonché l'uso reiterato di modalità didattiche che enfatizzano gli aspetti verbalistico-nozionali delle singole materie, massimizzarono l'importanza conferita alla lezione e minimizzarono il valore di altre forme di mediazione cognitiva, come l'esercitazione in aula, il seminario, il laboratorio, il tirocinio e l'osservazione sul campo. Fu data parimenti un'eccessiva importanza all'esame finale, riducendo al minimo l'utilizzo di forme intermedie di controllo docimologico, come la valutazione diagnostica iniziale, quella formativa *in itinere* e quella orientata al recupero e all'autovalutazione degli studenti (Galliani, 2019).

3. Il quadro teorico di riferimento ed il modello di *tutoring* adattato al CdS palermitano

Il quadro di riferimento teorico della ricerca-intervento in questione è il sistema dell'*educazione personalizzata*, un'espressione che García Hoz usò per la prima volta nell'a.a. 1968-69 all'Università di Madrid e che perfezionò negli anni successivi (1988).

Il pedagogista spagnolo si confermò nella convinzione che l'educazione personalizzata doveva essere un sistema educativo di ampio respiro e non un semplice metodo di insegnamento. Per caratterizzare la posizione di García Hoz, Bernal Guerrero (1999, p. 30) scrive che il sistema dell'educazione personalizzata a scuola si distingue dall'insegnamento individualizzato perché è capace di dare un senso unitario a tutti i possibili aspetti della vita umana. Mediante il sistema educativo personalizzato si attualizzano le potenzialità personali di ogni alunno; la personalizzazione diventa così il processo attraverso cui si manifesta la personalità, la strada per far giungere ogni alunno all'acquisizione del suo peculiare modo di essere.

García Hoz (1996) formulò anche una teoria del tutorato universitario, che fece rientrare nel sistema dell'educazione personalizzata. Questa teoria ha informato le attività accademiche dell'Università Austral di Buenos Aires fin dalla sua fondazione avvenuta nel 1991. L'organizzazione dei servizi educativi che questa università argentina offre ai propri studenti include un sistema di supporto tutoriale personalizzato (*Asesoramiento Académico Personalizado*). L'implementazione dei tutor, che sono docenti della stessa Università, è parte costitutiva del modello pedagogico su cui è fondato il

progetto educativo di questa istituzione argentina. In questo progetto, il docente ha la funzione di guidare gli studenti nel processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A sua volta, lo studente occupa il posto principale nel processo di apprendimento, poiché la sua produzione accademica è l'elemento con cui può migliorare tutte le dimensioni della sua personalità. Di conseguenza, queste dimensioni dello studente entrano in gioco nella sua vita universitaria, poiché rappresentano il terreno propizio su cui egli può coltivare le sue aspirazioni all'autonomia personale e all'autorealizzazione, basate sul dialogo riflessivo con i docenti (Bertella et al., 2016). Nella progettazione della ricerca palermitana sono stati considerati i risultati ottenuti presso l'Università Austral di Buenos Aires.

Posto che il tutor, nei suoi colloqui *vis a vis*, può riscontrare negli studenti problemi di natura diversa (socio-psicologica, medica, connessi all'orientamento professionale, ecc.) che potrebbero richiedere l'intervento di altri specialisti a seconda delle circostanze, dell'età, degli interessi e dei bisogni reali degli stessi studenti, sul piano strettamente *accademico* egli è chiamato a supportare gli studenti nell'organizzazione dello studio personale e ad aiutarli a risolvere problemi riscontrati nel loro processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A tal fine, l'Università Austral ha predisposto un piano di azione tutoriale (PAT) per la gestione istituzionale e personale, che può essere posto per iscritto, ma che deve essere realizzato principalmente attraverso azioni concrete di tutoraggio (Muñoz Moreno, Gairín Sallán, 2013). Questo piano, ideato e realizzato per supportare la relazione docente tutor-studente *tutee*, prevede i seguenti sei punti:

- 1) *analisi dei bisogni*: si tratta della valutazione dei deficit degli studenti, che servono come base per la formulazione degli obiettivi del PAT;
- 2) *obiettivi*: nascono dai bisogni (di informazioni, di formazione e di orientamento) rilevati negli studenti, evolvono in base al momento (all'inizio, durante e alla fine degli studi) e alla situazione in cui si trova ogni studente;
- 3) *contenuti*: sono gli argomenti da discutere con lo studente, con cui il tutor deve promuovere la sua autonomia, a seconda delle aree d'interesse specifico (personale, familiare, accademica e sociale);

- 4) *risorse*: sono le attività ed i materiali che il tutor utilizza, tenuto conto degli obiettivi fissati per lo svolgimento del tutoraggio;
- 5) *modello organizzativo*: si riferisce al coordinamento delle attività di tutoraggio, ovvero al sistema di monitoraggio delle attività dei tutor e degli studenti;
- 6) *valutazione*: è applicata al lavoro di tutoraggio del docente per formulare proposte di miglioramento.

Il PAT argentino ha rappresentato la base di partenza per la formulazione del piano di azione dei *peer tutor*, che è stato adattato al contesto culturale palermitano e alle specifiche condizioni in cui si trovano gli studenti che frequentano il secondo anno del Corso di Studi triennale in Scienze dell'Educatione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo.

4. I destinatari della ricerca-intervento

Partecipano alla ricerca-intervento 19 studenti (17 femmine e 2 maschi, di età compresa tra 20 e 36 anni, di nazionalità italiana residenti in Sicilia) attualmente iscritti (a.a. 2020-2021) al secondo anno del CdS in Scienze dell'Educatione (Indirizzi "Educatione socio-pedagogica" ed "Educatione di comunità"), che hanno superato *almeno sei degli otto esami del primo anno* con un voto compreso tra 25/30 e 30/30 e lode. A questi 19 studenti, che hanno assunto il ruolo di *peer tutor*, il 26 febbraio 2021 è stato somministrato online il *Differenziale semantico per la valutazione del sé attuale* (Di Nuovo, Magnano, pp. 120-121), per rilevare la loro capacità prosociale sulla quale, a distanza di tre mesi dalla fine del processo sperimentale, si vogliono verificare gli effetti delle attività di *peer tutoring*.

Individuati i 19 studenti tutor, sono stati coinvolti nella ricerca, come destinatari del tutoraggio, 35 studenti (33 femmine e 2 maschi) di età compresa tra i 20 e 32 anni, di nazionalità italiana, residenti nel territorio siciliano, frequentanti parimenti il secondo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educatione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Per costituire questo gruppo sperimentale della ricerca-intervento, si è predisposta in uno spazio web del CdS una scheda di partecipazione al progetto, compilando la quale gli studenti in ritardo con gli esami si sono resi disponibili

per effettuare un colloquio online a distanza finalizzato alla verifica dei loro prerequisiti e delle loro motivazioni. Verificati i suddetti prerequisiti, per designare questi studenti come *tutee* ed assegnarli ad un tutor, si è scelto il criterio dell'“equivalenza della situazione di studio pregressa”: più chiaramente, per assegnare uno studente *tutee* ad un altro studente tutor, si è prima verificata la coincidenza tra docente, materia e programma d'esame del tutor e docente, materia e programma d'esame del *tutee*.

Tra l'1 e il 10 marzo 2021 sono stati somministrati online ai 35 studenti del gruppo sperimentale tre test per misurare le competenze strategiche sulle quali si vogliono rilevare gli effetti delle attività di *peer tutoring*: la *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993), il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) costruito da Pellerrey e colleghi (2010) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (2009).

Per dimostrare l'efficacia dell'azione di *peer tutoring*, si è costituito, mediante un'operazione di pareggiamento, un gruppo di controllo di 35 studenti avente le stesse caratteristiche (numerosità, età, sesso, numero di esami arretrati per le medesime materie) del gruppo sperimentale, con cui si effettuerà un confronto finale (a settembre 2021) circa il grado di sviluppo delle competenze studiate e sugli esami del primo anno (numero e voti) che entrambi i gruppi non avevano ancora superato entro la sessione d'esame di febbraio 2021.

5. Le ipotesi di ricerca

Si sono formulate tre diverse ipotesi specifiche, due riguardano il gruppo sperimentale dei 35 *tutee* e una riguarda i 19 studenti tutor.

Si ipotizza che la partecipazione alle attività di *peer tutoring online* migliori l'autoefficacia percepita, la percezione delle competenze strategiche e la prospettiva temporale dei 35 studenti appartenenti al gruppo sperimentale e favorisca il loro successo accademico. Questa ipotesi generale è stata tradotta operativamente in due ipotesi particolari:

- 1) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring online* per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 migliorano in modo significativo la propria autoefficacia percepita,

la percezione delle proprie competenze strategiche e la propria prospettiva temporale;

- 2) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring online* per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 superano gli esami delle materie oggetto del *peer tutoring online* a distanza con un voto di almeno 25/30.

Si ipotizza, altresì, che la partecipazione al progetto di ricerca-intervento da parte dei *peer-tutor* sortisca un miglioramento dell'immagine del loro sé attuale. Questa ipotesi generale si può tradurre operativamente nella seguente ipotesi specifica:

- 3) gli studenti tutor che frequentano un corso di formazione iniziale di 15 ore (tra il 26 febbraio e il 12 marzo 2021) e svolgono 105 ore di attività di *peer tutoring online* a distanza (tra il 15 marzo e il 5 giugno 2021) migliorano in modo significativo la loro «affettività positiva» (prosocialità) percepita nell'immagine del proprio «sé» attuale.

6. Conclusioni

A settembre del 2021 si saprà se il tutoraggio online avrà migliorato in modo significativo le competenze strategiche e il rendimento degli studenti del secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Con la consapevolezza dei limiti oggettivi della formazione erogata totalmente a distanza, causati dall'assenza del contatto visivo reale tra chi insegna e chi apprende, si sono previsti dei momenti di incontro tra il ricercatore e gli studenti tutor per la valutazione *in itinere* dell'attività. I risultati di questa ricerca-intervento potrebbero costituire la base empirica su cui costruire un modello di tutorato tra pari trasferibile anche ad altri corsi di studio afferenti allo stesso dipartimento del CdS in Scienze dell'Educazione e ad altri dipartimenti dell'Ateneo palermitano.

Riferimenti bibliografici

ANVUR (2018). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*. Roma: ANVUR.

- Bay M., Grządziel D., Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. CNOS-FAP: Roma.
- Bernal Guerrero A. (1999). Enfluencias en el pensamiento de Víctor García Hoz. *Bordón: Revista de pedagogía*, 51(2), 209-217.
- Bertella M.A., Daura F.T., Grebe M.P., Montserrat M.I., Nubiola J., Robles R. (2016). *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. TeseoPress.com: TeseoPress.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013). Strumenti di valutazione. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare meta cognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 115-157). Trento: Erickson.
- Galliani L. (2019). Prefazione. In R. Clerici, L. Da Re, A. Giraldo, S. Meggiolaro (Eds.), *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia* (pp. 9-12). Milano: FrancoAngeli.
- García Hoz V. (1988). *La educación personalizada*. Madrid: Rialp (trad. it. *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005).
- García Hoz V. (Ed.) (1996). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Rialp.
- Grey D.J., Osborne C.L. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further Higher Education*, 44, 285-299.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 - Riforma degli ordinamenti didattici universitari. In *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 23 novembre 1990*, n. 274.
- Muñoz Moreno J.L., Garín Sallán J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Roncati R. (Ed.) (2001). *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*. Roma: ISTAT.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Zanniello G. (1995). Le esperienze di orientamento dei Collegi universitari. In Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, *L'orientamento Universitario in Italia. Rapporto 1995* (pp. 213-232). Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Zanniello G. (1997). Le abitudini di studio delle matricole di Scienze dell'educazione. *Studium Educationis*, 3, 529-550.
- Zimbardo P. G., Boyd J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Can Change Your Life: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York: Free Press (trad. it. *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Mondadori, Milano, 2009).

2.3

Come studiare le pratiche didattiche? Unità di analisi e funzioni della teoria

Daniela Maccario

Professoressa associata – Università degli Studi di Torino
daniela.maccario@unito.it

1. Il problema

Fra gli obiettivi propri della ricerca didattica sulle pratiche educative e di insegnamento, l'impegno nell'individuare strade per studiare il sapere pratico quale forma di sapere sull'insegnamento differente da quello formale ma da accreditare come fonte per la sua costruzione (Viganò, 2019) può assumere una valenza strategica per intercettare e precisare problematiche ancora poco esplorate, per la definizione concettuale ed operativa di variabili, per il supporto alla formulazione di ipotesi conoscitive sempre più puntuali (Zanniello, 2020), per incrementare le possibilità di ricaduta pratica di dati disponibili, inclusi quelli messi a disposizione della meta-analisi (Hattie, 2016). La necessità di trovare le migliori strade per ricostruire le pratiche didattiche rimanda ai fondamenti stessi del sapere scientifico sull'insegnamento, con l'esigenza della sua cumulabilità e significatività per la soluzione dei problemi sul campo a fronte di una "impressionante complessità dell'oggetto", che si presta ad essere descritto ed analizzato a differenti livelli di generalità, all'interno di quadri interpretativi diversi, con l'impiego di termini spesso caratterizzati da un vasto grado di ambiguità semantica, cui possono corrispondere pratiche attuative assai difformi (Calvani, 2019). Una difficoltà "strutturale" (Cardarello 2019) è rappresentata proprio dal lessico da utilizzare per descrivere le pratiche di docenti ed educatori, che rimanda a categorie i cui significati faticano ad essere condivisi tra ricercatori e attori in campo, in chiave allineata tra ricerca e pratica educativa. La sfida, si potrebbe dire, consiste nella costruzione di categorie – e di un lessico – che abbiano ad un tempo valenza "pragmatica" e "pragmatizzata" (Pastré, 2007), che siano condivise con gli attori, che vi attribuiscono significatività pratica, ma allo stesso tempo risultino collegabili alla

ricerca e ai saperi formalizzati che produce. L'analisi di alcune piste di indagine rintracciabili in letteratura fa emergere come uno snodo importante possa essere riconosciuto nel differente statuto attribuito alla teoria, al di là della questione metodologica e della dialettica/composizione tra approcci quantitativi e qualitativi nella costruzione del dato di ricerca. Si possono individuare almeno tre posture (Savoie-Zajc, 2004).

2. Approccio “deliberativo” e approccio “induttivo”

In un primo approccio, che può essere definito deliberativo, il quadro teorico assunto pre-definisce fortemente la rilevazione e le possibilità di analisi che, in genere, si propongono di leggere i fenomeni in termini quantitativi. Senza pretesa di ripercorrere gli sviluppi delle ricerche che si sono mosse in questa direzione, a scopo argomentativo, facciamo un riferimento esemplificativo all'indagine internazionale Talis (*Teaching and Learning International Survey*) – OCSE – sull'insegnamento e l'apprendimento, i cui risultati sono basati sulle informazioni fornite da insegnanti e dirigenti (della scuola secondaria di I grado) in risposta a questionari strutturati. Tra le dimensioni incluse nell'indagine TALIS 2018², rispetto alle pratiche didattiche sono stati rilevati la frequenza di comportamenti dichiarati nella conduzione di una classe (riassumere la lezione; indicare gli obiettivi e gli apprendimenti attesi; accompagnare i voti con commenti, monitorare il lavoro d'aula, offrire *feedback*); l'adattamento del modo di insegnare alla diversità degli allievi e la creazione di gruppi eterogenei (composti da allievi immigrati e non). Senza voler fare riferimento agli esiti (che, per quanto riguarda i docenti italiani, fanno rilevare un impegno nel migliorare la gestione delle classi e la chiarezza dell'insegnamento), si può riconoscere quale vantaggio indiscutibile in questo tipo di approccio la messa a punto di conoscenze di valenza ampia e generalizzata, confrontabili e cumulabili, con la possibilità teorica, attraverso opportune procedure statistiche, di mettere in relazione le scelte dei docenti con l'apprendimento degli studenti. Nella cornice problematica assunta, possibili punti critici possono essere ricondotti alle caratteristiche dei framework di riferimento e alla loro capacità di leggere

2 https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf.

l'insegnamento nel suo svolgersi effettivo e concreto; alla logica scompositiva, con la tendenza a separare l'agito dalle rappresentazioni e percezioni su di esso; ad una certa difficoltà di valorizzazione dei dati rispetto alle esigenze del "come fare" per migliorare l'agire dell'insegnante in classe. Una ulteriore postura, che può essere indicata come prevalentemente induttiva, fa riferimento ad una logica in cui il quadro categoriale emerge empiricamente dai dati raccolti, in relazione ad una cornice che ha la funzione di offrire una definizione teorico-concettuale "minima", allo scopo di limitare al massimo le interferenze interpretative "esterne" del ricercatore rispetto al sapere dei pratici. Rientrano in quest'ambito, ad esempio, ricerche qualitative che seguono approcci per "teorizzazione ancorata" (Paillé, Mucchielli, 2016), ricerche condotte con riferimento alla *grounded theory* e secondo matrici di carattere fenomenologico, che enfatizzano il potere conoscitivo del soggetto. Anche in questo caso, senza voler ripercorrere gli sviluppi di un filone di indagine che anche in Italia, pur con differenze interpretative, risulta ben rappresentato (possiamo ricordare, fra gli altri, il gruppo di ricerca CRED dell'Università di Verona), facciamo riferimento, quale punto di appoggio argomentativo, all'esempio, che possiamo considerare emblematico anche sul piano della compiutezza nella ricostruzione del processo di ricerca, rappresentato dallo studio coordinato da Luigina Mortari (2010). La ricerca è condotta nel quadro di un "paradigma ecologico", secondo il principio della "fedeltà al reale", per mezzo di interviste conversazionali basate su uno stimolo aperto e reiterato (fino alla saturazione del dato) orientato a raccogliere l'agire didattico nella sua concretezza, inclusi i pensieri degli insegnanti sulla loro pratica. A partire dai dati in forma di resoconti esperienziali di un campione di 35 docenti di tutti gli ordini di scuola, i risultati descrivono e spiegano quali tratti qualificanti l'agire didattico il "mettere al centro l'esperienza", l'"aver cura del pensare", il "cercare senso nell'imparare", il "costruire comunità", in relazione ad una serie di condizioni facilitanti quali lo "stare in dialogo con la situazione", l'"essere insegnanti in ricerca", l'"agire al plurale", il "cercare alleanze educative con la famiglia". I vantaggi conoscitivi riguardano l'aderenza ai fenomeni e la profondità di lettura ovvero il recupero di una visione olistica che non segmenta i processi secondo logiche che rischiano di risultare estrinseche e che non separa l'agire dai suoi motivi, la significatività relativamente immediata per gli attori. Occorre, d'altra parte, riflettere sulle strategie che, per questa via, possano facilitare il confronto fra fenomeni

ricostruiti in differenti situazioni e il dialogo con il sapere formalizzato su di essi (anche considerando le “fatiche” generalmente attribuite alla ricerca educativa nel mettere a disposizione cornici interpretative aderenti ai problemi della pratica).

3. L'Ipotesi ‘strutturale’

Una terza strada, che potrebbe essere qualificata come induttiva moderata, si basa sull'ipotesi interpretativa secondo la quale un sapere formalizzato sull'insegnamento, spendibile perché aderente alle logiche conoscitive messe in campo dagli insegnanti nella dinamica interattiva che si genera con gli alunni in classe intorno a compiti di apprendimento, possa essere costruito studiando l'organizzazione dei processi didattici di fatto, dall'interno, nel dialogo con gli attori. Consideriamo il contributo della didattica professionale applicato all'insegnamento (Pastré, 2007; Lenoir, Pastré 2008) e gli studi sulla mediazione didattica (Lenoir, 2017) che riconoscono quali matrici di riferimento le teorie della concettualizzazione in azione di origine piagetiana (Vergnaud, 2011) e l'ergonomia cognitiva di area francofona (Leplat, 1997). Un primo punto da annotare riguarda la nozione di pratica professionale riferita all'azione di insegnamento e l'insufficienza del riferimento alla nozione di metodo didattico e/o ai problemi dell'insegnamento di una certa disciplina per descriverla. Si identifica la pratica professionale del docente con “tutto ciò che l'insegnante pensa, dice o non dice, fa o non fa, in un tempo disteso, prima, durante, in seguito alla sequenza in classe” (Vinatier, Pastré, 2007). Si propone, in genere, di concettualizzare la pratica professionale utilizzando la nozione di attività, da intendersi come “compito effettivamente assunto” da parte dell'insegnante, rispetto al “compito prescritto” (Leplat, 1997) dal suo ruolo in un certo contesto. Interessa studiare l'organizzazione che rende l'attività efficace, comprensibile, riproducibile e realizzabile dal punto di vista dell'attore, ovvero il curriculum “di fatto”, che include, tra l'altro, la gestione dell'imprecisione rispetto a quanto progettato, il compromesso dinamico tra “filo conduttore” che il docente ha individuato nella conduzione del corso e l'accoglimento delle questioni poste dagli alunni. La proposta operativa per la ricerca consiste nella rilevazione dei concetti pragmatici che il docente costruisce per orientare e guidare la propria azione o schemi, che possono avere differente generalità e combi-

narsi tra loro in forma gerarchizzata. Così, nell'ambito di schemi più generali e inclusivi, di livello "macro", riconducibili alla gestione della classe, in cui si collocano attività che mirano ad instaurare i necessari spazi dialogici con i discenti, si ipotizza che si possano riconoscere schemi di livello "meso", riferiti alla gestione dei percorsi di apprendimento, in cui si cerca di realizzare una "tessitura del sapere" creando situazioni di apprendimento che si ritengono significative per gli alunni. Qui, in relazione alla nozione di apprendimento (di matrice piagetiana) come combinazione di attività produttiva, in cui l'attore trasforma il reale (in senso materiale, simbolico o sociale), e costruttiva, in cui l'attore trasforma se stesso trasformando il reale (attività di natura poco visibile su cui interviene il docente), si suggerisce lo studio, in termini di schemi o organizzatori, della dinamica tra registro pragmatico, costituito dalla consegna di lavoro o compito produttivo che il docente propone all'alunno, e registro epistemico, riferito al processo di comprensione attivato dall'allievo in relazione al compito. Ad un livello osservativo "micro" si colloca l'interazione con gli studenti, la "co-attività", che rappresenta il cuore del lavoro dei docenti, che può essere studiata dal loro punto di vista intendendo che essa includa, in qualche modo, l'attività degli alunni, poiché si definisce intorno ad essa. Il focus osservativo del ricercatore dovrebbe essere centrato sul movimento "esterno-interno", che consente di passare dal sapere proposto dall'insegnante come patrimonio culturale da apprendere al sapere che si trasforma in risorsa interiore dello studente. Compito professionale degli insegnanti è sostenere e sorvegliare questa trasformazione, leggendo tutti gli indizi sul processo costruttivo in corso (diagnosi), intervenendo, quando sembra necessario, per facilitarlo attraverso una azione di *scaffolding* basata sull'attribuzione di potere conoscitivo all'alunno, provocando episodi di apprendimento che possano suscitare lo sviluppo cognitivo. Specialmente a questo livello sembrano entrare in gioco organizzatori che hanno a che fare con l'intrinseca natura etico-valoriale propria dell'insegnamento come attività professionale.

La proposta di studiare gli schemi che organizzano l'attività professionale dei docenti stabilizzati sotto forma di *routines* caratterizza, essenzialmente, la prospettiva degli studi sulla mediazione didattica (Lenoir, 2012; Lacourse, 2008). Le *routines* corrisponderebbero a repertori di modi di fare, a moduli di azione, tra loro componibili e guidati da intenzionalità, che permettono il controllo della situazione nella misura in cui si dimostrano ripetutamente adeguati per l'attore. Nell'insegnamento sono pratiche di riferimento, "ap-

“pigli cognitivi” che si adattano alla vita quotidiana della classe, dando luogo alla stabilità dei comportamenti e delle attese, così come ad importanti ed incessanti adattamenti. Le *routines* sono realizzate a seguito di forme di ragionamento proprie del lavoro necessario per affrontare le situazioni indeterminate della quotidianità, in maniera in qualche modo concertata fra attori. Lo studio delle *routines* professionali, pertanto, include la dimensione dei significati riconosciuti dai docenti, rinviando in qualche misura anche all’interazione e alle risposte degli studenti. Si declinano, essenzialmente, secondo i registri educativo, relazionale, didattico, organizzativo e possono essere studiate in base alla durata (corta, a medio o lungo termine), al livello gerarchico e al grado di reversibilità delle decisioni. A fronte dei potenziali contributi che l’ipotesi “strutturale” può offrire allo studio delle pratiche didattiche in relazione allo sforzo di individuare chiavi descrittive considerate ‘intrinseche’ alla natura dell’oggetto di indagine e agli obiettivi di trasformazione dei processi didattici “dall’interno” considerati propri della ricerca in campo educativo, si possono osservare difficoltà connesse alle prospettive operazionalizzanti ancora piuttosto aperte ed ai risultati di ricerca considerati spendibili più che sul fronte dell’avanzamento della conoscenza scientifica sull’insegnamento, in ambito immediatamente formativo, a supporto dell’esercizio riflessivo dei docenti.

4. Conclusioni

Nella ricerca che riconosce l’importanza di ricostruire l’insegnamento allo scopo di individuare leve di potenziale miglioramento a partire dallo studio delle scelte operative degli attori, il problema della costruzione di categorie di analisi da considerarsi appropriate rimanda alle logiche di individuazione ed impiego di *framework* di riferimento per l’indagine. Sulla base della letteratura presa in esame, si registrano approcci differenti, a cui possono essere ascritti punti di forza e sfide distintive. Nel complesso si possono tratteggiare alcuni contorni di una questione ancora piuttosto aperta che sembra giustificare, non solo forme di dialogo fra ricercatori impegnati su un medesimo fronte secondo prospettive epistemologiche differenti, ma anche sforzi congiunti per individuare possibili sinergie orientate ad incrementare la significatività e l’impatto sociale del sapere costruito.

Riferimenti bibliografici

- Bru M., Pastré P., Vinatier I. (Eds.). (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 56.
- Calvani A. (2019). Prefazione. In G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche* (pp. 7-10). Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2019). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: Franco Angeli.
- Hadji C., Baillé J. (Eds.). (1998). *Recherche et et éducation. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles: De Boeck.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lacourse F. (2008). Les routines professionnelles en formation initiale. De la prescription à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 3(59).
- Lenoir (2012). Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques. *L'intervention éducative*, 10(1), 1-4.
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe: éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. St-Lambert, QC: Éditions Coursus Universitaire.
- Lenoir Y., Pastré P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octares.
- Lenoir Y., Bédard J. (2012). Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques. *L'intervention éducative*, 10, 1-4.
- Leplat J. (1997). *Régards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Miles B.M., Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Mortari L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Paillé P., Mucchielli A. (2016⁴). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pastré P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Savoie-Zajc L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, Savoie-Zajc L. (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp.122-151). Sherbrooke (Québec): CRP.
- Sawyer R.K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Vergnaud G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualization. In J.M. Barbier. *Savoir Théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris: P.U.F.

- Viganò R. (2019). Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 27-35.
- Vinatier I., Pastré P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Zanniello G. (2020). Relazione introduttiva. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019*, 32-43.

2.4

La *posizionalità* del ricercatore: scelte metodologiche e questioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale

Isabella Pescarmona

Ricercatrice – Università degli Studi di Torino
isabella.pescarmona@unito.it

1. Il *sé situato* del ricercatore e la giustizia sociale

“La comunità pedagogica oggi ha bisogno di praticare la ricerca empirica”, ricorda Mortari (2009, p. 43), non solo per fondare la ricerca in ambito pedagogico come sapere rigoroso, capace di affrontare la complessità del reale e le contraddizioni del presente, ma anche per alimentare un processo di meta-riflessione sul processo di ricerca e sulle sue implicazioni teoriche, epistemologiche, metodologiche ed etico-politiche. Ciò può permettere di costruire una conoscenza scientifica dell'esperienza educativa, senza scivolare nel rischio di tecnicismi e automatismi, tenendo aperta invece la discussione e il confronto su alcuni presupposti paradigmatici (Mortari, 2009), anche a partire dalle istanze che emergono dalla pratica educativa (Scheffler, 1988).

Problematizzare la *posizionalità* del ricercatore durante il processo d'indagine sul campo è un modo per affrontare tali questioni di significato, tematizzando alcuni interrogativi e dilemmi come parte integrante della ricerca, al di là delle sole regole stabilite dai codici e protocolli etici. La postura etica si guadagna, infatti, dedicandosi a pensare a come le scelte metodologiche che si mettono in atto quando si fa ricerca sul campo siano spesso correlate a questioni valoriali. *Che cosa* è ricercato, *come* e *perché*, sono aspetti critici in tutte le ricerche qualitative, ma diventano particolarmente rilevanti quando le proprie ricerche sono motivate dai principi di equità e di giustizia sociale, come quelle che si sviluppano nell'ambito dell'educazione interculturale (Griffiths, 1998; Bhatti, Gaine, Gobbo, Leeman, 2007). Le questioni riguardanti l'interpretazione, il posizionamento sociale e la costruzione di conoscenza accompagnano tutte le fasi della ricerca, sollecitando il ricercatore a mettere in prospettiva non solo i contesti educativi

che analizza, ma anche il suo stesso sguardo, i suoi preconcetti e le sue aspettative. Le scelte di ricerca sono cioè influenzate dalla sua posizione, dal suo orientamento culturale, etico e politico così come dai suoi paradigmi teorici di riferimento (e.g., Gobbo 2003; Robinson e Diaz, 2006; Giorgis, Peano, Pescarmona, Sansoe, Setti, 2021). La ricerca non è mai neutrale e riflette il sé storicamente, culturalmente e politicamente *situato* di chi fa ricerca, che entra in gioco nelle diverse fasi di ricerca sul campo (formulazione domanda, definizione e relazione con i soggetti, raccolta e interpretazione dati, terminologia, scrittura).

A partire da una ricerca educativa che ho sviluppato con metodologia etnografica in un nido d'infanzia multiculturale (Pescarmona, 2020), vengono qui discusse alcune questioni per mettere in luce come il ricercatore sia presente fin dall'inizio nel processo d'indagine con la sua soggettività e la sua visione del mondo, contribuendo a costruire la "rappresentazione" del fenomeno educativo.

2. Esplicitare i presupposti: posizionarsi rispetto alla domanda di ricerca

La mia ricerca si voleva inserire nel dibattito attuale sull'educazione e sulla cura della prima infanzia che mira a promuovere opportunità educative di qualità per i bambini nella fascia 0-6 anni, con particolare attenzione a quelli definiti provenienti da contesti migratori o svantaggiati, al fine di valorizzare, da un lato, il ruolo educativo degli asili nido per il pieno sviluppo delle potenzialità di tutti i minori e, dall'altro, per alimentare la coesione sociale (European Commission, 2019).

Ma che cosa implica fare ricerca in un nido multiculturale? Già la formulazione della domanda di ricerca rivela il punto di vista situato e culturale del ricercatore, che a partire da una certa visione d'infanzia modella il problema, utilizza taluni termini piuttosto che altri, seleziona o scarta una certa letteratura, assume una precisa angolatura da cui guardare la questione educativa.

Questa fase chiede di compiere scelte rispetto alla letteratura di riferimento per costruire il quadro teorico. Esistono, ad esempio, dei pregiudizi culturali all'interno dei quali sono elaborate le domande di ricerca: LeVine e New (2009) hanno ben messo in evidenza come la ricerca sull'educazione infantile abbia spesso riguardato una percentuale bassa di bambini (non

più del 10% dei bambini del mondo), di solito appartenenti alle società occidentali, e sia stata condotta per lo più dagli studi di psicologia dello sviluppo. Come rendere conto di un'infanzia multiculturale che cresce in condizioni magari molto diverse da quelle a noi familiari? Ci sono degli impliciti culturali dietro alla nostra idea di bambini che non sono da dare per scontati neanche nella lettura degli attuali documenti d'indirizzo nazionali e internazionali. Questi ultimi oggi sembrano proporre una visione d'infanzia "universale", ma a ben vedere spesso parlano dei bambini in termini prettamente economici (tornano espressioni come "investimento sull'infanzia", "capitale umano", "occupabilità") (cfr. Vandebroek, 2018) e non di rado utilizzano un linguaggio compensativo (etichettano alcune situazioni culturali come "svantaggio", "deprivazione", "povertà"), alludendo a una certa visione dell'altro e del noi (Pescarmona, 2020). Quali termini e quali parole scegliere quando si parla delle famiglie e dei bambini nati altrove? Stranieri, con background migratorio, con cittadinanza non italiana, nuovi italiani... nominare l'oggetto di studio espone sempre al rischio di una nuova categorizzazione. Divenirne consapevoli può orientare la prospettiva con cui affrontare la questione e può sollecitare l'attenzione a costruire nella ricerca un discorso comparativo e interculturale, capace di tener conto della moltitudine di visioni d'infanzia e dei diversi luoghi e modi di crescere i bambini (e.g. Robinson e Diaz, 2006; Bove, 2020; Moss, 2019) così come della realtà concreta vissuta qui da questi bambini. Aspirando poi a svolgere una ricerca che avesse come fine ultimo i diritti di tutti i bambini e la trasformazione dell'esistente, era importante non appiattare la lettura del nido come luogo naturale d'incontro, ma piuttosto dare voce a visioni e servizi meno ascoltati sul territorio, senza ridurre la questione delle disuguaglianze.

La mia domanda di ricerca iniziava così a prendere forma: (se e) come il nido si modifica per rispondere alle esigenze di un contesto multiculturale? Come cambia l'identità personale e professionale di coloro che vi prendono parte quotidianamente (educatori, bambini, famiglie)? In che termini il servizio può diventare uno spazio d'integrazione e di educazione alla cittadinanza?

3. La metodologia etnografica come scelta etica e interculturale

La scelta della metodologia dipende prima di tutto dagli obiettivi di ricerca. In questo caso, l'approccio etnografico mi è parso il più appropriato per comprendere la complessità dei contesti educativi connotati da una crescente eterogeneità sociale, culturale e linguistica "dall'interno", attraverso l'osservazione e l'analisi della gestione quotidiana del nido e delle esperienze e progetti rivolti ai bambini e alle loro famiglie. Inoltre, esso consente al ricercatore di avere quella flessibilità necessaria per affrontare situazioni complesse, come quelle multiculturali, e poter cogliere le sfumature così come le contraddittorietà nell'esperienza educativa (cfr. Pescarmona, 2020; Tobin, 2016).

Questa è di certo una scelta metodologica piuttosto originale per indagare i servizi rivolti ai bambini nella fascia 0-3 anni, ma è anche frutto di una riflessione etica. Ci tenevo, infatti, che una ricerca che mirante al riconoscimento delle diversità e alla promozione dei diritti dei bambini potesse perseguire di per sé l'ideale di giustizia educativa e sociale. Tale metodologia è proprio caratterizzata dalla capacità di far emergere i differenti significati che le persone attribuiscono al fenomeno educativo, per restituire una descrizione "densa" e "olistica" del contesto osservato. Ciò significa che tutti i *soggetti* coinvolti sono considerati *agenti di cultura*, ovvero in grado di interpretare che cosa sta accadendo e di compiere scelte e strategie razionali e situate, all'intersezione fra più dimensioni, per rispondere agli eventi nei loro contesti particolari, senza definire il loro punto di vista a priori e senza appiattirli su una categoria astratta, creando nuove tipizzazioni e stereotipi (Griffiths, 1998; Gobbo, 2003; Tarozzi, 2015). Questo vuol dire riconoscere loro il diritto di voce e la dignità delle loro ragioni nel costruire il discorso educativo. Comporta, quindi, in ultima battuta, riconsegnare loro il ruolo di attori *competenti*, cioè persone la cui conoscenza e sapere sono una risorsa indispensabile prima per capire e poi per costruire una teoria interpretativa.

Ripensare alla posizione che si permette di far assumere ai soggetti nel processo di ricerca è una questione valoriale (non solo prettamente tecnica) che risponde a una scelta etica e interculturale, che orienta, a sua volta, la scelta dei metodi e degli strumenti da utilizzare. Sul campo si attiva così un processo dove la conoscenza prodotta è concepita come una costruzione sociale negoziata e dialogica, in cui anche gli stessi saperi e aspettative del

ricercatore sono sfidati ad essere cambiati grazie all'interazione con la visione degli altri.

4. La negoziazione della relazione sul campo... raccogliere, dialogare o creare insieme?

Come spesso accade quando si fa ricerca qualitativa, la traduzione operativa del piano d'indagine e dei principi etici è tutt'altro che scontata sul campo. In etnografia dell'educazione, si dice che il ricercatore sia il principale strumento di ricerca (e.g. Wolcott, 1994; Gobbo, 2003), proprio ad indicare come non tutti i passaggi siano programmabili e come "stare sul campo" sia l'esito di un processo di negoziazione mai concluso una volta per tutte, ma, allo stesso tempo, ricco di sollecitazioni per raccogliere dati diversificati e per rimanere aperti a punti di vista inattesi che possono contribuire a elaborare una teoria interpretativa più completa e critica.

La ricerca di una posizione sul campo ha connotato tutto il mio percorso, già a partire dalla prima richiesta di accesso al nido. Cercavo un servizio educativo disponibile in uno dei quartieri della città con alta presenza di famiglie con *background* migratorio, ma non era facile sia per l'azione dei *gatekeepers* con cui contrattare l'accesso, sia per la presenza di un clima socio-politico specifico – nel mio caso, attraversato dai movimenti sindacali di protesta per privatizzazione dei servizi, dal crescente *turnover* e blocco delle assunzioni, dalla concentrazione di "stranieri" in alcune zone più marginali della città ecc. – di cui bisogna tener conto quando si entra sul campo. Questo può condizionare le scelte delle persone che lo vivono e, di conseguenza, anche la stessa relazione di resistenza o accoglienza del ricercatore. L'etnografia, d'altronde, si riesce a fare solo se le persone sono d'accordo e i tempi, i luoghi e le azioni sono sempre da concordare. Solo dopo un certo tempo, riuscii ad avere la disponibilità di un nido in un quartiere multi-culturale per condurre alcune interviste aperte e l'osservazione partecipante della vita quotidiana del servizio, dei progetti e degli incontri con i genitori, da gennaio 2018 per circa un anno.

Anche una volta dentro al contesto il "vivere con loro" era un nuovo passaggio da conquistare e mediare con le educatrici, i bambini, i genitori e richiedeva di gestire con cura la relazione tra distanza e partecipazione. Ad esempio, avevo progettato di sedermi a margine a prendere note di campo

dividendole, un po' sulla scia di Corsaro (2003), fra note osservative, teoriche, metodologiche e personali, ma capii presto che questo che non era così fattibile. Le educatrici sono professioniste molto occupate, il loro tempo è prezioso, e poi al nido accadono molte cose contemporaneamente, l'azione è sempre multi-situata: non bastava semplicemente sedersi, chiedere e annotare. Inoltre, una delle peculiarità dei servizi 0-3 è l'accoglienza ed io, da presenza *estranea*, diventai presto una presenza *nuova* da accogliere e far partecipare (cfr. Pescarmona, 2020). In tale contesto fortemente relazionale non era possibile sottrarsi al coinvolgimento e, come dicevano loro, era necessario “prendere i tempi del nido”. L'approccio etnografico si sposava bene con la scelta etica di sviluppare la ricerca *con* i soggetti, e non *su* di loro. Lo studio sul campo prendeva così forma in un processo di progressiva “impregnazione” (Dal Fior, 2009), in un'immersione in voci, risate, pianti, odori, suoni e rumori e contatti fisici anche molto intensi che lasciavano un segno e che caratterizzavano, in particolare, la relazione con i bambini, per i quali da “adulto al minino” (Corsaro, 2003) diventavo un “adulto da esplorare”.

Come ricorda Gomes, “il ricercatore non rimane in un ‘non-luogo’: diventa anche lui parte integrante di quell'ambiente. Il tipo di informazione a cui si potrà accedere sarà in buona parte determinato dall'identità che gli viene attribuita” (1998, p. 128). Questa non è solo una questione metodologica, per cui la ricchezza dei dati raccolti dipendono dalle diverse interazioni sviluppate sul campo (Wolcott, 1994). Ha anche un risvolto etico, ovvero significa che bisogna essere pronti a lasciarsi cambiare nell'incontro sul campo ed essere disponibili a modificare le proprie scelte e teorie entrando in dialogo con quelle degli altri. Anche con i genitori, ad esempio, compresi che non era immediato fare domande e ricevere le risposte attese. “Capirsi non è ovvio” (cfr. Bove, 2020) fra educatori e famiglie, ma neanche fra loro e il ricercatore. Ciò richiede di mettersi in posizione di ascolto e di rispetto verso il punto di vista di tutti i soggetti.

Eppure, sono proprio quegli stessi soggetti che possono “dare scacco” al ricercatore con i loro sguardi e interpretazioni del processo. A volte, le educatrici vivevano la ricerca come momento di riscatto, per potersi finalmente raccontare, altre volte come sottrazione, dando risposte di circostanza o celandosi dietro a silenzi e non detti. Poteva capitare che un'educatrice o una mamma divenissero informatori privilegiati, ma anche che mi mettessero di fronte alla faticosa frase “questo però non lo scrivere” e così al dover tacere eventi di cui invece avrei tanto voluto parlare.

Tale aspetto rimanda all'altra grande questione etica: come gestire il potere della scrittura. È bene essere consapevoli che alla fine è sempre il ricercatore che prende la parola al posto degli altri e ciò implica compiere scelte per prendersi cura e responsabilità di ciò che viene detto.

5. L'auto-riflessività nella ricerca

Discutere il tema della *posizionalità* politico-culturale e valoriale del ricercatore sul campo mette in evidenza come la ricerca stessa sia un percorso da indagare. L'auto-riflessività può diventare uno strumento per garantire la validità della ricerca dal punto di vista metodologico (Wolcott, 1994), ma è anche un mezzo per assumersi la responsabilità etica del proprio operato. La soggettività non è tanto un limite, quanto un'opportunità per farsi carico delle implicazioni della ricerca sul campo e per sostenere l'impegno pedagogico per la giustizia sociale, sfidando la nozione di ricerca e conoscenza educativa come oggettiva o neutrale. Tale auto-riflessività, inoltre, può alimentare un processo di *apprendimento interculturale* da parte dello stesso ricercatore e contribuire così a trasformare i rapporti educativi e sociali nei contesti multiculturali.

Riferimenti bibliografici

- Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Sterling: Trentham Books.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi multiculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa a sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. GU-EU (2019/C 189/02). Retrieved April 5, 2021, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Corsaro W.A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Dal Fior C. (2009). *Cosmologia di una scuola dell'infanzia*. Roma: CISU.
- Giorgis P., Peano G., Pescarmona I., Sansoe R., Setti F. (2021). *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*. New York: Dio Press.

- Gobbo F. (Ed.). (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni*. Milano: Unicopli.
- Gomes A.M. (1998). Etnografia dell'educazione e Intercultura. In F. Gobbo (Ed.), *Cultura Interculturale* (pp. 109-137). Padova: Imprimerie.
- Griffiths M. (1998). *Educational Research for Social Justice*. Buckingham: Open University Press.
- LeVine R.A., New R.S. (Eds.). (2009). *Antropologia e Infanzia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), 32-46.
- Moss P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood*. London: Routledge.
- Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
- Robinson K.H., Jones Diaz C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.
- Scheffler I. (1988). I quattro linguaggi dell'educazione. *Studi di Storia dell'Educazione*, 8(1), 70-77.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tobin J. (Ed.). (2016). *Preschool and Immigrants in Five Countries*. Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- Vandenbroeck M. (2018). The Historicity of Pedagogical Research. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 33-47.
- Wolcott H.F. (1994). *Transforming qualitative data*. London-Thousand Oaks: Sage Publications.

2.5

Strategies for understanding and studying the text (SUST): una risorsa educativa e didattica per l'inclusione degli allievi con DSA

Marianna Traversetti

*Ricercatrice – Università degli Studi dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it*

1. La prospettiva inclusiva per gli allievi con DSA: una responsabilità della pedagogia

La prospettiva dell'inclusione (UNESCO, 2017) è una diretta responsabilità della pedagogia e richiede un forte impegno a realizzare ambienti di apprendimento facilitanti, stimolando una didattica realmente in grado di ridurre il fenomeno del *drop out* degli allievi “più vulnerabili” (ONU, 2015) e dell'esclusione sociale. Tra questi ultimi, ci sono gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (Legge 170/2010; MIUR, 2011) che presentano difficoltà nell'acquisizione del metodo di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), considerato fondamentale per lo sviluppo della competenza chiave “imparare ad imparare” (CoE, 2018).

Lo studio delle caratteristiche dei modelli didattici e i dati italiani orientano verso l'applicazione, in classe, di strategie didattiche mirate all'acquisizione di capacità di comprensione globale ed inferenziale per lo studio dei testi scritti, in particolare nelle classi frequentate da allievi con DSA, che presentano non solo difficoltà di lettura e di memorizzazione del testo, ma anche di comprensione dello stesso (APA, 2014).

Parimenti, è altresì rilevante promuovere adeguate modalità di formazione degli insegnanti, chiamati a facilitare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con DSA, grazie ad un'organizzazione della didattica e della valutazione finalizzata a tutelare il diritto allo studio (MIUR, 2011) mediante la redazione dei Piani Didattici Personalizzati-PDP³ (*ibidem*).

3 Il PDP è il documento che le scuole sono tenute a predisporre in relazione alle discipline coinvolte nel disturbo specifico, alle attività didattiche individualizzate e perso-

Uno dei modelli di formazione degli insegnanti di maggior rilievo internazionale è il *Visible Learning* (Hattie, 2017), basato su interventi sui *mind frame* degli insegnanti ed articolato in: *workshop* formativo iniziale; interventi sui *mind frame* degli insegnanti; osservazione in classe delle azioni effettuate; valutazione a distanza di tempo dei risultati dei miglioramenti da parte degli allievi. Un altro modello è il *video modeling*, che si avvale della tecnologia video per mostrare la corretta esecuzione di comportamenti, e ancora la *Lesson study*, centrata su un ciclo continuo di ricerca-formazione-azione (Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

2. Le strategie efficaci per la comprensione del testo degli allievi con DSA

Per promuovere lo sviluppo della comprensione del testo di studio da parte degli allievi con DSA è necessario l'insegnamento di strategie didattiche risultate efficaci in ottica *evidence based education-EBE* (Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Cottini, 2017; Pellegrini, 2019).

Tra queste: consapevolezza metacognitiva, *cooperative learning*, organizzatori grafici, rispondere a domande, generare domande, struttura della storia, riassumere; *Cooperative Integrated Reading and Composition*[®], *Peer-Assisted Learning Strategy* e *Reciprocal Teaching*. In particolare, il *reciprocal teaching* (Palincsar, Brown, 1984), che è una delle strategie didattiche sperimentate nell'ambito del presente progetto di ricerca, prevede il coinvolgimento attivo dell'insegnante e degli allievi in un dialogo che supporta la costruzione del significato del testo stesso ed ha un valore di efficacia medio di +0.86, che indica un elevato livello di efficacia della strategia.

3. Problema affrontato dalla ricerca, obiettivi e metodologia

Il progetto (Rizzo, Traversetti, 2019a, 2019b; Traversetti, Rizzo, 2020a, 2020b, 2021) affronta il problema sia di offrire indicazioni relative all'individuazione di strategie di apprendimento funzionali allo studio, da parte

nalizzate, agli strumenti compensativi utilizzati, alle misure dispensative adottate, falle forme di verifica e valutazione, e ai percorsi extrascolastici documentati in raccordo con la famiglia" (MIUR, 2011, p. 7).

degli allievi con DSA, sia di fornire modalità di formazione degli insegnanti, chiamati a insegnare quelle stesse strategie per l'inclusione di tali allievi.

Gli obiettivi di ricerca specifici sono: costruire un kit didattico per l'insegnamento/apprendimento inclusivo di strategie di comprensione e di studio del testo; definire una modalità di formazione degli insegnanti; verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit nelle classi.

Seguendo la metodologia della *Design Based Research* (Dede, 2005), il progetto ha previsto la costruzione di un kit didattico composto da testi linguistici ed espositivi scelti *ad hoc* e, in vista della sperimentazione in classi quinte della scuola primaria, la formazione dei docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci in ottica EBE.

4. Campione e strumenti di rilevazione dei dati

È stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito da cinque classi quinte di scuola primaria (tabb. 1, 2 e 3) con n. 36 allievi con DSA e n. 79 senza DSA. Le classi di intervento e parallele sono costituite secondo quanto indicato nelle tabelle 1 e 2.

| <i>Classi di intervento</i> | | | |
|-----------------------------|--------|-----------------|---------------|
| Scuola | Classe | Allievi con DSA | Altri allievi |
| N. 1 | VA | 7 | 19 |
| N. 2 | VA | 11 | 14 |
| | VB | 6 | 18 |
| | | tot. 24 | tot. 51 |

Tab. 1: allievi delle classi di intervento

| <i>Classi parallele con funzioni di controllo</i> | | | |
|---|--------|-----------------|---------------|
| Scuola | Classe | Allievi con DSA | Altri allievi |
| N. 1 | VB | 1 | 24 |
| | VC | 11 | 14 |
| | | tot. 12 | tot. 28 |

Tab. 2: allievi delle classi parallele

Il campione è stato altresì costituito da insegnanti 10 in servizio nelle classi di intervento, di cui 6 su posto comune e 4 su posto di sostegno.

In tutte le classi sono state somministrate due prove “comuni”: le *Prove MT* (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017) e il *Questionario metacognitivo / QMeta* (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; La Marca, Di Martino, *Gülbay*, 2019); mentre nelle sole classi di intervento sono state somministrate anche altre prove di “approfondimento”⁴, a carattere qualitativo.

Le Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017) hanno permesso di verificare la capacità di cogliere inferenze lessicali e semantiche, operare collegamenti tra informazioni, sulla base dei *range* di prestazione degli allievi per età e classe, che li collocano ciascuno in fasce (tab. 3) e che corrispondono ai livelli progressivi di comprensione del testo.

| FASCE DI PRESTAZIONE |
|--|
| • RIDI= Richiesta di Intervento Didattico Immediato |
| • RAD= Richiesta di Attenzione Didattica |
| • PSD= Prestazione Sufficiente Didatticamente |
| • CPRD= Criterio Pienamente Raggiunto Didatticamente |

Tab. 3: prove MT: fasce di prestazione (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017)

Il questionario QMeta è stato utilizzato per rilevare le strategie metacognitive sottese alla comprensione del testo di studio.

Per quanto riguarda le prove di approfondimento, in questa sede si illustrano i risultati delle Prove di riassunto in ingresso e in uscita redatte attraverso un adattamento del *Summary Qualitative Assessment/SQA* (Menichetti, Bertolini, 2019).

4 Tra queste: scheda di valutazione dello studio de testo narrativo e espositivo; interrogazioni programmate; *check list* di osservazione dello studio degli allievi con DSA; prove di riassunto; intervista strutturata agli insegnanti.

5. La formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti è stata finalizzata a sviluppare le loro capacità di proporre il kit didattico, attraverso esperienze dirette (Metcalf, 1995), attività riflessive (Schön, 1993), simulazioni di modellamento guidato sui repertori di testi e *video modeling* (Seidel, Stürmer, 2014).

La formazione è stata articolata, nel corso di 3 mesi (gennaio-marzo 2019), in tre incontri in presenza di tre ore ciascuno, a cui si sono aggiunti due incontri individuali calendarizzati con i docenti di ciascuna classe, di un'ora ciascuno. Inoltre, si è data assistenza e supporto agli insegnanti tramite telefono, e-mail ed incontri *face to face*.

6. Le caratteristiche del kit didattico

Il kit didattico realizzato presenta una sezione relativa all'impiego del *reciprocal teaching*, che propone un repertorio complessivo di n. 20 testi (narrativi ed espositivi, riferiti a diverse discipline) ed una relativa agli organizzatori grafici e del riassumere, che annovera n. 21 testi espositivi (11 sugli organizzatori grafici e 10 sul riassumere).

Per l'applicazione degli organizzatori grafici, il kit propone le strategie dell'evidenziazione in colore di parti di testo e dell'elaborazione di mappe concettuali; per la strategia del riassumere, il kit ha proposto: individuazione di parole chiave; elaborazione di glosse a margine dei capoversi del testo; produzione di parafrasi.

I testi, tratti dai "Sussidiari delle discipline" in dotazione alle scuole, da antologie e da libri e riviste per l'infanzia, sono stati scelti ed adattati, per gli allievi con DSA, sulla base di precisi criteri lessicali, sintattici e grafici (Rizzo, Traversetti, 2020b, 2021).

7. Risultati

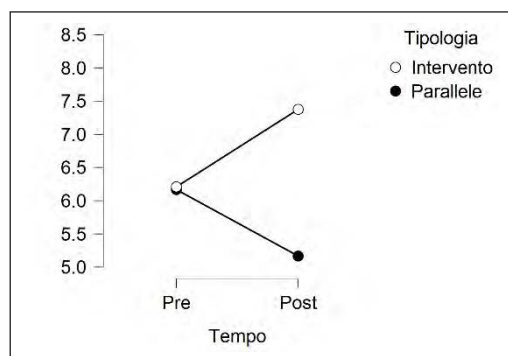
Si presentano di seguito i risultati di apprendimento degli allievi con DSA, tratti rispettivamente dalle Prove MT, dal QMETA e dalle Prove di riassunto.

7.1 Le Prove MT

Dalle Prove MT si evidenzia che, alla fine dell'anno, gli allievi con e senza DSA delle classi di intervento hanno migliorato la capacità di comprensione globale e inferenziale del testo, beneficiando dell'azione didattica ($F=13.536$; $p < .001$; $ES=0.108$). Come risulta dal post test, suddetti allievi hanno migliorato la loro prestazione in modo significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=6.208$ vs 7.375 ; $p < .01$), sia rispetto alle prestazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 7.375$ vs $M= 5.167$; $p < .001$) (tab. 4 e graf. 1).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|-------|-------|----|
| Post | Intervento | 7.375 | 1.569 | 24 |
| | Controllo | 5.167 | 0.651 | 12 |
| Pre | Intervento | 6.208 | 1.466 | 24 |
| | Controllo | 6.167 | 1.482 | 12 |

Tab. 4: risultati degli allievi con DSA alle Prove MT



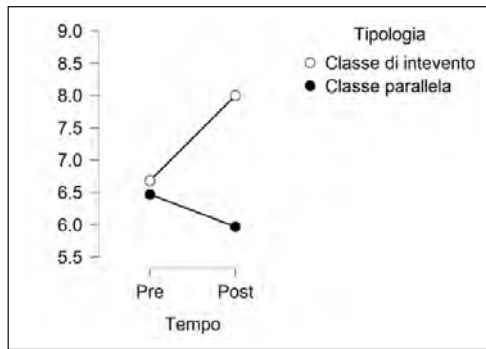
Graf. 1: capacità di comprensione globale e inferenziale del testo negli allievi con DSA all'inizio e alla fine dell'anno scolastico (Prove MT)

Anche gli allievi senza DSA delle classi di intervento hanno beneficiato dell'azione didattica ($F=51.220$; $p < .001$; $ES=0.108$). Al post test, hanno infatti migliorato la loro prestazione in modo significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=6.681$ vs 8.000 ; $p < .001$), sia rispetto alle pre-

stazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico (M= 8.000 vs M= 5.969; $p < .001$) (tab.5 e graf. 2).

| Tempo | Tipologia | Mean | SD | N |
|-------|----------------------|-------|-------|----|
| Post | Classe di intervento | 8.000 | 1.083 | 47 |
| | Classe parallela | 5.969 | 0.772 | 32 |
| Pre | Classe di intervento | 6.681 | 1.424 | 47 |
| | Classe parallela | 6.469 | 1.135 | 32 |

Tab. 5: risultati degli allievi senza certificazione di DSA alle Prove MT



Graf. 2: capacità di comprensione globale e inferenziale del testo negli allievi senza certificazione di DSA, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico (Prove MT)

I risultati di ciascun allievo sono stati confrontati con i punteggi medi di riferimento dati dalle Prove MT e gli allievi, con e senza DSA, sono stati suddivisi in fasce di prestazione (tabb. 6 e 7).

| | Classi di intervento | | Classi di controllo | |
|------|----------------------|------|---------------------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| RIDI | 8 | 3 | 0 | 1 |
| RAD | 9 | 9 | 10 | 8 |
| PSD | 7 | 12 | 2 | 2 |
| CPRD | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 24 | 24 | 12 | 12 |

Tab. 6: fasce di prestazione degli allievi con DSA

| | Classi di intervento | | Classi di controllo | |
|------|----------------------|------|---------------------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| RIDI | 4 | 0 | 0 | 1 |
| RAD | 26 | 12 | 8 | 30 |
| PSD | 15 | 30 | 24 | 1 |
| CPRD | 2 | 5 | 0 | 0 |
| | 47 | 47 | 32 | 32 |

Tab. 7: fasce di prestazione degli allievi senza certificazione DSA

Il miglioramento rilevato in tutte e tre le classi di intervento, per entrambe le tipologie di allievi, è ancor più interessante se si considera che, in ingresso, in 2 classi su 3, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi e, in una classe su 3, gli allievi con DSA, in riferimento ai punteggi medi MT di capacità di comprensione del testo, erano sotto la sufficienza.

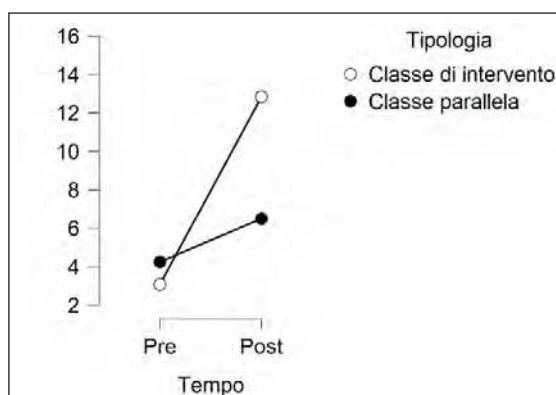
6.2 Il QMETA

Dalle risposte al QMeta, di cui qui si presentano i dati aggregati, è emerso che alla fine dell'anno gli allievi con e senza DSA delle classi di intervento dichiarano di utilizzare maggiori strategie metacognitive di comprensione e studio sul testo rispetto all'inizio.

L'analisi dei dati del QMeta di cui qui si presentano i dati aggregati, è emerso che per gli allievi con DSA delle classi di intervento l'azione didattica ha migliorato in modo significativo ($F=122.645$; $p < .001$; $ES=0.192$) l'impiego delle strategie metacognitive, sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=3.083$ vs 12.833 ; $p < .001$), sia rispetto alle prestazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 12.833$ vs $M= 6.500$; $p < .001$) (tab.8 e graf. 4).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|--------|-------|----|
| Post | Intervento | 12.833 | 2.334 | 24 |
| | Parallela | 6.500 | 2.236 | 12 |
| Pre | Intervento | 3.083 | 1.530 | 24 |
| | Parallela | 4.250 | 1.712 | 12 |

Tab. 8: risposte degli allievi con DSA al questionario QMeta

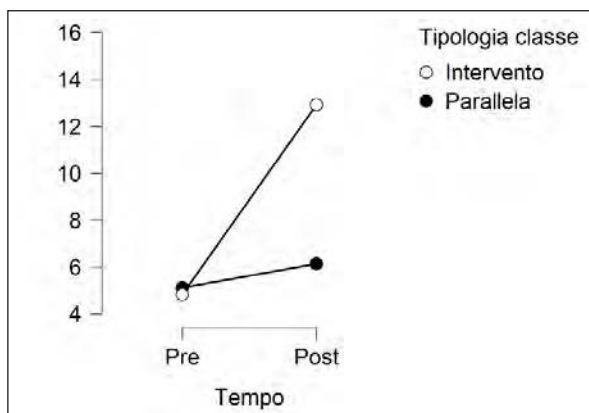


Graf. 4: l'impiego delle strategie metacognitive secondo gli allievi con DSA all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

Anche gli allievi senza DSA delle classi di intervento hanno migliorato l'impiego delle strategie metacognitive ($F=336.310$; $p < .001$; $ES=0.212$), con un miglioramento significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale sia rispetto alle risposte iniziali ($M=4.820$ vs 12.920 ; $p < .001$), sia rispetto alle risposte degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 12.920$ vs $M= 6.139$; $p < .001$) (tab. 9 e graf. 5).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|--------|-------|----|
| Post | Intervento | 12.920 | 1.872 | 50 |
| | Parallela | 6.139 | 2.244 | 36 |
| Pre | Intervento | 4.820 | 1.320 | 50 |
| | Parallela | 5.111 | 2.376 | 36 |

Tab.9: risposte degli allievi a sviluppo tipico al questionario QMeta.



Graf. 5: l'impiego delle strategie metacognitive secondo gli allievi senza certificazione DSA, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

7.2 La prova di riassunto

La tabella 10 riporta l'effetto di efficacia per i soli allievi con DSA relativi alla Prova di riassunto e mostrano che l'impiego delle strategie didattiche presenti nelle due sezioni del kit ha fatto registrare netti miglioramenti, di cui il maggiore nella classe VB della scuola 2 (d di Cohen=1,8; $ds=1$) per gli allievi con DSA.

| PROVE RIASSUNTO - CLASSI DI INTERVENTO | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| Classi e scuole | INGRESSO | | USCITA | | d di Cohen e deviazione standard. allievi con DSA |
| | Media punteggi altri allievi | Media punteggi allievi con DSA | Media punteggi altri allievi | Media punteggi allievi con DSA | |
| VA Scuola 1 | 3 su 6 | 2,5 su 6 | 4,7 su 6 | 4,7 su 6 | $d= 2,75$; $ds=1,1$ |
| VA Scuola 2 | 3,1 su 6 | 3 su 6 | 4,5 su 6 | 4,8 su 6 | $d=1,8$; $ds=1$ |
| VB Scuola 2 | 2,8 su 6 | 2,5 su 6 | 5 su 6 | 5,2 su 6 | $d=6$; $ds=0,5$ |

Tab. 10: risultati relativi alle Prove di riassunto (classi di intervento)

Sempre nella classe VB della scuola 2, anche gli altri allievi hanno fatto registrare un miglioramento rilevante tra l'ingresso e l'uscita, con il punteggio medio più alto del campione.

8. Conclusioni e prospettive

Seppur nei limiti dati dall'esiguità del campione, il progetto ha mostrato risultati positivi in merito allo sviluppo della comprensione del testo di studio da parte degli allievi con DSA e degli altri allievi, e alla capacità di utilizzare le strategie del *reciprocal teaching*, degli organizzatori grafici e del riassumere. Infatti, gli allievi delle classi di intervento hanno dichiarato di impiegare le strategie metacognitive apprese più frequentemente e più consapevolmente rispetto sia all'inizio dell'anno sia agli allievi delle altre classi.

Il livello di inclusività delle classi di intervento è stato potenziato dalla ri-progettazione di PDP degli allievi con DSA e della programmazione di classe, in cui, a seguito della formazione, si è realizzato l'inserimento *ex novo* di strategie didattiche efficaci alla comprensione del testo e finalizzate allo studio delle diverse discipline.

La ricerca delinea possibili future applicazioni in scenari più ampi, proseguendo il progetto con un campione più ampio, e migliorando la messa a punto del SUST, da ampliare con altre strategie didattiche efficaci in ottica EBE.

Riferimenti bibliografici

- APA-American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A. (Eds.). (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- CoE-Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.

- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dede C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45(1), 5-8.
- Hattie J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*. Retrieved April 20, 2021, from: <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf>. Ver.
- La Marca A., Di Martino V., Gülbay E. (2019). Il questionario metacognitivo Qmeta. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 479-487). Firenze: SApIE Scientifica.
- Menichetti L., Bertolini C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE Scientifica.
- Metcalf, K., K. (1995). *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 77-98). Firenze: SApIE Scientifica.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019a). Strategie di studio per gli allievi con DSA: alcuni risultati di ricerca. In G. Domenici, V. Biasi (Eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 224-228). Milano: FrancoAngeli.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019b). A proposito di efficacia. In A. Canevaro, D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficaci* (pp. 117-125). Trento: Erickson.
- Schön D.A (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. or. 1983).
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2020a). Reciprocal teaching para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana. In E. Caparrós, M. Monsalud Gallardo, G. N. Alcaraz Salarirche, A. L. Rizzo (Eds.),

- Educación inclusiva Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 83-99). Barcelona: Octaedro.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2020b). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA. *Pedagogia oggi*, 18(2), 182-198.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2021) *in press*.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: Unesco.

Riferimenti normativi

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170-*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011) - *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

Panel 3
Pedagogia teorica

Introduzione

Giuseppe Annacontini, Elena Madrussan, Maura Striano

Interventi

Gilberto Scaramuzzo

La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura¹

Giuseppe Annacontini

Professore associato – Università del Salento

giuseppe.annacontini@unisalento.it

Elena Madrussan

Professoressa associata – Università degli Studi di Torino

elena.madrussan@unito.it

Maura Striano

Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Napoli Federico II

maura.striano@unina.it

1. Teoria e responsabilità pedagogica: il problema della teoria in educazione

Il richiamo alla teoria sembrerebbe non godere, allo stato attuale, di una gran “fortuna” in ambito educativo e formativo dove a prevalere è un diffuso appello, troppo spesso di “senso comune”, alla pratica e all’azione. Come se la pratica fosse il profilo più utile, se non esclusivo, di una pedagogia che sarebbe tanto più efficace se si sapesse liberare dalle pastoie di una incomprensibile attitudine a perdersi nella plethora dei discorsi teorici.

Questo senso comune, non privo di potenziali profili di rischio, si è nutrito e continua ad essere sostenuto da una rappresentazione dell’azione educativa come strumento da evocare per affrontare pragmaticamente le emergenze che si prospettano, nei plurali contesti di vita e di esperienza, sempre più spesso improvvise e indeducibili (Contini, 2014; Baldacci, 2018). Dove emerge un problema di ordine sociale, responsabilità e soluzione sono con sempre maggiore facilità imputati all’educativo (formale e non), dando colpe e aspettandosi soluzioni quanto più possibile immediate (anche nel senso di “non mediate”). Ma un appello all’educativo portato

1 I contenuti del presente contributo sono stati concordati dai tre autori; i paragrafi 1, 2, 3 e 4 sono comunque attribuibili a Giuseppe Annacontini, i paragrafi 5 e 6 a Elena Madrussan, mentre il paragrafo 7 a Maura Striano.

avanti con questa logica tende ad appiattire ogni lettura sociale (e correlata progettazione personale) sulla conservazione dello *status quo*.

In questo modo si finisce per sottovalutare, quando non ignorare, le ecologie che hanno costituito l'*humus* sul quale il fenomeno (emergente, deviante, critico ecc.) si è manifestato. Va da sé che fino a quando questo modello interpretativo dell'azione educativa – guidato dalla ricerca conservativa di modi per garantire l'efficienza di un sistema sociale, produttivo, culturale già dato e predeterminato – resterà il riferimento in base al quale valutare il valore del pedagogico ci sarà poco da sperare che giusto riconoscimento venga dato a una riflessività teorica che, invece, abiti le prassi di più alta qualità e responsabilità educativa e formativa (Fabbri, 2019).

Sebbene il proscenio contemporaneo non appaia dei più favorevoli, non mancano piccoli ma insistenti avvisaglie della possibilità di procedere oltre questo modello rappresentativo della natura (tecno-strumentale) e della funzione (compensativo-conservativa) dell'educativo che, a nostro parere, potranno introdurre a profili di responsabilità in grado di recuperare il valore della teoria. I segnali cui ci riferiamo consistono nella crescente (non raramente ambivalente) domanda sociale di educazione (Tramma, 2015) e, soprattutto, di sapere in educazione che si traduce in richiesta di competenze nutrite di argomenti e di prospettive tali da configurare una partecipazione responsabile degli educatori alla definizione di una strategia complessa e articolata per pensare e progettare il futuro culturale, sociale e umano dei diversi contesti di vita.

In ragione di ciò, la teoria pedagogica assume senso e valore come parte essenziale della risposta alla domanda sociale di educativo, dove l'idea di sviluppo e riconfigurazione degli assetti sociali, improntati alla sostenibilità e compatibilità con i nuovi scenari di emergenza planetaria, richiedono intenzionalità e riflessività critica nel definire pratiche educative che nulla concedano alla casualità. In altre parole, si richiede un maggiore “controllo” dell'educativo non in termini di “sorveglianza e rispondenza” ma in termini di “consapevolezza e responsabilità” ma, appunto, una tale qualità dell'educativo non è promuovibile in mancanza di un solido riferimento a una piattaforma teorico-critica dell'agire educativo (Fadda, 2016).

La questione può essere letta nei termini del senso e significato che assumono le parole “consapevolezza” e “responsabilità” come posture intellettuali che, per quanto detto, non sono coltivabili al di fuori di un quadro

teorico sufficientemente organizzato – atto ad ospitare un pensiero dinamicamente coerente, polemologicamente argomentato e sostanzialmente resiliente – e, al pari, sufficientemente strutturato sul versante delle materialità strumentali in grado di orientare le opzioni percorribili, identificare prescrizioni sempre *sub judice* e prediligere metodologie atte a governare l'educativo. Consapevolezza e responsabilità sono qualità legate da un *continuum* logico: se (e solo se) si è consapevoli si è imputabili di un comportamento e, dunque responsabili; si è responsabili se (e solo se) si presumono gli esiti della propria azione in riferimento a un quadro teorico di cui si è interpreti consapevoli.

2. Il punto di vista pedagogico

La prassi pedagogica (ovvero, draconianamente, una certa azione *mediata* dell'atto educativo, cfr. Baldacci, Colicchi, 2016) è dispositivo-ponte tra queste due qualità del soggetto agente che articola il problema del rispetto di criteri di consapevolezza e responsabilità “formale” – vuoto di contenuti in prima istanza – con il loro valore “reale” – legato alla capacità dell'educatore di far corrispondere all'azione l'argomentazione delle proprie scelte che renda conto della teoria educativa –.

Nel tempo, alla teoria è stato riconosciuto il compito di “dire la verità” dell'educazione, il “cosa” di cui essere consapevoli e responsabili ma, di fatto, i discorsi sull'educazione hanno di volta in volta risposto a sistemi rappresentativi differenti e spesso passivamente adattivi alle richieste sociali. Finendo, queste ultime, per ingabbiare e sostenere alternative interpretazioni circa la natura, l'oggetto, il fine dell'educazione. In tale situazione, compito della pedagogia (quello visibile e riconosciuto) sarebbe indicare pratiche (piuttosto che prassi) e metodi (piuttosto che metodologie) per accompagnare l'affermarsi di queste rappresentazioni “meta” da cui l'educativo necessitava solo di essere dedotto.

In questo modo consapevolezza e responsabilità finiscono per attenersi all'educativo in maniera estrinseca e non riflessiva. Se la rappresentazione dell'educativo è data (o spesso ricercata) in sistemi di rappresentazioni eteropedagogici, ad esso resta da dedurre da tale piano le questioni dei fini, del valore e delle prescrizioni atte a corrispondere coerentemente a quanto prescrittole, di fatto finendo per ridurre il proprio abito euristico (la vocazione

alla ricerca, la tensione all'inattuale) alla sola questione della traduzione efficiente di principi in azioni rispondenti a interpretazioni "altre".

Le puntuali ricostruzioni di Enza Colicchi (2009) in merito alla questione della teoreticità della pedagogia ci permettono di annotare come la questione della consapevolezza e della responsabilità si risolve, in questi casi, nel dettato di quel "razionalismo etico socratico" per cui all'intelletto viene "attribuito un valore assoluto su tutte le azioni umane" (p. 95), riconducendo il problema del valore all'adeguatezza della conoscenza. Se sei consapevole del Bene non puoi agire il male, ma il Bene è definito altrove e in maniera spesso dogmatica.

Quella che sembra la soluzione del "razionalismo etico socratico" come esempio della razionalità operante sul pedagogico (specifica la stessa Colicchi) è, a ben vedere, anche parte importante dello stesso problema della fondazione teorica della pedagogia *oggi*. Una pedagogia che, da un lato, rimuove la centralità che nel suo agire ermeneutico riveste il riferimento alla realtà (recuperato esemplarmente nella logica problematicista secondo il principio di "aderenza alla realtà" e che si muove sulla soglia di un razionalismo-critico venato di esistenzialismo) e, dall'altro lato, si dimostra debolmente efficace nell'opera di trasposizione in prassi degli stessi concetti alla base del proprio determinarsi.

Queste fragilità alimentano la percezione di inefficacia educativa nel rispondere alla natura di un mondo di esperienza che muta nel tempo e nei modi di mutare nel tempo (Bauman, 2001/2002), che si dimostra sensibile alle istanze contestuali e storiche, che rivaluti il principio della complessità ecosistemica degli ambienti di vita e della ricorsiva e metamorfica relazione tra soggetto e contesto. Progressivamente, l'esperienza di emergenze sociali che a ritmi sempre più sincopati si presentano indesumibili nella quotidianità (Rosa, 2010) ha spinto la pedagogia a elaborare il bisogno di corrispondere con maggiore attinenza al potere determinante delle circostanze senza perdere di intenzione progettuale. E questo ci riporta al problema iniziale: da un lato l'appiattimento dell'agire educativo rispetto alle urgenze del tempo – inaccettabile perché tradisce il principio di intenzione pedagogica –, dall'altro lato il bisogno di ripensare il modo di elaborare e sostenere una teoria pedagogica aperta, dinamica, razionale-e-critica (Cambi, 2013).

3. La richiesta di teoria

In direzione avversa rispetto a quanto caratteristico dei tempi e per rispondere alle sempre più incalzanti istanze brevemente richiamate, la pedagogia ha maturato il progressivo bisogno di dotarsi di un proprio punto di vista sul mondo che le rendesse possibile sviluppare un piano interpretativo coerente ma non assoluto, unitario ma dinamico, coeso ma dialogante sull'esperienza del "prender forma".

Questa disposizione, a nostro parere autenticamente teorica, rinnova il bisogno di dialogo e attenzione da parte degli educatori per sviluppare una mentalità atta a leggere e valutare la validità dei propri sistemi di credenze e norme in relazione ai quali operare scelte (consapevoli) e perseguire (responsabilmente) obiettivi. In questa preliminare disposizione intellettuale – non meno che professionale – si pongono le basi per superare l'insistente richiesta di strumenti e soluzioni che caratterizza soprattutto la formazione in servizio di molti professionisti della cura educativa. La mancanza di una consapevole formazione riflessiva può facilitare l'elaborazione di una rappresentazione della professionalità educativa come traduzione di una metafisica pedagogica (troppo spesso implicita o, nei casi peggiori, etero-orientata) cui non resta che far corrispondere una adeguata e aggiornata tecnica, restando per lo più indifferente al compito di pensare le reti concettuali utili a definire la cornice di una critica prassi pedagogica.

Questa disposizione porta a un importante e generalizzato impoverimento della pedagogia *in sé* perché, a ben guardare, pone in opposizione i piani della teoria e della prassi che conduce a un difensivo autoriferimento di ciascuno di questi piani, precludendo la possibilità di poter essere risorsa l'uno per l'altro ed entrambi per l'*unitas-multiplex* teoretico-prassico come logica ermeneutica della pedagogia (Frabboni, Pinto, 2001). Dal versante teorico si finisce per perdere l'oggetto materiale (qualitativo, storico, dinamico); dal versante pratico si finisce per perdere il progetto utopico (sintetico, inattuale, intenzionale).

Il doppio vincolo teorico-pratico del pedagogico suggerisce, a sua volta, di ripensare il luogo e la forma dell'indagine educativa che, da un lato, dovrebbe riconoscere la centralità dell'atto educativo come suo preciso campo di indagine, "spostando" il baricentro del proprio sguardo verso il vivo dell'opera educativa mentre, dall'altro lato, dovrebbe preservare criteri di esplicitazione del senso progettuale e generativo delle prassi stesse rispetto ai

valori del formativo. Nella materialità della prassi la teoresi trova nutrimento e la possibilità di evolversi o corroborarsi. Nella concettualizzazione della teoria la prassi trova senso, efficacia argomentativa, forza persuasiva.

Il continuo passaggio da un teoretico trascendentale e metodologico al teoretico concettuale e prassico è garantito, dunque, dalla forma intenzionale di ogni determinazione pedagogica ma la sua articolazione, i contenuti, le funzioni cui essa assolve sono di volta in volta definiti nel confronto diretto con la realtà cui deve, per forza di cose, restare fenomenologicamente aderente. È essa, infatti, che pone vincoli per la pratica analitica, in essa la teoria trova il proprio luogo, il punto di vista da cui osservare l'educativo (i soggetti, le culture, le strategie ecc.), nel dialogo con essa rintraccia i criteri di valutazione che ne costituiscono la forza persuasiva, la credibilità progettuale, la condivisibilità scientifica. Teoria-e-prassi si vincolano tra loro in un continuo reciproco codeterminarsi.

Questo significa che la responsabilità dell'atto educativo non ha solo fondamento normativo, non può essere ricondotta a una responsabilità "da burocrati" e, con ciò, si sposta verso un'idea di responsabilità che tipicamente possiamo definire "da etnografo" che, quando entra in un campo, in esso ricerca segnali materiali, culturali, rappresentativi, strumentali che restituiscono una rete (di vincoli) fatta di credenze, bisogni, desideri, passioni, memorie storicamente operanti e non estrinsecamente imposti. E se, metodologicamente, la responsabilità dell'intenzione progettuale può essere "pretesa" in ordine alla caratura professionale dell'educare, non lo stesso si può dire circa la responsabilità degli esiti materiali dello stesso progetto che, invece, sottostanno sempre alle logiche del "possibile". Il trascendentale intenzionale-progettuale si confronta e traspone nell'empirico analitico-determinante, ed è in questa secondo momento che si rivelano più chiari gli orizzonti della scelta. Una scelta obbligata dal primo tipo di responsabilità che detta, lo ripetiamo, intenzione e progetto; aperta dal secondo tipo di responsabilità che detta, ripetiamo anche in questo caso, strategia e possibilità.

4. La responsabilità

Responsabilità pedagogica, ricorda Bertin, consiste nell'interpretare educativamente il cambiamento migliorativo e disalienante dell'uomo e della

donna, ma “come”, con “quali strumenti”, con “quali strategie” procedere resta questione storica. La responsabilità dell’educatore è nel dar corso al dialogo tra questi livelli. Se per l’educatore si impongono proprie specifiche prerogative metodologiche e trascendentali, è pur vero che vi sono anche proprie prerogative storiche e materiali di indagine, dialogo, confronto con il presente. In quest’ultimo confronto prende corpo una azione riflessiva e autoriflessiva che

consentirebbe di praticare quella penetrazione critica delle artefatte oggettivazioni e naturalizzazioni in modo da dare luogo [...] a un superamento critico che ponga il soggetto nelle condizioni di appropriarsi di un “perduto brano di storia della vita”, medicando la particolare e storica scissione io-mondo attraverso una conoscenza analitica che è autoriflessione (Annacontini, 2021, p. 89).

Se le responsabilità dell’educatore che abbiamo definito “trascendentali” possono essere considerate come intrinseche all’educare in sé, per le altre responsabilità si pone il problema di definire come ad esse si possa corrispondere, essendo ricondotte nel campo del possibile e del non necessario. In questo caso la responsabilità dell’educare si accompagna alla pratica argomentativa e critica del “render conto” delle scelte operate, non secondo un principio di validità che stabilisce un *aut-aut* tra le opzioni pratiche ma secondo un principio di “preferibilità” ragionata che si sostanzia in operative valutazioni delle alternative tra loro in “competizione”.

Presupposta l’intenzione progettuale, essa deve essere accompagnata dalla argomentazione delle scelte, dalla loro spiegazione, valutazione e giustificazione. La responsabilità dell’atto educativo si genera, si specifica e si rende comunicabile e condivisibile nel seno di queste considerazioni che riportano il problema della “scelta”, in ultima istanza, alla dimensione soggettiva e personale.

La responsabilità nella pratica e, nel corso della prassi, la responsabilità nella ricostruzione di un sistema concettuale teorico è nelle mani del soggetto operante, cui si richiede capacità critica, autoriflettente, costruttrice di discorsi e di dialogo, valutativa delle credenze, delle opzioni e delle possibilità che traducono l’intenzione progettuale che resta l’idea “professionale” di educazione. Proprio per tali caratteristiche non si intravede la possibilità che vi sia una copertura totale delle variabili che determinano il

fatto educativo e, di converso, la responsabilità dell'educatore non potrà essere "completa" rispetto al risultato ma sicuramente "assoluta" rispetto all'intenzione. La responsabilità educativa risulta, in definitiva, sempre parziale, anche quando accompagnata da una piena attenzione e adesione alla trasposizione di una teoria nella prassi e, successivamente, della trasposizione della stessa prassi in una teoria analitica del reale.

Nei limiti delle possibilità soggettive (da coltivare in sede di formazione degli educatori e dei pedagogisti), l'attenzione va, con molta probabilità, concentrata sul richiamo ad attendere al compito di saper costruire ed esporre il discorso che argomenta la valutazione così realizzata e, dunque, rendere comunicabili e condivisibili le ragioni del proprio agire. Mantenendo il riferimento a una educatività trascendentale dell'uomo, riportando le emergenze socio- e antropo-educative presenti nel contesto di intervento, specificando i criteri e i momenti di analisi, ricerca, critica riflessione e autoriflessione si costruisce la rete di riferimenti che danno spessore e legittimità all'azione che si accompagna alla (e che accompagna la) definizione di una teoria-prassi pedagogica rispondente al dettato della responsabilità.

5. La duplice direzione della responsabilità pedagogica nella ricerca teorica

Se non è certo una novità, per la riflessione pedagogica, lo sforzo di collocare la propria responsabilità scientifica, culturale e sociale sul piano delle azioni nel tempo presente, è anche vero che tale sforzo non può non accompagnarsi ad una visione prospettica capace di immaginare ciò che non è ancora. Infatti le due componenti, entrambe essenziali, hanno caratterizzato gli scenari d'indagine di differenti approcci teorico-pedagogici della contemporaneità, i quali hanno inquadrato la responsabilità educativa e formativa sull'esigenza d'incidere nello spazio d'intervento pubblico per orientare in direzione emancipativa le pratiche di assimilazione e di conformazione disegnate dalle rappresentazioni dominanti del reale².

2 Alcuni riferimenti essenziali, in questo senso, per chi scrive sono: Bertolini, 1997; Massa (Ed.), 1997; Mariani, 2003; Erberta (Ed.), 2003; Cambi, Santelli Beccegato, 2004; Contini, 2009; Tomarchio, Ulivieri (Eds.), 2016; Besoli, Caronia (Eds.), 2018; Baldacci, Colicchi (Eds.), 2018. Se certo non esaustivi dell'ampio dibattito che ha riguardato il tema in questione e le sue declinazioni più recenti, essi restituiscono, comunque,

Stante tale duplice caratterizzazione costitutiva del pedagogico – l’ancoraggio al contingente situato e la tensione verso la sua ulteriorità di senso, da agire concretamente –, lo spazio di riflessione e d’intervento educativi investono due campi d’interesse: il soggetto e il mondo.

Un conto è, infatti, riflettere sull’incidenza del mondo nella costruzione della personalità soggettiva, un altro conto – ma non separato dal primo – è riflettere sull’incidenza dei processi di soggettivazione sulla determinazione dello spazio sociale. Nel primo caso, occorre fare i conti con le “versioni del reale” che l’analisi interpretativa del presente mette a disposizione degli studiosi e degli operatori pedagogici per orientarne le prospettive critiche. Nel secondo caso, occorre tener conto delle potenzialità e dell’imprevedibilità dei processi di attribuzione di senso che, soggettivamente, agiscono sull’ampio terreno dei vissuti personali, delle attese e delle scelte, i quali ricadono circolarmente sulla configurazione stessa della socialità.

In tale contesto complesso, la responsabilità pedagogica si situa nella zona di congiunzione tra soggetto e mondo e agisce, nell’ordine della reciprocità, sia come istanza conoscitivo-riflessiva sia come istanza pragmatico-operativa. Il suo impegno consiste, allora, nella lettura delle forme dell’azione sociale e culturale che formano il soggetto e, alla luce di queste, nella determinazione dello spazio d’intervento per la salvaguardia e la valorizzazione dell’emancipazione del singolo. Tanto da far emergere, fin da subito, la duplice natura di ciò che chiamiamo “responsabilità pedagogica”: essa non consiste soltanto nell’incidenza effettiva sull’operatività sociale, ma dipende anche dall’orientamento preliminare dal quale tale operatività si genera e si alimenta. Così che il tratto costitutivo della responsabilità pedagogica, nelle pratiche educative, è dato dalla sua apertura critico-interpretativa, dalla sua ampiezza ermeneutica e dalla sua dinamicità storica (Baldacci, Colicchi, 2016).

Così, se la responsabilità pedagogica non consiste soltanto negli effetti dell’intenzionalità educativa sull’azione sociale ma nella connotazione di senso etico-culturale che descrive il piano di realtà prima, durante e dopo

sia una prima cornice teorica sia una rassegna delle potenziali direzioni di sviluppo dei temi in questione sul piano nazionale. Per quanto riguarda, invece, l’attuale dibattito pedagogico internazionale, ci si riferisce almeno a Standish, 2000; Smeyers, Smith, 2014; Biesta, 2014; Lewis, 2019. Per l’intreccio tra educazione ed estetica, nel quadro della responsabilità pedagogica, sociale e politica, si rinvia almeno a Spivak, 2012.

l'azione, allora fare i conti con la complessità del presente significa anche smascherarne i dogmatismi impliciti (Erбетта, 2010). È in questo senso che l'analisi teorico-interpretativa diventa imprescindibile, perché entra nel merito dei processi di configurazione del reale, del loro dispiegarsi situato nei diversi contesti, delle implicazioni operative che s'intrecciano con tali analisi, plurali e aperte, ma non indeterminate negli orizzonti emancipativi. Il piano teorico, insomma, innervando le pratiche almeno quanto l'esperienza concreta innerva la riflessione, si colloca all'interno di quelle relazioni di senso – comprese quelle percettivo-ideative e di partecipazione espressiva al mondo – che connotano l'agire esistenziale e sociale. Solo che se le pratiche rimangono circoscrivibili – esclusivamente o prevalentemente – ad un contesto specifico, a un'età della vita, ad una situazionalità storica e geopolitica ben connotata, invece l'indagine interpretativa della contingenza e la relativa progettualità non possono perdere di vista il fatto che, nell'esperienza soggettiva, contesti ed esperienze si legano e si sovrappongono, si alternano e si stabilizzano, s'illimpidiscono o si contaminano in un divenire che è sempre irriducibilmente personale. Di qui la necessità, per la ricerca teorica che abbia per oggetto la responsabilità pedagogica, di non smarrire l'eterogeneità dei profili dei suoi stessi destinatari, lavorando per temi più che per assunti e ipotizzando direzioni più che soluzioni. E la correlata necessità, per chi si occupa di educazione a diverso titolo, di conoscere ed esplicitare le fonti interpretative cui attinge per costruire il proprio sguardo sul mondo, costituendo esse, di fatto, una visione della realtà che orienta le prospettive di senso dell'educare, le azioni formative, le dinamiche intersoggettive.

6. Estetiche del soggetto e responsabilità

A fronte di una vasta messe di studi che tentano di fare chiarezza sulla complessità socio-culturale del tempo presente (Goffman, 1959/1969; Morin, 1977-2004/2008, 2016/2017; Sennett, 1998/2012; Bauman, 2000/2011, 2009), il contributo di Ulrich Beck è risultato decisivo per focalizzare l'attenzione sull'incidenza della globalizzazione nelle vite soggettive in quanto individualizzazione (e solitudine) della responsabilità. La prospettiva di Beck restituisce al soggetto la contraddizione di una "vita propria" la cui autorganizzazione e autotematizzazione dipendono totalmente dalle istitu-

zioni e il cui effetto è il costituirsi della soggettività sul piano della scelta, concepita, come è nell'accezione sartreana, in quanto spazio di un'autodeterminazione situata, caratterizzata dall'inquietudine e dal rischio (Beck, 1997/2008, 2007/2008). Sicché la "vita propria" diventa una "vita *sperimentale*", contraddistinta sia dall'"obbligo di autorealizzarsi" sia dall'"approdo a quel continente sconosciuto che è la vita propria" (Beck, 1997/2008, pp. 22-24, *passim*). Determinandosi, in questo senso, come intreccio d'interessi e di volontà diverse, la vita soggettiva vede dispiegarsi e confliggere, al suo interno, istanze di conformazione e istanze di soggettivazione, evidenziando così una corrispondenza stringente con l'ambivalenza costitutiva dell'educare e del formarsi.

D'altro canto, in chiave filosofico-educativa, le istanze, già da tempo perimetrare, dei rapporti tra oggettivazione e soggettivazione (Foucault, 1988/1992; Massa, 1986; Mariani, 2000; Cappa, 2009; Giachery, 2015) s'accompagnano proprio alla necessità di smascheramento degli impliciti dell'educazione, per meglio coglierne l'incidenza nei vissuti soggettivi (Cambi, Ulivieri, 1994; Erbetta, 1998, 2001; Mariani, 2003). Simultaneamente, la costruzione degli architravi dell'educazione interiore e della formazione della personalità soggettiva, così attente alle pratiche di *cura sui* (Cambi, 2010) con le quali circoscrivere il *proprium* soggettivo, restituiscono alla questione della responsabilità individuale il suo debito nei confronti della socialità e della storia (Erbetta, 2011; Madrussan, 2017).

L'esperienza estetica, collocata sempre nell'orizzonte esperienziale e ideativo del *proprium* soggettivo, appare oggi assediata dal principio necessitante della performatività. Che riguardi le forme dell'autorappresentazione identitaria nel lavoro o nella lettura vivificante (Scaramuzzo, *infra*), l'estetico rischia, oggi, di essere assorbito dalle medesime logiche dell'asservimento all'utile che caratterizzano il reale dominante. Con questo rischio, tuttavia, è assunta anche la riduzione della responsabilità sociale del soggetto a mera corrispondenza con la prescrittività del reale. Chiamato ad incrementare "creativamente" la varietà strumentale della propria esperienza estetica, il soggetto rischia di smarrire il rapporto con il possibile significante, fino a disseminare la propria personalità nell'eterogeneità dei ruoli sociali che riveste.

Così che, nell'ampio campionario delle esperienze educative situate in cui è convocato il rapporto tra attese del mondo e irriducibilità del soggetto, risultano decisive le pratiche educativo-formative che favoriscono la presa di coscienza, se non altro perché riconducono le forme dell'autorappresen-

tazione e del proprio modo di relazionarsi con l'altro e con il mondo ai dinamismi tra condizionamento e scarto. Entrano, inoltre, in gioco dinamiche dell'educazione informale e della costruzione autobiografica individuale che sono più difficilmente afferrabili – perché svincolate dagli apparati dell'intenzionalità e delle istituzioni educative – ma che pure incidono in maniera rilevante nella relazione io-mondo. Anzi, ponendosi dal punto di vista del soggetto, l'istituirsi progressivo della propria personalità, l'emersione della consapevolezza e della scelta come fattori che descrivono l'io, la dinamicità del proprio affermarsi, mimetizzarsi, relazionarsi al ruolo sociale che gli pertiene, assumono connotazioni molto più fluide di quanto possa apparire allo sguardo dello specifico contesto educativo di volta in volta chiamato in causa.

Ecco perché la responsabilità soggettiva rispetto al proprio agire sociale non può collocarsi al di fuori della formazione estetica. Sia perché l'opera conformatrice del contesto è, nella contemporaneità, sempre più pervasiva: entra nei gangli vitali dell'immaginario soggettivo, lo orienta e ne addomestica le attese usualmente ritenute più personali (Bourdieu, 1979/2001). Sia perché i margini di dissenso e di eccentricità rispetto all'ampia gamma (almeno apparente) di possibilità messe a disposizione dal mondo, s'assottigliano talmente da rendere interrogativa la categoria stessa del possibile.

Ed è (anche) a questo proposito che la riflessione teorico-pedagogica è chiamata a spendersi. In primo luogo perché il simbolico, l'immaginario, l'esperienza sensibile, sono costitutivamente parte dell'umano e delle modalità primarie con le quali il soggetto si rapporta alla realtà e la rappresenta, anche quando la trasfigura in immaginazione, metafora, utopia (Gennari, 1994; Dallari, 2005). In secondo luogo, perché è sul terreno dell'esperibilità del mondo non codificabile né prevedibile che il vissuto soggettivo diventa personalità progettuale, ricongiungendo il senso dell'esperire e l'ulteriorità del divenire alla tensione etica soggettiva (Tognon, 2014).

Ma su questo versante sono chiamate ad agire anche la responsabilità educativa e quella formativa. Nei contesti educativi intenzionali, dove l'esperienza estetica assume i connotati di un'esperienza di cultura attraverso la quale aprire possibilità di rappresentazione e di autorappresentazione inattese, è possibile coltivare sensibilità artistiche e simboliche in cui l'espressività è sempre esplicitamente connessa alla libertà ideativa individuale. Nei contesti educativi informali, dove è la soggettività a esercitare autonomamente la propria sensibilità *in relazione a* una certa rappresenta-

zione del reale, è possibile recuperare il senso di una postura esistenziale come forma della partecipazione al mondo.

In effetti, sono proprio l'incertezza e la dispersività dei contesti attuali a esigere una consapevolezza più matura degli scambi simbolici e materiali che regolano la vita individuale *in quanto* vita relazionale, dove la conquistata autonomia nell'esercizio della responsabilità soggettiva non può più riflettere soltanto l'esigenza produttiva e strumentale, ma può invece coltivare l'esigenza del sensibile e dell'imprevedibile nella differenza, nella contaminazione, nell'intuizione, nell'ulteriorità. In questa chiave, la connessione tra educazione e letteratura, teatro, musica, diventano occasioni preziose per riconoscere quelle forme della relazione soggetto-mondo che sappiano rispondere all'esigenza umana di trovare una *Lichtung* in "quel continente sconosciuto che è la vita propria".

7. Riflessione pedagogica, cura e responsabilità educativa

Definire in chiave estetica le forme attraverso cui la soggettività può auto-determinarsi in una prospettiva di crescita, non può darsi se non in riferimento ad una analisi delle trasformazioni storico-sociali, che rappresentano la cornice in cui si iscrivono da un lato istanze e progettualità educative, dall'altro l'agire e le pratiche in cui esse si concretizzano.

La riflessione sulle condizioni di possibilità dell'educare è compito primario del sapere pedagogico, tanto nelle sue declinazioni euristiche e teoriche quanto nelle sue declinazioni pratiche.

È infatti la chiarificazione di queste condizioni a determinare le quote di responsabilità da ascrivere a tutti i soggetti implicati – in funzione educativa – nei processi di formazione individuale e collettiva.

La pedagogia, in quanto sapere insieme critico-dialettico (Cambi, Giosi, Mariani, 2017) e pratico-progettuale (Grzdziel, Pellerrey, 2011) ha dunque come suo impegno da un lato l'analisi critica dei dispositivi culturali, degli apparati ideologici, degli assetti istituzionali e sociali che rappresentano la cornice in cui si inscrivono i processi di formazione individuali e collettivi, dall'altro la messa a fuoco delle istanze di intenzionalità educativa e la definizione di una cornice di senso a sostegno all'agire educativo, inteso come forma di agire sociale razionalmente orientato (Striano, 2001, 2004) e responsabilmente situato.

La riflessione pedagogica declinata in questi termini consente di comprendere, inoltre, quanto e come l'agire educativo possa essere identificato come un vettore trasformativo esplorando in che misura le azioni e le pratiche educative possono contribuire a determinare processi di cambiamento e di trasformazione che aprono nuove prospettive e nuovi scenari nella vita individuale ma anche in quella della comunità in cui l'individuo vive e della società di cui la comunità fa parte.

Ciò implica una chiarificazione preliminare di quali forme di razionalità e responsabilità debbano essere alla base di tale agire affinché esso possa realizzare appieno questa funzione.

È utile ricordare come l'agire educativo (tanto nei suoi aspetti progettuali quanto in quelli operativi) sia da considerarsi a tutti gli effetti una forma di azione sociale, nella misura in cui si iscrive in una cornice di fini, intenzionalità, norme, orientamenti, valori culturalmente definiti e condivisi nell'ambito di un determinato universo sociale e si declini sia attraverso un sistema di agenzie ed istituzioni socialmente codificate sia attraverso esperienze e relazioni diversamente organizzate e strutturate, portatrici di crescita e di senso.

Per questo motivo una analisi meramente strutturale dell'agire educativo, focalizzata essenzialmente sulle intenzioni che lo orientano e sulle sue conseguenze pratiche (utilizzando una matrice di stampo weberiano) sarebbe sicuramente utile ad evidenziarne le implicazioni di natura culturale, sociale e politica, ma avrebbe il limite di non rendere chiaramente visibile la sua radice etico-relazionale e di non riconoscere come la responsabilità in esso inscritta abbia a che fare non tanto e non solo con una progettualità normativamente orientata, ma con il darsi di una relazione che non richiede unicamente uno sguardo prospettico, ma anche una attenzione al qui ed ora, al presente, ed alle opportunità e potenzialità che è necessario cogliere e far germogliare.

Una esplorazione in chiave pedagogica dell'agire educativo costituisce, invece, una modalità per determinare le sue condizioni di esercizio esplicitando la varietà e la specificità delle forme di razionalità e di responsabilità che lo orientano e lo sostengono.

L'agire educativo è sostenuto da differenti forme di razionalità ma al suo più alto livello richiede l'esercizio di una razionalità pratica che, secondo Max Van Manen, si declina come razionalità deliberativa, nella misura in cui sostiene l'identificazione di obiettivi educativi, la determinazione di

scelte, il riconoscimento del valore delle esperienze che si propongono (Van Manen, 1977).

Coerentemente, l'agire educativo implica una responsabilità intesa non tanto e non solo come capacità di rispondere della direzione di senso e delle conseguenze delle proprie azioni, ma anche come forma di impegno, opportunità, scelta che si rinnova continuamente.

Elena Pulcini, recentemente scomparsa, evidenzia come la responsabilità debba declinarsi oggi più che mai necessariamente in termini di "cura" intesa come "preoccupazione e sollecitudine" in cui si contemperano la capacità di "saper cogliere le urgenze e le priorità che abbiamo di fronte" e quella di attivarsi per dare ad esse una risposta mettendosi in gioco, investendo energie, impegnandosi in modo continuo e costante (Pulcini, 2016).

Come scrive Franco Cambi la "cura" nella sua declinazione educativa e nelle sue connotazioni storico-sociali ha al centro "l'atto-del-dirigere: fissare fini, indicare mezzi, fissare percorsi e pratiche" in un'ottica "convergente coi desiderata (e bisogni) della società" ma in questi termini essa "lascia fuori il soggetto, la sua libertà/liberazione, la sua capacità critica e di dissenso: almeno come fine-in-vista" (Cambi, 2008, p. 2); nondimeno a un livello più alto e complesso, laddove si declini come agire che si colloca dentro il processo di formazione umana, essa si dà come "presenza-sostegno e come presenza-stimolo, orientata al promuovere verso [...] e a interpretare i segni (dell'autoformazione in corso), al porre traguardi e modelli, da rivivere sempre secondo libertà" e si pone a fianco di ogni processo di "autoformazione, di ricerca costante dell'identità del proprio sé, di struttura in equilibrio (pro tempore) di dare identità il cui stemma più profondo può permanere (e deve) come contrassegnato da inquietudine, apertura, ricerca di sé" (Cambi, 2008, p. 3).

È questa la natura più autentica della responsabilità che connota l'agire educativo in quanto insieme di azioni di "cura" nei confronti di chi esprime – anche inconsapevolmente – un bisogno di crescita, che richiede di essere intercettato e riconosciuto prima ancora di trovare una risposta (la quale non potrà mai essere lineare ed univoca ma richiede di essere di volta in volta responsabilmente calibrata e ponderata, valutandone i rischi e le possibilità di riuscita).

La riflessione pedagogica mette bene in luce il cruciale punto di discriminazione tra quella che Luigina Mortari definisce una "cura auten-

tica” che abilita l’altro all’esercizio della libertà, ed una cura che solleva l’altro dalla responsabilità della cura di sé, e consente di identificare la “responsabilità” – declinata come capacità di rispondere alle sollecitazioni di ordine etico emergenti da una specifica situazione, attivata da empatia e compassione e continuamente raffinata riflessivamente – come la prima delle “posture etiche” che connotano la cura educativa (Mortari, 2015).

Ascrivere (attraverso la sua responsabilità) l’azione educativa al paradigma della “cura” significa inquadrarla pedagogicamente all’interno di una cornice di senso attraverso la quale diventa possibile identificare i ruoli che al suo interno giocano i soggetti insieme alle intenzionalità che esprimono ed alle posture che assumono, rendendo, quindi, visibile da un lato la trama relazionale in essa inscritta, dall’altro le traiettorie di crescita che è possibile mettere a fuoco in prospettiva trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2021). Il guado della contemporaneità. Rischi e opportunità per pensare la formazione del soggetto. In G. Annacontini, M. Pesare (Eds.), *Costruire esistenze* (pp. 87-103). Milano-Udine: Mimesis.
- Baldacci M. (2018). La Filosofia dell’educazione come attività. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie* (pp. 34-48). Bari: Progedit.
- Baldacci M., Colicchi E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Colicchi E. (Eds.). (2018). *Pedagogie al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge-Oxford: Polity Press, Blackwell (trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2011).
- Bauman Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge-Malden (MA): Polity Press (trad. it. *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna, 2002).
- Bauman Z. (2009). *La società dell’incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Beck U. (1997). *Eigenes Leben*. In U. Beck, T. Rautert, U.E. Ziegler, *Eigenes Leben*. München: Beck (trad. it. *Costruire la propria vita*, il Mulino, Bologna, 2008).
- Beck U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Conditio humana. Il rischio nell’età globale*, Laterza, Roma-Bari, 2008).
- Bertolini P. (1997). *La responsabilità educativa*. Torino: il Segnalibro.

- Besoli S., Caronia L. (Eds.). (2018). *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*. Macerata: Quodlibet.
- Biesta G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris: de Minuit (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna, 2001).
- Cambi F., Olivieri S. (Eds.). (1994). *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (Eds.). (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: Utet Libreria.
- Cambi F. (2008). *La cura in pedagogia: note critiche*. Dispensa per il Corso di Perfezionamento "Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria", Università di Firenze, A.A. 2008-2009.
- Cambi F. (2013). Critica dell'educazione e pedagogia critica. *Paideutika*, 17(IX), 19-28.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A. (2017). *Pedagogia generale, identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cappa F. (Ed.). (2009). *Foucault educatore*. Milano: Franco Angeli.
- Colicchi E. (2009). Un modello di teoria critica dell'educazione. In E. Colicchi (Ed.), *Per una pedagogia critica* (pp. 55-104). Roma: Carocci.
- Contini M. (2014). L'impegno per una resistenza pedagogica. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica* (pp. 13-45). Milano: Franco Angeli.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Dallari M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrazionalità*. Trento: Erickson.
- Erbetta A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: il Segnalibro.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione esistenziale e autenticità pedagogica*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Erbetta A. (Ed.). (2003). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Erbetta A. (Ed.). (2010). *Decostruire formando*. Como-Pavia: Ibis.
- Erbetta A. (Ed.). (2011). *L'educazione come esperienza vissuta*. Como-Pavia: Ibis.
- Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Milano: Scholé.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Foucault M. (1988). *Technologies of the Self*. Amherst: The University of Massachusetts Press (trad. it. *Le tecnologie del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Frabboni F., Pinto F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.

- Giachery G. (2015). *Il discorso eretico. Michel Foucault e la formazione delle soggettività*. Torino: Tirrenia Stampatori-Neos.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City (NY): Doubleday & co. (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 1969).
- Grzdziel D., Pellerey M. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Lewis T.E. (2018). *Inoperative Learning. A radical rewriting of Education Potentialities*. London: Routledge.
- Madrussan E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2021). *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Milano: Mimesis.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mariani A. (2003). *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (Ed.). (1997). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (1977-2004). *La méthode* (Vols. 6). Paris: Points (trad. it. *Il metodo*, Vols. 6, Raffaello Cortina, Milano, 2008).
- Morin E. (2016). *Pour une Crisologie*. Paris: de L'Herne (trad. it. *Per una teoria della crisi*, Armando, Roma, 2017).
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pulcini E. (2016). Responsabilità. *Doppiozero*, 13 marzo. Retrieved April 22, 2021, from <https://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/responsabilita>.
- Rosa H. (2010). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Scaramuzza G. (2010). *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello*. Roma: Anicia.
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character*. New York-London: W.W. Norton & co. (trad. it. *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 2012).
- Smeyers P., Smith R. (2014). *Understanding Education and Educational Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Standish P. (2000). *Education in an Age of Nihilism*. London: Routledge.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.

- Tognon G. (2014). *Est-etica. Filosofia dell'educare*. Brescia: La Scuola.
- Tomarchio M., Olivieri S. (Eds.). (2016). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Firenze: ETS.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Van Manen M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3) 205-228.

3.1

Sei personaggi in cerca d'autore di Luigi Pirandello: una singolare riflessione sul relazionarsi dell'essere umano con l'altro essere umano

Gilberto Scaramuzzo

Professore associato – Università degli Studi Roma Tre
gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

1. Premessa

In questo convegno dedicato alle responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali credo possa trovare posto anche l'esercizio di quella peculiare azione ermeneutica che può essere ingaggiata dalla riflessione filosofico-educativa. Quel procedimento impegnato nell'interpretazione di pagine di autori scelti per la loro capacità nello scandagliare il mistero del vivere umano, per aver scelto di spendere le proprie energie per investigare la drammaticità del relazionarsi dell'uomo con l'uomo.

La rivendicazione, dunque, della proposta di una singolare ermeneutica da esercitare sulle opere di *auctores*.

Edda Ducci propone di chiamare *auctores* (per sottolineare la derivazione dal verbo latino *augeo*, che tra i suoi significati ha quelli di: accrescere, aumentare, sviluppare, ingrandire, rafforzare, potenziare, onorare) quegli autori che, quando li si avvicina con sguardo non distratto, fanno *crescere* umanamente: le cui parole hanno forza di sviluppare, intensificare, onorare il nostro essere umani (Ducci, 1999).

2. Pirandello come *auctor* per l'educativo

Che Luigi Pirandello ci parli del relazionarsi umano e di come questo abbia una dimensione drammatica è palesato da tutta la sua opera e lo è in una modalità così esplicita nel teatro che non mi sembra necessario produrre alcuna dimostrazione riguardo questa affermazione.

Di giustificazione invece abbisogna il fatto di voler affermare Pirandello

come un protagonista della riflessione educativa, di volerlo riconoscere come un *auctor*!

Poco sopra ho accennato al fatto che Edda Ducci chiami *auctores* quegli autori o quelle autrici che hanno forza, se si impara a leggerli con una singolare cura, di inquietare e di contribuire a risvegliare quel che c'è di più squisitamente umano nell'essere umano.

Perché un'opera possa in qualche modo contribuire alla trasformazione dei rapporti sociali, dunque, serve sia che sia stata scritta da un *auctor* sia che venga avvicinata con una specifica attività ermeneutica.

Tra le caratteristiche che Ducci (1999) attribuisce agli *auctores* ce n'è una che è assolutamente necessaria: il fatto di essere mossi, nel loro lavoro creativo, da una reale passione per l'umanarsi dell'essere umano; passione che, in quanto concreta e non soltanto millantata, non può non chiamare in causa, in primo luogo, l'interiorità dell'autore stesso e i suoi propri bisogni umani.

Che questo agire caratterizzi l'opera pirandelliana lo si può dimostrare in molti modi ma io vorrei farlo in un modo singolare: rintracciarlo in uno scritto tra i meno conosciuti della sua produzione, per anni addirittura rimasto nascosto insieme ad altri di cui ho già avuto modo di occuparmi in altri miei studi.

3. *Viaggi*: una preziosa rivelazione

In questo scritto Pirandello dichiara, a suo modo, il suo interesse speciale per l'essere umano, e riconosce come causa di uno specifico carattere assunto dal suo impegno artistico/esistenziale il bisogno di *appropriarsi* di un movimento cardine dell'agire umano. E sono proprio la semplicità e la schiettezza con cui comunica il suo interesse e il suo bisogno che rendono questo scritto particolarmente significativo per giustificare tutto il suo lavoro di artista, ma anche per offrire spunti non banali a chiunque sia impegnato a svolgere un'azione educativa: un prezioso contributo, dunque, a quell'azione umanante a cui prima si accennava. Queste appena elencate le motivazioni che mi spingono a leggere con voi questo breve saggio prima di affrontare i "Sei personaggi".

Si tratta di un lavoro pubblicato poco prima della sua morte su "L'illustrazione italiana" dal titolo *Viaggi*. Un breve intervento che per la straor-

dinarietà del contenuto spinse il direttore del giornale a sottolinearne la rilevanza in un occhiello che ne accompagnò la pubblicazione.

In *Viaggi* (1935), Pirandello confessa di essere andato in giro per il mondo al servizio della sua opera invitato da “un interessamento reale non verso di me, ma intimo e divenuto proprio in quanti s’erano novamente incuriositi di se stessi, incitati appunto da quella mia voce. Deve aver dato l’impressione di una voce vera, pensavo” (p. 1033). Rilevante qui, per la riflessione sull’educativo, quel che nota Pirandello riguardo al potere della sua opera: il fatto che essa possa avere come conseguenza quella di far tornare a incuriosirsi di se stessi tramite la *voce* di un altro. Pirandello avverte la necessità della sua presenza come un servizio da rendere alla sua opera:

[I]o le servivo perché essa, come ho capito bene in seguito, non poteva essere ancora considerata da tutti con quella purezza di spirito e quel silenzio interiore che la renderanno poi assai più chiara, spero, a chiunque sia adatto a nutrirsi (p. 1033)³.

L’*opera* viene ad assumere i tratti di una creatura vivente che può *nutrire*, ma soltanto se si procura attorno a essa un giusto silenzio. “Il chiasso che ha suscitato un po’ dovunque non è di certo la condizione migliore per la sua vera vita” (p. 1033). Infatti, scrive Pirandello: “[V]i sarà un momento che, nel silenzio creato da questa prima demolizione, essa potrà vivere davanti agli uomini nuda e intera, chiara, come fu già nel mio spirito quando la contemplai ultimata e per un attimo mi parve perfetta” (p. 1033).

Per procurare questo silenzio, quel raccoglimento necessario, Pirandello afferma di aver messo il suo peso d’uomo, quella che lui chiama la sua *naturale umanità*: questa deve testimoniare della verità della sua opera.

Questo, in fondo, ho fatto già io di persona per quanto ho potuto, approfittandomi d’essere ancor vivo. Non, come si potrebbe credere volgarmente, col suscitare attorno altro rumore, ma col procurarle appunto un po’ di silenzio, un po’ di raccoglimento e d’attenzione,

3 L’opera viene proposta come qualcosa che *nutre*, quindi *educa* (se si guarda al significato latino di “educare”, che indica, appunto: allevare, nutrire; così come al vocabolo greco *paideia*, se si privilegia di *paideuo* il significato di nutrire, cfr. Ducci, 2007).

ponendo il mio peso d'uomo, la mia naturale umanità a testimonianza della schiettezza di essa. Che io non avevo scritto davvero per tanto chiasso; né per stordire, né per abbagliare... (p. 1033).

Si trattava, dunque, soltanto di trovare le forme per *costringere* l'altro a modificare il suo modo di ascoltare, e in ciò poteva consistere il senso profondo dell'azione maiuetica esercitata da Pirandello: quella che può essere riconosciuta come una vera opera di iniziazione:

Ho visto così molte fronti schiarirsi, molti occhi balenare di meraviglia per com'era semplice tutto ciò ch'io dicevo. Mi bastava parlare come parlo sempre. E chi s'immaginava di dover fare chi sa che sforzi di riflessione per giungere a capirci qualche cosa, s'accorgeva che gli bastava ascoltare. Ascoltar dentro se stesso le mie parole (p. 1034).

Pirandello rivendica il fatto di essere un uomo che per scrivere non si è allontanato dagli altri uomini ma che anzi dal soffrire la vita *con* gli altri ha potuto estrarre quel che è andato a costituire la sua opera. Per questo le sue parole cantano di un patrimonio esistenziale condiviso e non di un'astrazione filosofica. "Non quelle d'un filosofo che s'alza coi suoi pensieri, ma quelle d'un uomo vivo che è restato a terra fra tutti gli altri e ha sperimentato e sofferto in sé cose che tutti possono sperimentare e soffrire" (p. 1034).

Ed è per questo che i risultati che raccoglie sono carichi di un calore umano che ha la forza e la bellezza di un sentimento che si palesa: "E ho visto anche la meraviglia per questa mia naturale semplicità mutarsi talvolta in commozione" (p. 1034).

Dall'arezza generata dal modo con cui la critica aveva spesso letto la sua opera arriva la sua rivendicazione, quasi un grido, di un senso tutto umano per cui lui sente di aver speso le sue energie creative.

[N]ulla m'era più amaro e soffocante d'una volgare opinione diffusa fino a qualche tempo fa, ch'io fossi un esperto letterato, fortunato per avere imboccato un tono adescante e capzioso, quasi un giocoliere d'idee: io che ho consumato la vita, una vita ricca non foss'altro d'energie e di sentimenti, solo per certe parole da dire, uomo, agli altri uomini (p. 1034).

Difficile trovare qualcosa di più significativo di questa rivendicazione sofferta per affermare la valenza di un approccio ermeneutico educativo all'opera pirandelliana.

Pirandello confessa come quello per gli uomini nel loro segreto sia stato l'unico interesse della sua esistenza, un interesse dal quale non ha potuto trovare il modo di distrarsi nei suoi viaggi.

Ho sempre riconosciuto tutto, e più che mai gli uomini, dovunque. M'è sempre bastato guardarli negli occhi, forse solo un pochino più addentro di quanto essi non s'aspettassero, in modo da superare il vano schermo delle convenzioni dietro cui ciascuno vuol sentirsi sicuro della sua diversità. Uomini, tutti, come me; nonostante i linguaggi, le tradizioni, le nature, che avrebbero dovuto farmeli lontani e stranieri. E che posso farci io se il mio solo interesse reale è per gli uomini? quali veramente sono, nel loro segreto?

E lo sapevo anche da prima (p. 1034).

Anzi, proprio nello svolgere un'opera di iniziazione, ma come soltanto un'artista può farla, trova il senso di questo suo viaggiare: "Ora andrei in capo al mondo, al servizio della mia opera. Uomo, che può dire qualche cosa d'importante agli altri uomini. Non predicando, per carità. Da artista: apparatore di bellezza, che è quella stessa di una verità fatta viva" (p. 1034). Qui si avverte il ruolo educativo che può svolgere un'artista e a cui può aspirare (o almeno ricevere ispirazione) chiunque si voglia impegnare nello svolgere un'azione educativa: presentare al meglio la *bellezza*, sapendo che essa consiste nel rendere viva una verità.

Pirandello ha qui la lucidità di riconnettersi con la sua sensibilità da bambino, che riconosce ora, quasi al termine del suo viaggio, come giustificazione per tutta la sua ricerca esistenziale:

Ricordo che da bambino avevo piena fiducia che avrei potuto farmi intendere da chiunque. Un'ingenuità, che naturalmente mi costò amarissime delusioni. Ma di qui trassi lo stimolo ad affinare le mie facoltà espressive, e anche il bisogno di studiar gli altri, per rendermi conto di coloro con cui avrei avuto da fare: fermo sempre nella fede incrollabile di poter comunicare quando che sia tutto a tutti. E per questo posso dire d'aver lavorato d'allora (p. 1034).

Pirandello confessa, dunque, di aver consacrato la sua vita allo svelare e all'abitare il mistero dell'in-tendersi umano; consacrazione che riceve ora, quasi al termine della sua esistenza, quel riconoscimento vero e umanamente semplice a cui ha sempre aspirato:

E ora a poco a poco, vecchio, sono riuscito a farmi intendere dai giovani d'ogni paese; e non lo crederei, se non l'avessi visto coi miei occhi.

In certi luoghi – penso al mio ultimo soggiorno in Argentina – l'intesa era così affettuosa e commossa, così umana, ch'io potei donarla in premio a quel bambino ingenuo e fiducioso che ancora mi viveva dentro aspettandola, e così finalmente l'ho appagato (p. 1034).

4. Due battute dei *Sei personaggi in cerca d'autore*

In quest'opera, capolavoro del teatro mondiale – *Sei personaggi in cerca d'autore* – e di cui ricorrono quest'anno i cento anni dalla prima messa in scena al teatro Valle, mi soffermerò soltanto sulla lettura di due battute de *Il padre*.

A questo *personaggio* Pirandello affida, nell'opera, il compito di affermare la valenza ontologica degli stessi personaggi. Essi sono “esseri vivi, più vivi di quelli che respirano e vestono panni! Meno reali, forse; ma più veri!” (Pirandello, 2001, p. 681). È ancora lui ad affermare che “la natura si serve da strumento della fantasia umana per proseguire, più alta, la sua opera di creazione” (p. 681). E mentre gli esseri che respirano e vestono panni per vivere eterni hanno bisogno di straordinarie doti o di compiere prodigi, per i personaggi non valgono queste regole e possono vivere per l'eternità anche senza avere particolari virtù. Chi era Sancho Panza chi era don Abbondio? – ci interroga Pirandello per bocca de *Il padre* – eppure essi vivono eterni perché erano vivi germi che hanno trovato una matrice feconda, una fantasia, che li ha saputi allevare e nutrire, far vivere per l'eternità (cfr. p. 683).

Ai personaggi Pirandello affida, dunque, il compito di dire quel che c'è di importante da dire sull'essere umano all'essere umano. E come ci ha rivelato nel piccolo saggio che prima leggevamo, in questa rivelazione l'*intendere* giuoca un ruolo cruciale.

Prenderò in esame – come già annunciato – soltanto due battute, notissime, che ci appaiono come legate, anche se distanti nel testo. Si può vedere

chiaramente dagli *incipit* come Pirandello carichi queste battute di una particolare enfasi che non riserva a nessun'altra battuta dell'opera.

Ma se è tutto qui il male! Nelle parole! Abbiamo tutte dentro un mondo di cose; ciascuno un suo mondo di cose! E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta, inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro? Crediamo d'intenderci; non ci intendiamo mai! (p. 692).

Il dramma per me è tutto qui, signore: nella coscienza che ho, che ciascuno di noi – veda – si crede “uno” ma non è vero: è “tanti”, signore, “tanti”, secondo tutte le possibilità d'essere che sono in noi: “uno” con questo, “uno” con quello – diversissimi! E con l'illusione, intanto, d'esser sempre “uno per tutti”, e sempre “quest'uno” che ci crediamo, in ogni nostro atto. Non è vero! non è vero!

Ce ne accorgiamo bene, quando in qualcuno dei nostri atti, per un caso sciaguratissimo, restiamo all'improvviso come agganciati e sospesi: ci accorgiamo, voglio dire, di non esser tutti in quell'atto, e che dunque un'atroce ingiustizia sarebbe giudicarci da quello solo, tenerci agganciati e sospesi, alla gogna, per una intera esistenza, come se questa fosse tutta assommata in quell'atto! (p. 701).

Queste battute esplicitano quelli che Pirandello (2001) aveva indicato nella *Prefazione* ai *Sei Personaggi* come *luoghi* del suo personale travaglio spirituale. Un travaglio che è frutto di un lavoro di ricerca e di scandaglio sul mistero della propria interiorità impegnato a cogliere in essa un valore universale: qualcosa che valga per ogni singola umanità. *Il padre* in queste battute condensa quello che Pirandello afferma essere il messaggio di ciascun personaggio dell'opera; è lui, infatti, che:

esprime come sua viva passione e tormento quelli che per tanti anni sono stati i travagli del mio spirito: l'inganno della comprensione reciproca fondato irrimediabilmente sulla vuota astrazione delle parole; la molteplice personalità di ognuno secondo tutte le possibilità d'essere che si trovano in ciascuno di noi; e infine il tragico conflitto immanente tra la vita che di continuo si muove e cambia e la forma che la fissa, immutabile (p. 657).

Quello che *Il padre ci canta* è un messaggio filosofico educativo che non può essere veramente colto se non si dà il giusto peso al verbo intendere (in-tendere).

Quello che Pirandello ci consegna in queste battute non è un punto di arrivo ma è punto di partenza per l'azione educativa. La condizione drammatica in cui è immerso il vivere dell'uomo con l'uomo deve essere accolta e ri-sentita interiormente in tutta la sua verità perché si possa riconoscere quel movimento che risponda ai più profondi bisogni umani e tolga tormento all'esistere.

Soltanto se saremo in grado di abitare *l'in-tendere l'altro* come un *tendere che non cessa* verso un *in* che non potrà mai essere risolto in un conoscere, potremo costruire come esseri umani un mondo in cui saremo veramente in grado di incontrarci. Perché l'altro che ci viene incontro è sempre portatore di una sua verità che non può essere intesa se non riconosciamo all'altro il suo sentire soggettivo che è altro dal nostro. Se non lo riconosciamo come energia fontale di creatività che non può essere conosciuta in una forma ma bensì soltanto nella sua possibilità di generazione in una miriade di forme che rispondono però tutte a una misteriosa legge che è insieme personale e universale.

Mi piace terminare questo mio intervento con una riflessione di Orazio Costa (il grande maestro e regista del teatro italiano qui intervistato da Camilleri, 2013) che mi sembra rendere bene l'attualità di quest'opera inattuale.

Questi sei personaggi in cerca d'autore esistono da sempre, in tutte le società, come Pirandello scopre. Secondo me – è un altro dei dati drammaturgici estremamente importanti – Pirandello ha scoperto che ogni dramma scritto, dall'origine a oggi, rappresenta l'avvento o la visita di un gruppo nuovo in mezzo a una società che ha già scritto il suo copione. E questo non ci ha ancora abbastanza riempito di meraviglia. Tutto il teatro, da Amleto a qualunque altro testo, compreso il Vangelo, è l'avvento di una verità nuova in mezzo a una società che crede di possedere l'unico copione autorizzato. E continuerà a essere così finché non avremo trovato un modo di rispondere a questo imperativo di Pirandello: Vedete se può esserci un mondo diverso (p. 266).

Riferimenti bibliografici

- Camilleri A. (2013). *Come si diventa scrittori a teatro*. Milano: Rizzoli.
- Ducci E. (1999). *Approdi dell'umano*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2007). Quale formazione se importa dell'uomo. In E. Ducci (Ed.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13-34). Roma: Anicia.
- Pirandello L. (1935). Viaggi. *L'illustrazione italiana*, 25, 1033-1034.
- Pirandello L. (2001). Sei personaggi in cerca d'autore. In L. Pirandello, *Maschere nude* (Vol. 2, pp. 651-758). Milano: Mondadori.

Panel 4
Pedagogia dell'infanzia

Introduzione

Andrea Bobbio
Anna Bondioli
Emiliano Macinai

Interventi

Serenella Besio
Agnese Infantino
Elena Luciano, Maja Antonietti
Elena Mignosi
Nicoletta Rosati
Maira Sannipoli

Scenari e problemi della pedagogia dell'infanzia oggi

Andrea Bobbio

*Professore associato – Università degli Studi della Valle d'Aosta
a.bobbio@univda.it*

1. Sfondi e panorami

Il mondo dell'educazione – quello dell'infanzia in particolare – a seguito della crisi determinata dal Covid 19, registra una condizione di accresciuta fragilità le cui ombre si proiettano, minacciose, sullo scenario contemporaneo. I riflessi della pandemia, peraltro inscritti nel solco di una già protratta crisi economica e sociale (Fondazione Zancan, 2013), hanno determinato ripercussioni sulle famiglie tali da minarne in profondità le prerogative strutturali che ne caratterizzano gli assetti, tanto sotto il profilo della produzione del reddito quanto sotto quello relazionale e educativo. Le categorie di soggetti più colpite da questa crisi sono state *le donne e i giovani* e ciò ha determinato contraccolpi diretti anche sulla socializzazione infantile. La perdita del posto di lavoro, infatti, oltre che cagionare una minore disponibilità economica, ha anche comportato, spesso, un ritorno della donna alla sua mansione esclusiva di madre (Bobbio, 2016) riducendo così il ricorso delle famiglie ai servizi professionalizzati per l'infanzia la cui qualità, come mostrano ormai parecchie ricerche internazionali (Grange, 2016), svolge un ruolo importante nella riduzione della povertà educativa e dello svantaggio socio-culturale.

La delocalizzazione delle attività lavorative dai tradizionali luoghi della produzione alla casa ha destrutturato ulteriormente i ritmi e i riti della vita familiare con un'ingerenza prolungata delle attività di lavoro sulle routine quotidiane di adulti e bambini. Le prime, soprattutto per i per i lavoratori autonomi, si sono dilatate a dismisura, diluite in un arco di tempo indefinito e senza demarcazioni evidenti rispetto alle pratiche di cura nei confronti dei figli. Ciò ha comportato, per i bambini, l'illusione di avere l'attenzione del genitore tutta per sé e l'immediata disillusione determinata

dalla constatazione che la sua mente è altrove, assorbita da pensieri “altri” rispetto alla cura, alla relazione, al gioco e alla comunicazione.

Un siffatto scenario, complicato in molti casi dalla violenza domestica, dalla convivenza imposta, dalla riduzione degli spazi di esperienza e di movimento connessi ad una domesticità forzata ha ulteriormente aggravato il quadro di povertà educativa dell’infanzia contemporanea, privatizzata, reclusa, deprivata dell’imprescindibile creatività della cultura dei pari. Di questo quadro così problematico ha preso atto uno specifico documento elaborato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017) e denominato *Orientamenti pedagogici sui lead: legami educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell’infanzia*. Esso registra che

l’emergenza epidemiologica ha causato un’improvvisa, brusca e prolungata sospensione della presenza dei bambini nei servizi educativi e nelle scuole dell’infanzia. I bambini si sono ritrovati, da subito, rinchiusi nelle proprie case (alcune ampie e dotate di balcone e giardino, altre piccole, anguste e prive di spazi esterni), a trascorrere le proprie giornate con un numero limitato di adulti (il/i genitore/i) e, nel caso dei figli unici, senza contatti con i pari. Questa costrizione “forzata” in casa ha privato i bambini di esperienze fondamentali, di relazioni, di contatti parentali (con nonni, zii, altri familiari) e sociali, di opportunità di crescita, di movimento, di curiosità, di gioco. Le diversità dei luoghi familiari e dei contesti hanno messo in evidenza le notevoli disparità nelle condizioni di vita dei bambini.

A una situazione così critica il mondo della scuola dell’infanzia e dei servizi ha risposto con la prospettazione dei LEAD (*legami educativi a distanza*). Essi costituiscono un insieme di esperienze, sostenute in remoto dall’educatore, aventi come finalità quelle di rinforzare i legami educativi precedentemente instaurati con il mondo della scuola o dei servizi ed arricchire l’offerta di un adeguato supporto a genitori. Tali esperienze, come registra il citato documento, possono essere di diverso tipo: dalla videochiamata all’attività con bambini in piccolo gruppo, dal colloquio individuale o collettivo con i genitori fino al deposito di materiali didattici *ad hoc* o alla consulenza vera e propria offerta agli adulti di riferimento. Gli obiettivi di tali azioni mirano (forse un po’ troppo ambiziosamente) “all’educazione e all’apprendimento profondo, inteso come sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza”.

Una prima constatazione rispetto ai Lead è la dimensione mediata, oltre che immateriale, delle relazioni umane richiamate dal documento. Il bambino piccolo e molto piccolo, infatti, necessita dell'assistenza dell'adulto per accedere ai dispositivi mediali e non è pregiudizialmente scontato che tutti i genitori condividano la scelta di uno "svezzamento tecnologico" del figlio prima dei 3/4 anni. Non è poi altrettanto acclarato da un patto educativo condiviso il fatto che essi accolgano, senza resistenze, tale esperienza, vista la sua natura "invasiva" di uno spazio così privato e intimo come quello della casa:

con i LEAD sia i genitori sia le insegnanti vengono osservati nella loro realtà domestica: se con la relazione in presenza la famiglia entra nella scuola e vi porta i propri modelli educativi, le proprie origini culturali, i propri vissuti, i propri principi e valori, le proprie esperienze, con i LEAD è la scuola ad entrare nella famiglia.

Superate le obiezioni di principio ai LEAD, opposte in modo più o meno esplicito dalle famiglie, restano da esaminare alcuni elementi cruciali che condizionano la qualificazione positiva di tale proposta e che perciò ne influenzano a priori l'efficacia:

- tali attività sono valide nella misura in cui incentivano il genitore a non replicare in famiglia le attività istituzionali che si svolgono a scuola o nei servizi. Le pratiche di vita quotidiana, il gioco libero, la relazione ludica, fisica, tra genitore e bambino sono dunque elementi primari dell'educazione familiare che non vanno depotenziati a vantaggio di artefatti relazionali lontani dalla concretezza della vita reale. Ciò implica che colui che fruisce con maggiore profitto dei LEAD sia anche quel genitore più attrezzato a innestare le sue competenze parentali nell'alveo della 'zona di sviluppo prossimale' offerta dalla didattica a distanza. Ciò depotenzia di molto la funzione compensativa offerta dai LEAD rispetto alle proposte didattiche esperite in presenza, soprattutto per quanto concerne la facilitazione dei processi di simbolizzazione, di comunicazione e di elaborazione cognitiva;
- l'interazione guidata tra bambino e educatore, nei LEAD, risulta spesso schiacciata dalle rigidità del mezzo tecnologico e dalla scarsa autonomia dei bambini piccoli e molto piccoli nell'utilizzarlo. Come riferisce una ricerca di Antonietti, Guerra e Luciano (2020):

nella proposta dei LEAD la dimensione quotidiana sembra perdersi, e probabilmente non può che essere così, soprattutto con i più piccoli e anche in ragione del consistente impegno che essa richiederebbe alle famiglie. D'altro canto, canali di attivazione immediata, come *WhatsApp* e *Telegram*, paiono certamente di più facile fruizione, ma inducono ad ipotizzare modalità di comunicazione a carattere più informativo o trasmissivo, privilegiando l'invio di comunicazioni o materiali autonomamente fruibili, più distanti da un approccio partecipato alle relazioni tra adulti, tra adulti e bambini e tra bambini (p. 72);

- le attività di gioco libero, di manipolazione dei materiali informali, di conversazione guidata e coordinata con i pari di età necessitano di un *setting* e di una regia particolari che, nell'ambiente domestico, non trovano quei referenti, materiali e simbolici, tali da consentirne la contestualizzazione. In particolare, nella casa viene meno la funzione di terzietà, svolta dalla sezione; di transattività, assolta dai materiali didattici in comune; di specializzazione, svolta dai laboratori e di mediazione comunicativa e meta-comunicativa, svolta dagli educatori. Rischia, inoltre, di appannarsi il volto del *bambino competente* ormai consolidatosi nell'immaginario pedagogico post-cognitivista e di ri-accreditarci il profilo sociale di un soggetto dipendente, passivamente ripiegato su sé stesso, sull'interazione esclusiva con gli adulti di riferimento o sui media (Luciano 2017). Ciò a negare quanto affermano gli studi più recenti:

il bambino non è il ricettore e il riproduttore della cultura adulta; l'apprendimento è visto come un processo congiunto, con i pari e l'adulto, di co-costruzione di conoscenze e significati; i bambini sono attori sociali: partecipano attivamente alla costruzione della propria identità e della propria vita. [...] Il bambino va ascoltato. Occorre instaurare con lui un dialogo democratico e negoziare le decisioni (Bondioli, Bobbio, 2019, p. 958).

I limiti sopra delineati evidenziano come i LEAD abbiano costituito una risposta emergenziale a una problematica, quella dell'isolamento sociale, che, comunque, non è stata esaustivamente risolta poiché la distanza, non la distanza sufficiente, quella non intrusiva, ma la distanza-assenza (la lon-

tananza dei corpi), rappresenta una condizione ostativa all'instaurarsi di una corretta relazione educativa tra adulto e bambino. È emersa con evidenza, inoltre, "la mancanza di competenze nell'uso di comunicazione a distanza e la generale impreparazione nell'introdurre nella scuola modalità diverse da quelle tradizionali" (Cremaschi, 2021, p. 3).

Il documento, pur con questi limiti, rimanda comunque alla comunità pedagogica un evidente segnale di attenzione rispetto alla necessità, che si è palesata con una certa chiarezza anche nella cronaca quotidiana, del sostegno, anche mediato, alla comunicazione educativa e del supporto, offerto da un terzo professionalizzato, al dialogo intrafamiliare (sia nel sotto-sistema genitoriale che a livello intergenerazionale), come se il repentino cessare della continuità dei servizi istituzionali avesse palesato un vuoto nella comunicazione tra genitori e figli, vuoto acuito dall'impossibilità di ricorrere alle cure offerte dai nonni, anch'essi confinati nelle proprie abitazioni dal Covid 19, e vuoto determinato dalla rarefazione delle interazioni sociali con altri sistemi esterni alla famiglia.

2. Custodia, cura, educazione

Le difficoltà sopra evidenziate mostrano come le tanto svalutate funzioni di custodia e di controllo sociale svolte dai servizi a favore dell'infanzia rappresentino, accanto al compito educativo vero e proprio, che li qualifica in senso pedagogico, fattori ineliminabili, strutturali, della civiltà contemporanea. Proprio la delega integrale da parte degli educatori naturali, in un arco determinato di tempo della giornata, dei propri compiti di cura, sostegno affettivo, stimolazione intellettuale, civilizzazione degli istinti a un'agenzia specializzata consente infatti al bambino lo slargamento del proprio campo di esperienza e la liberazione del proprio potenziale evolutivo all'interno di un ambiente professionalizzato, attrezzato a documentare, nei particolari più minimi, le sue progressioni e le sue traiettorie di apprendimento così da raffinare un sapere sull'infanzia scientificamente controllato¹.

1 Come riferisce Egle Becchi (1986): "ognuna delle agenzie cui è delegata l'infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l'infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente, in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino

Con il rischio, non secondario, di enfatizzare la debolezza societaria del bambino e di assolutizzare il ruolo delle agenzie che lo integrano nella collettività (Becchi, 1979, p. 20).

La coscienza della particolare funzione autonomizzante di un ambiente istituzionale, specializzato nell'educazione dell'infanzia e in fecondo dialogo dialettico con quello familiare, era particolarmente viva già in Maria Montessori che ricorda come, all'entrata nella *Casa dei bambini*

il bimbo manifestasse *una personalità completamente differente*. Il primo risultato fu un atto di indipendenza: pareva che egli dicesse: “Desidero bastare a me stesso, non mi aiutate”. Era diventato a un tratto un uomo che cercava l'indipendenza, rifiutava ogni aiuto. Nessuno avrebbe mai immaginato che questa sarebbe stata la sua prima reazione, e che l'adulto avrebbe dovuto limitarsi a far la parte dell'osservatore. Appena immesso in questo ambiente proporzionato a lui, il piccolo ne divenne padrone. Vita sociale e sviluppo del carattere seguirono spontaneamente. La felicità del bambino non è il solo scopo da raggiungere; vogliamo anche che egli diventi il costruttore dell'uomo, indipendente nelle sue funzioni; il lavoratore e il padrone di ciò che da lui dipende. *Questa è la luce che l'inizio della vita cosciente dell'individuo rivela* (Montessori, 1999, p. 151).

L'esperienza della pandemia, se era il caso, ha accresciuto la consapevolezza che l'artificializzazione della società contemporanea comporti l'urgenza di una ri-calibrazione dei luoghi educativi in vista della salvaguardia dei diritti incompressibili dell'infanzia, *in primis* il diritto alla socialità tra pari, il diritto al corpo, al movimento, al gioco, alla comunicazione. In tal senso il sistema 0-6 può essere

una risposta educativa alle domande della nostra civilizzazione, un ingresso valido nella vita della cultura, un luogo di positiva espressione delle capacità personali e professionali. In definitiva, è un ambiente [nuovo] dell'educazione ed un mondo della pedagogia (Scurati, 1993, p. 18).

che opera nella 'pedagogia familiare' è molto più arcaico, 'popolare', tradizionale, rispetto al sapere che dell'infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende — non sempre con successo — a essere un sapere rigoroso” (p. 78).

3. Rilanci

Il mero approccio individuale, incentrato unicamente sul bambino e sulla valutazione delle sue prestazioni cognitive, rappresenta una proposta educativa anacronistica, non più in linea con quelle *metodologie olistiche* affermatesi nei documenti più aggiornati in materia di ECEC e delle architetture curriculari connesse a tale filosofia. Afferma, ad esempio, il *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care*, nella traduzione offerta da Arianna Lazzari (2016):

le modalità con cui il curriculum viene implementato all'interno delle singole realtà necessitano di essere progettate all'interno di una cornice aperta, che accolga e indirizzi le diverse esigenze e i diversi interessi dei bambini in modo olistico. L'integrazione equilibrata di educazione e cura può promuovere il benessere e l'autostima dei bambini, oltre a sostenerne lo sviluppo sia sul piano senso-motorio che su quello cognitivo e sociale. I vissuti dei bambini e la loro partecipazione attiva vengono valorizzati, e l'importanza di sostenere l'apprendimento attraverso il gioco è riconosciuta e supportata. Il curriculum è uno strumento importante per favorire la creazione di un universo di significato condiviso e l'instaurarsi di relazioni di fiducia tra bambini e adulti così come tra bambini, genitori e personale dei servizi in modo da stimolarne la crescita e l'apprendimento (p. 26).

In particolare, l'ottica transattiva e gli scenari di partenariato proposti dall'odierna cultura della partecipazione mettono in luce il ruolo attivamente socializzante svolto dai bambini a favore degli adulti (Hengst, Zehier, 2004). Tale funzione, se adeguatamente accompagnata da politiche di supporto alla genitorialità di natura riflessiva, può ridurre quella "solitudine rielaborativa" vissuta in particolare dalle famiglie composte da immigrati (più abituate di noi al supporto di una genitorialità diffusa) o dalle famiglie poco sostenute dalle reti di supporto informale:

per pensare noi abbiamo bisogno di co-costruire insieme, di scambiare, di confrontare le nostre percezioni con quelle dell'altro, se questo non è possibile, il pensiero non si appoggia che su sé stesso e sulle proprie sensazioni. Questo non-confronto con l'altro può anche con-

durire ad una rigidificazione. È lo scambio con l'altro che ci modifica (Moro, 2002, 120).

La ricerca, dunque, ci dice che le solitudini dell'infanzia non si vincono senza ridurre quelle degli adulti e che la prospettiva dell'*ecologia integrale dell'umano* male si attaglia a pedagogie rigidamente confinate in modelli istituzionali chiusi ed autoreferenziali. Insomma: gli scenari per l'infanzia non sono conchiusi in una "bolla", sono solidamente connessi a tutti i fattori che concorrono a qualificare la qualità della vita, tanto degli adulti quanto dei bambini e dell'ambiente in senso lato.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. Luciano E. Guerra M. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 63-75.
- Becchi, E. (1979). Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia. Introduzione. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale* (pp. 11-45). Milano: Feltrinelli.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (Ed.), *Il bambino, la scienza, la società* (pp. 76-83). Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A. (2016). From mother to woman. The Child's socialization in the Italian Kindergarten from the 60s to the 90s. Assistance, citizenship and education. *History of Education & Children's Literature*, 11, 305-315.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.) *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori* (pp. 963-978). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cremaschi F. (2021). Dopo le bolle oltre le bolle. *Zero Sei Up*, 2, 3.
- Fondazione Emanuela Zancan (2013). *Rigenerare capacità e risorse. La lotta alla povertà Rapporto 2013*. Bologna: il Mulino.
- Grange T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Hengst H., Zehier H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lazzari A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.

- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro M.R. (2002). *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scurati C. (1993). Orientamenti: fondamenti culturali e prospettive pedagogiche ed educative. *Annali della Pubblica Istruzione*, 63, 16-28.

Oltre l'emergenza: prospettive di ricerca e formazione in pedagogia dell'infanzia

Anna Bondioli

*Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Pavia
bondioli@unipv.it*

La situazione in cui si sono trovati i bambini, le famiglie e gli insegnanti nei due periodi della scuola a distanza e della scuola del confinamento/distanziamento¹ può essere definita emergenziale da due punti di vista: in quanto ha imposto soluzioni obbligate e rapidi cambiamenti rispetto all'organizzazione educativa nei nidi e nelle scuole dell'infanzia per via della pandemia, e in quanto ha permesso di fare emergere problematiche sopite o date per scontate. Per usare un termine proprio della pedagogia istituzionale si potrebbe dire che la pandemia può essere considerata come un "analizzatore" (Lapassade, 1971/1974²) di epistemologie e pedagogie latenti.

1. Perché epistemologie

Chiunque, studioso in ambito pedagogico nell'attualità, sottoscriverebbe l'idea che occorre tenere ben stretto il nesso tra teoria dell'educazione e pratica educativa, tra teoria e prassi. Si tratta di un nesso molto spesso affermato come rilevante ma molto meno praticato nell'ambito della ricerca pedagogica. La situazione attuale ci ha messo di fronte a dei cambiamenti nel modo di fare scuola che richiedono, per le loro conseguenze, un impe-

- 1 La pandemia covid 19, che ha avuto inizio nei primi mesi del 2020 e che perdura tutt'ora, ha avuto una forte incidenza sulle istituzioni scolastiche a livello mondiale, come rivelano alcune recenti ricerche (Choy, 2020; Pramling Samuelsson, Wagner, Eriksen Odegard, 2020; Reimers, & Schleicher, with assistance from G. A. Ansah, 2020; Park, Logan, Zhang, Kamigaichi, Kulapichitr, 2021).
- 2 L'analizzatore è un evento o un fenomeno che rivela ciò che l'organizzazione determina, che permette ai partecipanti di riflettere e analizzare il significato dell'organizzazione, il suo funzionamento, i rapporti che vi si sviluppano (Cfr. Lapassade, 1971/1974).

gno su due fronti: da un lato quello di individuare gli aspetti irrinunciabili e i valori di fondo da salvaguardare nella pratica e nella relazione educativa nonostante le restrizioni imposte; dall'altro quello di raccogliere testimonianze sui fenomeni in atto, su quanto concretamente avviene nei luoghi educativi: famiglie, servizi e scuole. Faccio un esempio per meglio comprendere questo aspetto. La partecipazione dei genitori alla vita dei servizi e della scuola dell'infanzia, valore indiscusso e ampiamente riconosciuto, come può essere garantita in situazioni, quale quella attuale, nella quale i genitori non possono entrare nell'edificio e vengono sentiti solo a distanza? Quali le soluzioni adottate? Quali le percezioni al riguardo di insegnanti e famiglie? Ed anche, e forse soprattutto, quale idea di partecipazione sta dietro le soluzioni adottate? Quale idea di scuola? Ciò impone una riflessione sull'idea stessa di partecipazione, come diritto, come collaborazione, come ricerca di soluzioni comuni, come valore da perseguire, ecc. L'esempio illustra come, per rispondere a questo tipo di domande, sia necessario da un lato raccogliere dati empirici (tramite osservazioni, raccolta di testimonianze, ecc.) e, dall'altro, farli reagire con teorie dell'educazione che permettano non solo di leggere e interpretare quei dati ma anche di prestare attenzione a che le soluzioni adottate risultino in linea con quei valori che si vorrebbero condivisi. Ciò comporta calarsi nella realtà, affrontarla senza pregiudizi, ascoltare le voci degli insegnanti e delle famiglie, e farlo con una particolare prospettiva, quella di leggere con curiosità ciò che sta accadendo, che cosa sta dietro a certe risposte e reazioni, che segnali vi si possono intercettare: di cambiamento o di ritorno al passato, di demotivazione o, al contrario, di fiducia in una ripartenza consapevole. Ma comporta anche ragionare sulle prospettive, poiché nulla sarà come prima, e verificarne la compatibilità con quelle idee di bambino, di scuola e di educazione cui teniamo: bambini protagonisti, portatori di diritti, capaci di agentività, co-partecipi dell'impresa educativa; scuola aperta, al dialogo, allo scambio, al confronto, educazione al ben pensare, alla cooperazione, al vivere democratico (Miur, 2020). Questo – mi pare – è un primo richiamo che questa situazione di emergenza, che ci proietta in un futuro incerto, ci prospetta. Ed è un richiamo che interpella noi ricercatori, prima ancora che gli insegnanti. La reazione degli insegnanti alle limitazioni imposte dalla pandemia sono infatti rivelatori di pedagogie latenti, di quella parte dell'iceberg sommerso delle convinzioni educative che si rivela soprattutto in condizioni eccezionali, e che, in circostanze come quelle attuali, mostra delle arretra-

tezze rispetto a quanto la pedagogia dell'infanzia, nelle dichiarazioni di principio, nella ricerca e nei documenti programmatici, propone e indica come significativo e di qualità. Laddove la ricerca si intreccia con la formazione del personale educativo il riconoscimento delle pedagogie "popolari" (Bruner, 1996/1997) e "latenti" (Becchi, 2005; Bondioli, 1993), come terreno di lavoro da cui partire, è un passo necessario.

Farò alcuni esempi tratti da alcune indagini³ in corso di svolgimento che illustrano bene quanto sto dicendo in quanto propongono a noi ricercatori e formatori domande che richiedono approfondimenti e prese di posizione.

2. Identità educativa e senso di comunità

L'organizzazione degli spazi e dei gruppi dei bambini è stata bruscamente sconvolta dalla creazione delle cosiddette "bolle", che ha portato al ripristino delle "sezioni" come ambienti chiusi e non comunicanti, all'eliminazione forzata dei cosiddetti "gruppi intersezione", e, in ogni caso, a un restringimento delle possibilità di relazioni sociali tra bambini e tra adulti e bambini. Siamo rimaste abbastanza sconcertate di riscontrare che un certo numero di insegnanti di scuola dell'infanzia, interpellate mediante un questionario, trovassero elementi di positività in questo tipo di organizzazione: tempi meno concitati, maggiore collaborazione tra colleghe, inserimenti più veloci, minori problemi all'accoglienza anche da parte dei

3 Si tratta di due indagini esplorative i cui dati sono stati solo parzialmente analizzati. La prima, organizzata da Proteo Fare Sapere e supervisionata da Anna Bondioli e Donatella Savio (Università di Pavia), ha coinvolto 9 insegnanti di scuola dell'infanzia, provenienti da diverse regioni (Piemonte, Veneto, Liguria, Toscana, Puglia, Sardegna, Sicilia) che hanno redatto per tre settimane un diario di bordo che prevedeva, rispetto alla ripresa delle attività educative in presenza nel mese di ottobre 2020 e riguardo a quattro aree tematiche - rapporto tra bambini, rapporto con i bambini, rapporto con i genitori, rapporto tra colleghi - la messa in luce di "criticità", "positività", "strategie" (Cfr. Bondioli, Savio, 2021). La seconda, che si è svolta tra settembre e dicembre 2020, e la cui analisi dei dati è ancora in corso, ha coinvolto le educatrici/insegnanti di 28 realtà educative (nidi e scuole dell'infanzia) della rete FISM di Cesena-Forlì che hanno risposto, prima individualmente e poi, in seguito ad incontri di riflessione, per istituzione scolastica, a un questionario incentrato sulle medesime aree tematiche previste dalla prima ricerca.

nuovi bambini di tre anni. Si tratta di un riscontro che merita attenzione: il “ritorno all’indietro”, imposto dalle restrizioni sanitarie, che sembra riproporre un’idea obsoleta di scuola dell’infanzia, appare, in alcune realtà, una soluzione con risvolti positivi. Viene da pensare che l’idea di scuola aperta, considerata come un’importante conquista pedagogica, non sia mai “passata” veramente, non sia stata davvero incorporata e fatta propria. Ma si è trattato davvero di una conquista? In fondo anche le innovazioni richiedono delle verifiche. Vale allora la pena chiedersi che cosa si intenda per “scuola aperta”, se si tratta di una soluzione pedagogicamente fondata o costituisca una di quelle “mode” passeggere che investono il mondo dell’educazione. Si tratta di un tema – e di un possibile oggetto di ricerca – significativo, poiché vi si trovano intrecciati sia l’ambito valoriale sia quello delle pratiche educative. Dal punto di vista dei valori l’idea di “scuola aperta” si accompagna all’idea di scambio sociale – tra bambini, tra adulti e bambini – all’interno di una comunità senza barriere che si confronta anche con il “fuori” come possibilità di arricchimento e di scoperta. Un ideale democratico vi è deweyanamente sottinteso: la cittadinanza è fatta di scambio, negoziazione e confronto tra individui, che si sostanzia nel rifiuto di qualsiasi chiusura entro confini delimitati da tradizioni e pregiudizi. Una scuola autenticamente aperta è pratica di cittadinanza democratica e avvia non solo gli adulti – insegnanti, genitori, ecc. – ma anche i piccoli ai valori ad essa sottesi; perché all’insegna della “scuola aperta” derivano pratiche congruenti, ad esempio, la pratica della discussione su questioni che riguardano la scuola nel suo complesso, lo scambio di notizie circa quanto avviene tra i diversi gruppi, la collegialità delle scelte da parte degli educatori fondate su idee condivise di bambino e di educazione. La chiusura entro le bolle, resa necessaria dalle restrizioni della pandemia, non azzera di per sé il valore della scuola aperta; al contrario impegna alla ricerca di soluzioni che ne mantengano il significato. D’altra parte, poiché il valore racchiuso nell’idea, e le conseguenti ricadute educative auspiccate, dipendono da pratiche, le pratiche stesse adottate in passato andrebbero interrogate: ad esempio, la pratica dell’intersezione, con la conseguente organizzazione spazio-temporale tra tempi in sezione e tempi di intersezione, quanto è scelta all’insegna dell’idea di scuola aperta e quanto in relazione all’idea che i bambini apprendono meglio se suddivisi per età? L’esempio proposto costituisce dunque un invito a chi si occupa di formazione degli insegnanti e di ricerca nell’ambito dell’educazione in-

fantile a interrogare la pratica alla luce di scelte valoriali di fondo così come di leggere nelle pratiche i segni di pedagogie latenti. E qui ritorna la proposta iniziale di considerare le soluzioni pandemiche come analizzatori di pedagogie latenti e, aggiungerei, come sollecitazioni a verificare la congruenza tra valori auspicati e pratiche conseguenti.

3. La partecipazione dei bambini e delle famiglie

Un'altra questione, sollecitata dalla situazione di pandemia, che stimola a ricerche e approfondimenti, riguarda la partecipazione, dei bambini e delle famiglie alla vita della scuola, una tematica questa di grande interesse. Sancito come diritto nella Convenzione ONU del 1989, la partecipazione dei bambini alle decisioni relative a questioni che li riguardano costituisce un altro tema significativo da investigare. Nei questionari visionati nelle indagini sopracitate sono rarissimi i casi menzionati di bambini interpellati alla ricerca di soluzioni relative al nuovo assetto organizzativo dovuto alla pandemia. Eppure si sarebbe trattato di un'occasione significativa, almeno per i bambini più grandi, che avrebbe potuto essere colta: come comunicare con le altre "bolle"? È possibile giocare insieme a distanza? Che cosa vi manca di più e come si potrebbe fare? La partecipazione dei bambini come loro diritto ma anche come occasione pedagogica pregnante è un argomento che chiama in causa, come il precedente, la sollecitazione a indagini che, mentre fotografano l'esistente, interrogano il futuro in nome del perseguimento di valori su cui la pedagogia dell'infanzia è chiamata a pronunciarsi e, al tempo stesso, a verificare la plausibilità delle pratiche conseguenti.

Analogamente le comunicazioni e le relazioni con le famiglie, in questo periodo difficile, appaiono improntate più alla rassicurazione che alla promozione della partecipazione. Si tende a mantenere e a consolidare il clima di fiducia, a fornire supporto, anche psicologico, ai genitori, a dedicare loro attenzione e ascolto pur nelle condizioni disagiate dovute alle norme sanitarie (i genitori non possono entrare nella scuola e accompagnare all'interno i bambini, gli scambi hanno luogo sulla soglia e le comunicazioni non possono che essere frettolose). Nonostante ciò la situazione emergenziale sembra rendere in molti casi le famiglie più consapevoli del valore della scuola e degli sforzi degli insegnanti, e promuove

un clima di alleanza con gli educatori/insegnanti nell'affrontare le difficoltà. Sono tuttavia pochissime le testimonianze di presa in carico di problemi e di decisioni in comune tra educatori e genitori. I genitori vengono informati, tranquillizzati, confortati ma raramente coinvolti, mettendo pertanto in evidenza un costume educativo nei loro confronti improntato ad una partecipazione giocata, nell'attualità, più sulla collaborazione nel rispetto di norme indiscusse, quali quelle sanitarie, che sulla proposizione e soluzione condivisa di problemi. Un esempio significativo è dato dalle modalità di realizzazione degli "ambientamenti" e dei momenti dell'accoglienza al mattino e dell'uscita nelle scuole dell'infanzia, resi più veloci che in passato per via delle norme sanitarie e svolti per lo più all'esterno e all'aperto, rispetto ai quali prevalgono le percezioni positive rispetto alle criticità: "inserimenti più fluidi e sereni", ingresso e uscita più ordinati", "i bambini sentono meno il distacco dai genitori". Si tratta di momenti significativi della vita di un servizio educativo per l'infanzia che, dai dati raccolti, non appaiono essere stati problematizzati con i genitori. Ancora una volta la situazione pandemica fa emergere con forza uno scarto tra "dichiarato" e "agito" che invita i formatori dei formatori a riflettere su quanto messo in luce dai ricercatori in merito a quelle che Bruner (1996/1997) chiama "pedagogie popolari", e cioè modalità diffuse di concepire un tema educativo, che, nel nostro caso, si manifesta nel modo con cui si intende e declina la partecipazione delle famiglie alla vita delle istituzioni educative per la prima età.

4. Alcune riflessioni per concludere

Come si diceva all'inizio, gli esempi proposti hanno cercato di mettere in luce l'esigenza di connettere strettamente, negli studi sull'infanzia, ma non solo, la dimensione valoriale, propria di ogni pedagogia, con l'attitudine a indagare i fenomeni educativi nel loro farsi allo scopo non solo di descrivere ciò che sta accadendo nelle scuole e nei servizi per l'infanzia, ma anche per proporre agli educatori/insegnanti, spunti di riflessione sui propri convinimenti che inducano a una maggiore consapevolezza e intenzionalità nelle realizzazioni delle pratiche. Dal punto di vista della ricerca si tratterebbe di impostare indagini basate sulla verifica di ipotesi progettuali, nate da riferimenti teorici, valutandone l'applicabilità e la sostenibilità mediante ri-

scontri empirici; o anche, secondo una modalità down-top, di riflettere sulle pratiche educative messe in atto e verificarne l'efficacia sulla base dei valori di fondo che le orientano. Ricerche di questo tipo, che prevedessero il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli insegnanti, avrebbero un risvolto formativo non indifferente e spingerebbero all'innovazione consapevole. Ritornando agli esempi relativi alla situazione pandemica, le criticità dell'anno appena passato ci invitano, come ricercatori e formatori, a perseguire maggiormente nella ricerca l'attitudine alla verifica come responsabilità etica nei confronti del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Ed.), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2021). Le “bolle” in prospettiva: considerazioni a partire dalle parole degli insegnanti. *Zeroseiup*. 2, 8-13.
- Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Choi Y. (2020). A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 22(1), 253-279. (<https://doi.org/10.15409/riece.-2020.22.1.12>).
- Lapassade G. (1971). *L'analisi istituzionale*. Trad. it. Milano: Isedi, 1974.
- MIUR (2020). *Sistema 0-6. Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami educativi a distanza*, documento elaborato dalla Commissione infanzia sistema integrato Zero-sei. (<https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->).
- MIUR (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” (bozza), documento licenziato dalla Commissione ministeriale dedicata e diffuso dal MIUR. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b50>).
- Park E., Logan H., Zhang L., Kamigaichi N., Kulapichitr U. (2021). Responses to Coronavirus Pandemic in Early Childhood Services Across Five Countries in the Asia-Pacific Region: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 249-256. (<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00278-0>)

- Pramling Samuelsson I., Wagner J. T., Eriksen Odegard E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129–144. (<https://doi.org/10.1007/S13158-020-00267-3>).
- Reimers F.M., Schleicher A., with assistance from G. A. Ansah (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid – 19 pandemic is changing education*. OECD, 2020. (https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf).

Educare alla pratica dei diritti per contrastare la povertà educativa

Emiliano Macinai

Professore associato – Università degli Studi di Firenze
emiliano.macinai@unifi.it

1. Alcune considerazioni preliminari

Secondo i dati pubblicati nell'ottobre 2020 da Eurostat, nel 2019 più di 25 milioni di bambini e bambine in Europa risultavano a rischio di povertà, dato equivalente al 22,5% dell'intera popolazione con età inferiore a 18 anni (Eurostat, 2020). Il Rapporto 2017 di Save the Children riporta dati e analisi utili per comprendere la complessità di un fenomeno, quello dell'impoverimento dell'infanzia, che negli ultimi anni non appare calare in maniera accettabile (Save the Children, 2017). Non abbiamo ancora elementi per stimare appieno l'impatto che le conseguenze della pandemia potranno avere avuto sulla qualità della vita delle giovani e giovanissime generazioni, ma è ipotizzabile che il numero dei e delle minorenni a rischio povertà sia destinato ad aumentare nei prossimi anni.

Quello che invece già sappiamo è che l'infanzia sia la fascia della popolazione maggiormente a rischio di povertà, di esclusione e di marginalità (Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 2020). Sappiamo inoltre quanto sia stretta la correlazione tra povertà familiare, da un lato, e dall'altro, svantaggio educativo e scolastico e perdita di opportunità di crescita affettiva e sociale dei bambini e delle bambine (Nanni, Pellegrino, 2018, pp. 91-184). In poche parole, sappiamo che la povertà educativa mette a repentaglio il diritto di molti bambini e bambine di crescere come cittadini attivi della comunità sociale e ciò a sua volta alimenta il rischio di deprivazione economica. Povertà economica e povertà educativa rafforzano a vicenda lo svantaggio che si trasmette da una generazione all'altra (Save the Children, 2018). La caratteristica della trasmissione intergenerazionale della povertà è un fattore tanto noto quanto difficile da contrastare (Natoli, Turchini, 2018, pp. 33-38). Per uscire dal

circolo vizioso di questa ingiustizia, occorre puntare sulla valorizzazione dell'educazione e della formazione, sulla piena realizzazione del diritto fondamentale all'istruzione e al successo formativo come concrete risorse di contrasto alla povertà economica. Accanto alle politiche di sostegno economico rivolte alle famiglie in difficoltà, serve un deciso investimento sull'infanzia come risorsa strategica della società. Tale investimento dovrebbe avere in primo luogo l'obiettivo di garantire pari opportunità educative per tutti i bambini e tutte le bambine e dunque quello di garantire a ciascuno e ciascuna l'accesso a un'educazione di qualità.

La disuguaglianza è il principale fattore di povertà e di esclusione sociale: vi sono analisi e rapporti che evidenziano quanto il fenomeno sia sostanzialmente rimasto stabile in Europa negli ultimi 15 anni. Secondo le statistiche di Eurostat, infatti, solo nel 2017 il numero delle persone a rischio povertà è sceso sotto il valore registrato nel 2008 (Eurostat, 2019). L'infanzia più a rischio è quella che vive in famiglie monoparentali o in famiglie molto numerose, e quella che vive in famiglie caratterizzate da una bassa intensità lavorativa dei genitori. Al tempo stesso, però, guadagna evidenza il fatto che lo stipendio dei genitori di per sé non è garanzia assoluta dal rischio di povertà. La fragilità economica delle famiglie è correlata infatti a una molteplicità di fattori: al livello di istruzione dei genitori e/o al background migratorio per citarne due tra i più influenti. Questa premessa serve per poter affermare quanto la povertà infantile debba essere letta come un fenomeno multidimensionale (Botezat, 2016, pp. 1-14). Un fenomeno, cioè, che non può essere efficacemente affrontato intervenendo con strumenti puramente economici, come sussidi o protezioni a beneficio dei componenti adulti del nucleo familiare. Di nuovo, serve sottolineare l'importanza degli interventi rivolti ai bambini e alle bambine, finalizzati a ridurre il rischio di povertà educativa.

Per povertà educativa si intende un processo, piuttosto che una condizione: la povertà educativa è risultante di un processo di esclusione che limita il diritto all'educazione e rende impossibile la crescita umana dei bambini e delle bambine. Limitando il diritto all'educazione si impedisce la partecipazione dei bambini e delle bambine alle opportunità di crescita che favoriscono lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze indispensabili per il padroneggiamento della complessità sociale, nella quale rischieranno di restare marginali o esclusi.

Un'altra evidenza disponibile per comprendere il problema della povertà

educativa rimanda alla precocità del processo di esclusione. Sappiamo abbastanza della correlazione tra povertà educativa e mancate opportunità educative durante la prima e primissima infanzia. Diventa sempre più urgente dotare i sistemi educativi europei di standard di qualità a partire dai servizi educativi per la prima infanzia. I dati riguardanti i tassi di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia non permettono di affermare che tale urgenza sia stata effettivamente colta. A livello europeo, il ruolo positivo dell'ECEC nel quadro delle politiche formative ispirate alla prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*, centrale per la costruzione di una società giusta e aperta, viene messo in risalto da molteplici punti di vista. Già nel Rapporto Eurydice-Eurostat Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe del 2014 si sottolineava in particolare non soltanto l'importanza che l'educazione durante la prima infanzia assume in chiave di sviluppo e crescita del bambino, ma anche i benefici che gli investimenti sulla qualità dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 apportano sul piano sociale, per il contrasto ai processi di marginalizzazione cui sono esposte le famiglie e le comunità svantaggiate, all'interno delle società complesse, e soprattutto i bambini e le bambine che soffrono di tale condizione (Eurydice-Eurostat Report, 2014). Se la prima infanzia è l'età della vita in cui l'educazione può influenzare con più efficacia lo sviluppo dei bambini e delle bambine, allora l'investimento in un sistema di ECEC di alta qualità può ridurre nel medio termine i costi per la società in termini di perdita di talenti e al tempo stesso aiutare a ridurre la spesa pubblica nel lungo periodo, favorendo il benessere, la salute e, si conclude nel Rapporto, persino la giustizia (ivi, p. 9). Inoltre, un sistema di ECEC di alta qualità contribuisce a porre le basi di un apprendimento permanente di successo e porta benefici in particolare a bambini e bambine svantaggiate: l'implementazione di sistemi formativi più equi, nell'ottica della realizzazione di società inclusive, passa quindi anche dagli investimenti in servizi educativi di alta qualità per la prima infanzia (ibidem).

Un richiamo ulteriore che potremmo fare al riguardo chiama in causa le Conclusioni che furono adottate dal Consiglio dell'Unione Europea nel maggio del 2011 "Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow", in cui si riconosceva che se si gettano solide basi durante i primi anni della formazione dei bambini e delle bambine, gli apprendimenti successivi diventeranno più efficaci e risulterà maggiormente probabile che tale pro-

cesso possa continuare per tutto l'arco della vita, riducendo in questo modo il rischio di esclusione sociale, di emarginazione e di povertà (Council of the European Union, 2011, p. 2).

Tuttavia, nonostante le evidenze a supporto di questo riconoscimento, quello che emerge a livello europeo è una perdurante tendenza a riservare all'ECEC un'attenzione minore rispetto a qualsiasi altro livello educativo e formativo. Viceversa, le misure dirette a garantire un accesso più equo ai servizi educativi per la prima infanzia potrebbero fornire un contributo significativo al raggiungimento di due tra gli obiettivi prioritari che stanno di fronte a noi: la riduzione del tasso di uscita precoce dai percorsi di formazione e il contrasto al rischio di povertà e di esclusione sociale per le fasce più deboli della popolazione (ivi, p. 3).

2. L'educazione ai diritti come leva strategica

Scendendo dal piano delle politiche a quello ancor più concreto della formazione, ci sentiremmo di sottolineare quanto un approccio educativo basato sui diritti fondamentali dei bambini e delle bambine potrebbe rappresentare una leva efficace per contrastare la povertà educativa. Prioritaria a questo scopo, ci sembra la necessità di integrare la formazione professionale di educatori/trici e insegnanti attraverso la promozione di percorsi multidisciplinari di educazione ai diritti, finalizzati da un lato a incentivare l'introduzione dei diritti fondamentali nei curricula e nelle attività quotidiane, nonché dall'altro a favorire la riorganizzazione dei contesti materiali e relazionali allo scopo di rendere l'esercizio consapevole dei diritti una pratica vissuta attraverso l'esperienza diretta condivisa (Biemmi, Macinai, 2020). Educatori/trici e insegnanti consapevoli e formati potranno favorire la partecipazione attiva dei bambini, delle bambine e dei/delle adolescenti nei contesti educativi, scolastici e formativi, stimolarne l'attitudine all'espressione delle proprie idee e opinioni, all'ascolto di quelle altrui e al confronto e alla cooperazione con gli altri.

L'approccio fondato sul paradigma dello sviluppo umano e sulla promozione di *capabilities* rappresenta il supporto teorico di questa proposta che vede nei contesti educativi, scolastici e formativi la risorsa più preziosa per la promozione di pari opportunità di apprendimento e di sviluppo umano e quindi per il contrasto alla povertà educativa (Sen, 1999). Scrive

in proposito Martha Nussbaum: “to the extent that a society values the equality of persons and pursues that as among its social goals, equality of capabilities looks like the most relevant sort of equality to aim at” (Nussbaum, 2006, p. 51).

Affinché i contesti possano però mantenere le proprie promesse in termini di opportunità educative sono indispensabili figure di adulti che sappiano orientare il proprio ruolo professionale nella direzione del pieno coinvolgimento dei loro allievi ed allieve per l’esercizio delle “capacitazioni” che alimentano lo sviluppo umano del soggetto: comprendere, essere, essere con gli altri, agire (Nussbaum, 2011).

Occorrono educatori/trici e insegnanti capaci di offrire concrete occasioni per l’esercizio delle competenze cognitive indispensabili per comprendere la realtà: impiegare il pensiero in forma critica e in modo flessibile per acquisire conoscenze, impiegare le conoscenze acquisite per prendere decisioni e risolvere problemi. La dimensione cognitiva dello sviluppo (conoscere e impiegare le conoscenze) rimanda a dimensioni dell’essere più profonde, le rafforza e a sua volta le nutre: la consapevolezza di sé, l’autoefficacia e l’autostima indispensabili per la gestione autonoma della propria vita e per orientare attivamente il processo di costruzione identitaria che l’accompagna. L’ambito delle competenze interpersonali e relazionali discioglie la dimensione sociale del vivere insieme: comunicare, negoziare, affermare o rifiutare, praticare empatia e cooperare, preoccuparsi del bene altrui e del bene comune, riconoscersi nell’altro e sentirsi membro di una comunità. L’ambito dell’agire, infine, è quello del fare quotidiano, delle azioni necessarie per realizzare il proprio “funzionamento” nei contesti della vita quotidiana: in rapporto ai propri bisogni, ai propri desideri, alle proprie possibilità.

La resilienza può essere intesa come la capacità degli esseri umani di reagire di fronte alle situazioni traumatiche che rendono precaria, fragile o instabile la propria esistenza, o alle ingiustizie che negano possibilità e occasioni di crescita, di benessere o di felicità. Tale capacità non è innata, bensì va educata (Vaccarelli, 2016); in questo senso, la cornice dell’educazione orientata alla pratica dei diritti racchiude, dunque, quelle opportunità di esercizio delle competenze cognitive e non cognitive che possono favorire l’innescarsi del processo di *empowerment* di fronte a condizioni di deprivazione, di *powerlessness* che frenano il pieno sviluppo umano di bambini, bambine e adolescenti.

Riferimenti bibliografici

- Biemmi I., Macinai E. (Eds.). (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: Franco-Angeli.
- Botezat A. (2016). Educational poverty. *Neset II AOQ*, 5/2016, 1-14. Retrieved May 9, 2021 from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/-AHQ5_Educational-Poverty.pdf
- Council of the European Union (2011). Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow, 3090th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting, Brussels, 19 and 20 May 2011. *Official Journal of the European Union*, 2011/C 175/03. Retrieved May 9, 2021, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9674565-5714-4453-8dd1-72126e63b423/language-en>
- Eurostat (2019). *Europe 2020 indicators - poverty and social exclusion*, august 2019. Retrieved April 12, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_poverty_and_social_exclusion&oldid=288620
- Eurostat (2020). *Children at risk of poverty or social exclusion*, october 2020. Retrieved April 12, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Key_findings
- Eurydice-Eurostat Report (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, Brussels. Retrieved May 8, 2021, from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2020). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XI Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ottobre 2020. Retrieved May 9, 2021, from https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2020/11/XIrapportoCRC2020_compressed.pdf
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas, *Rapporto 2018 "Povertà in attesa"* (pp. 91-184), ottobre 2018. Retrieved May 9, 2021, from https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf
- Natoli G., Turchini A. (2018). Le policy per il contrasto della povertà minorile e educativa. *Quaderni di economia sociale*, 1/2018, 33-38. Retrieved April 12, 2021, from <https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/722295/203-443/16.%20Quaderni%20di%20economia%20sociale.pdf#page=33>
- Nussbaum M.C. (2006). Poverty and Human Functioning: Capabilities as Fundamental Entitlements. In D.B. Grusky, R. Kanbur (Eds.), *Poverty and Inequality* (pp. 47-75). Stanford: Stanford University Press.

- Nussbaum M.C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, gennaio 2017. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, maggio 2018. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

4.1

Un'indagine sui legami educativi a distanza nei servizi per l'infanzia. Tirocini in ricerca nel CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università di Parma

Maja Antonietti

Ricercatrice – Università degli Studi di Parma

maja.antonietti@unipr.it

Elena Luciano

Professoressa associata – Università degli Studi di Parma

elena.luciano@unipr.it

1. Analisi del contesto e situazione problematica

Il presente contributo intende presentare alcuni elementi caratterizzanti un dispositivo di formazione e ricerca promosso nell'ambito del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. A Marzo 2020 le misure di contenimento della pandemia hanno costretto servizi educativi, scuole e università ad adottare rapidamente dispositivi di educazione e di didattica a distanza.

In relazione al progetto qui presentato, ciò ha interessato due fronti.

Da un lato, il fronte dei servizi educativi per l'infanzia, che costituiscono alcune delle molteplici tipologie di servizi educativi, formativi e scolastici con i quali collabora il Corso di studi, nonché focus del presente lavoro: la situazione di emergenza sanitaria ha indotto diversi servizi per l'infanzia a sospendere o a chiudere le attività di educazione e cura verso i bambini dalla nascita ai sei anni e alle loro famiglie, mentre altri si sono cimentati nell'elaborazione di pratiche di cura dei legami educativi a distanza. Tali pratiche sono state denominate LEAD (Legami Educativi a Distanza) da parte della Commissione per il Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (2020, p. 2).

perché l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale.

Gli assidui rapporti con il territorio da parte del Corso di studi della classe L-19 e i primi esiti di alcune ricerche tempestivamente avviate all'inizio dell'emergenza nell'ambito dei servizi per l'infanzia suggerivano peraltro sia la repentina attivazione di diversi servizi di fronte al drammatico lockdown di Marzo 2020 sia il loro desiderio di capire e approfondire come dare concretamente continuità ai legami educativi a distanza e su quali aspetti pedagogico-educativo-progettuali fondarli, dall'altro.

Per esempio, da una ricerca di tipo esplorativo finalizzata, attraverso un approccio misto quali-quantitativo (Trincherò, Robasto, 2019) e con un campione di 412 insegnanti/educatori/coordinatori di Servizi 0/6, a comprendere come essi avessero ri-declinato la relazione educativa, le proposte, le azioni di coinvolgimento, la formazione, la progettazione e la documentazione pedagogica (Antonietti, Guerra, Luciano, 2020a, 2020b), è emerso che 2/3 del campione si era effettivamente attivato dopo 2 settimane del lockdown con invio di proposte in differita e aveva adottato modalità sincrone e in differita; in particolare, emergevano dati rilevanti in relazione alle proposte in differita (invio di proposte (71,4%), videoletture (63,8%), invio di proposte con richiesta di risposta (42,7%), suggerimenti siti per giochi e attività (28,4%)) così come per le proposte in diretta (incontri a piccolo/medio gruppo (30,8%), gruppo sezione (23,1%), incontri individuali con videochiamate (17,5%) o telefonate (11,6%).

I primi dati della medesima ricerca suggerivano altresì che gli obiettivi prioritari delle proposte erano favorire sollievo psicologico e benessere emotivo nei bambini e nelle famiglie, da un lato, e sostenere momenti tra bambini e figure familiari adulte anche con proposte ludiche, dall'altro. Dai dati raccolti emergeva così che le richieste più rilevanti ricevute dalle famiglie erano relative all'aiuto per la gestione di difficoltà specifiche dei bambini e per le pratiche di cura di autonomia dei bambini così come al loro soste-

gno sul piano personale, oltre che ad attività per i bambini specifiche e diverse da quanto proposte prima del lockdown.

Più in generale, i primi esiti della ricerca suggerivano dunque l'opportunità di raccogliere direttamente la voce degli operatori stessi attivi nei servizi, per capire più approfonditamente gli aspetti più rilevanti relativi alle condizioni alle quali era possibile – durante il primo lockdown di Marzo 2020 – educare a distanza anche nei servizi di educazione e cura dei più piccoli.

Dall'altro lato, sul fronte dell'offerta formativa universitaria di Parma rivolta ai futuri educatori, pedagogisti e coordinatori pedagogici, le misure di contenimento della pandemia hanno improvvisamente bloccato circa 140 tirocini dei due Corsi di studi (triennale e magistrale) di area pedagogica, causando l'arresto del percorso formativo di molte studentesse e molti studenti e una situazione di grande impasse sia per il Corso di studi sia per i suoi iscritti, con ricadute negative dal punto di vista organizzativo, gestionale, progettuale, economico, oltre che emotivo.

A fronte dello scenario fin qui descritto, al Corso di studi in Scienze dell'educazione si presentavano dunque un problema gestionale di carattere essenzialmente formativo, da un lato – ovvero garantire continuità al percorso formativo degli studenti mantenendo aperto l'usuale dialogo e la collaborazione con gli attori del territorio coinvolti nella definizione della qualità dell'offerta formativa – ma anche una domanda di ricerca, dall'altro, ovvero: come si sono configurati i dispositivi di promozione dei LEAD nei servizi durante il lockdown (9 marzo-18 maggio 2020)? Come cioè si sono tradotti e operazionalizzati quei LEAD che, in molti servizi per l'infanzia, hanno preso vita di fatto anticipando (e, anzi, orientando) quanto il Ministero dell'istruzione a maggio 2020 ha poi formalizzato?

Tali domande sui dispositivi educativi a distanza messi a punto dai servizi per l'infanzia 0/3 hanno così promosso l'istituzione di un gruppo di ricerca ad hoc composto sia da personale docente e ricercatore del Corso di studi sia da tirocinanti e tesisti attivamente coinvolti in un progetto formativo e di ricerca in modalità *smartworking* (SW), ovvero l'unica modalità compatibile con l'emergenza sanitaria allora diffusa su tutto il territorio nazionale.

2. La fisionomia del progetto

Il progetto avviato intendeva intrecciare la dimensione formativa dell'esperienza di tirocinio di futuri educatori e coordinatori pedagogici con quella della ricerca, connettendole alla pratica educativa nei servizi per l'infanzia che non poteva essere esperita direttamente, sul campo. Pertanto, l'obiettivo è stato quello di accompagnare i tirocinanti a predisporre un percorso di ricerca funzionale a raccogliere e analizzare dati sulla progettazione e promozione di LEAD con bambini e famiglie in alcuni nidi italiani durante il lockdown.

I soggetti coinvolti nel progetto sono stati 18 tirocinanti appartenenti al Corso di Studi triennale in Scienze dell'Educazione e dei processi formativi e a quello magistrale di Progettazione e coordinamento di servizi educativi. Il gruppo di coordinamento universitario è risultato formato da 3 docenti universitari, 2 supervisori di tirocinio, 1 cultore della materia.

Il progetto ha sollecitato i tirocinanti entro un percorso di riflessione basato su una circolarità tra esperienza formativa che stavano vivendo e la dimensione di ricerca in cui sono stati coinvolti personalmente.

Il progetto si è sviluppato attraverso le seguenti attività:

- incontri di orientamento al tema del progetto e al progetto stesso con i tirocinanti e il gruppo di coordinamento;
- due incontri formativi sul lavoro educativo al nido e sulla conduzione di interviste, ad integrazione dei saperi acquisiti nell'ambito degli insegnamenti universitari;
- incontri mensili di progettazione, analisi dei materiali di ricerca e monitoraggio sia con il gruppo sia in sottogruppi di tirocinanti;
- analisi della letteratura in materia di LEAD;
- incontri di autoformazione e costruzione dei materiali di ricerca (lavoro individuale dei tirocinanti e in sottogruppo);
- condivisione di un repository per la condivisione dei materiali bibliografici, di studio della letteratura e di ricerca;
- colloqui individuali e di piccolo gruppo in itinere e costruzione di strumenti di monitoraggio didattico e di etero ed autovalutazione.

I tirocinanti sono stati coinvolti nel processo di ricerca a partire dalla ricognizione della letteratura e dalla formulazione della domanda di ricerca,

attraverso la predisposizione degli strumenti di indagine e loro somministrazione ed infine nell'analisi ed interpretazione dei dati.

Il progetto avviato può essere analizzato in questa fase adottando due prospettive, la prima è quella che pone l'attenzione sul percorso formativo di ricerca dei tirocinanti, la seconda mette al centro i processi di traduzione operativa dei LEAD nei servizi per l'infanzia.

Relativamente al percorso formativo e di ricerca in cui sono stati coinvolti i tirocinanti e che mette al centro la professionalità di futuri professionisti nei servizi educativi, sia come educatori che come coordinatori, sono da evidenziare alcune criticità emerse durante il percorso di monitoraggio attivato:

- spiazzamento dei tirocinanti ad integrare ed applicare le conoscenze apprese nella formazione universitaria;
- difficoltà ad agire in modo attivo e propositivo;
- focus sul prodotto più che sul processo.

D'altra parte, si configurano come punti di forza del percorso l'acquisizione graduale di capacità riflessive durante il processo di ricerca e di una postura critica sul senso del lavoro educativo, elementi questi riscontrabili nelle relazioni di tirocinio e nelle tesi di laurea prodotte ad oggi sul progetto di ricerca ed evidenziati durante gli incontri svolti in itinere.

Il percorso si è posto l'obiettivo, come già indicato, di indagare la traduzione operativa dei LEAD nei servizi per l'infanzia a partire dalla voce dei protagonisti.

Questo ha portato ad interrogarsi in ordine ai significati attraverso cui indagare i LEAD. In particolare sono stati individuati come cruciali i seguenti temi relativi alle esperienze di educazione a distanza:

- il mandato pedagogico;
- il rapporto con le nuove tecnologie preesistente all'emergenza;
- il prima e il dopo rispetto all'esperienza del lockdown (dal punto di vista dei valori, delle scelte e delle pratiche educative);
- le modalità di coinvolgimento di bambini e famiglie;
- la prassi di documentazione su quanto accadeva e veniva proposto;
- il valore dato alle pratiche messe in atto;
- le risorse ed i limiti;
- la triangolazione dei punti di vista.

È stata pertanto costruita collegialmente da parte dei tirocinanti coinvolti – con la supervisione pedagogica del gruppo di coordinamento – una traccia di intervista semi-strutturata declinata e precisata per i diversi soggetti intervistati, composta da 12 domande.

Sono stati successivamente individuati 16 servizi per l'infanzia 0/3 di diverse realtà italiane, eterogenei per tipologia e gestione; il campione si configura come campione di comodo.

Sono state somministrate complessivamente – da parte dei tirocinanti – 45 interviste a educatori, genitori e coordinatori pedagogici sull'esperienza di LEAD vissuta durante il lockdown della primavera 2020, ciascuna delle quali della durata di circa 45 minuti.

Successivamente i tirocinanti sono stati sostenuti a svolgere l'analisi del contenuto ed una prima interpretazione dei dati attraverso lavori a piccolo gruppo su focus specifici individuati. Gli esiti dell'intero percorso sono stati documentati nella relazione di tirocinio e ulteriormente approfonditi nelle tesi di laurea.

3. Conclusioni

Considerando la complessità del dispositivo formativo e di ricerca attivato e la necessaria sintesi richiesta in questa sede, pare opportuno qui circoscrivere le riflessioni conclusive ad alcune prime considerazioni, sia in merito al tirocinio nella formazione delle professioni educative sia in merito al lavoro educativo nei servizi per l'infanzia e alla collaborazione tra questi e il mondo accademico e della ricerca, oltre che alcuni auspici.

In primo luogo, il dispositivo formativo e di ricerca messo in atto pare rilevante nella misura in cui ha potuto attivare in modo continuativo e sistematico, trasversalmente alle diverse attività, sia individuali sia di gruppo, processi di riflessività e di autovalutazione del tirocinante relativamente a quanto appreso durante la ricerca per la costruzione del proprio profilo professionale.

La riflessione critica sull'esperienza di un tirocinio certamente inusuale – in primis perché attivato nella distanza, anziché in presenza nei servizi, e fondato su principi e metodi della ricerca, anziché della formazione e della pratica educativa – ha chance di promuovere nuove consapevolezze e apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2016) nel tirocinante?

Se così fosse, la sfida sarebbe particolarmente rilevante su almeno tre fronti:

- rispetto al proprio ruolo di studente e all'attivazione delle proprie risorse nei processi di auto-orientamento (Giacomantonio, Luciano, Marcuccio, 2019) e di autodirezione;
- rispetto al proprio ruolo di futuro educatore nei servizi per l'infanzia e alla necessaria contaminazione tra formazione iniziale, formazione in servizio, ricerca e pratiche educative e di cura nei servizi per l'infanzia;
- rispetto al ruolo della relazione educativa e dei legami educativi (in presenza e a distanza) nella propria formazione di studente universitario e nel proprio lavoro futuro di educatori.

In secondo luogo, appare come necessaria la riprogettazione, o almeno la revisione di alcuni elementi propri del dispositivo di tirocinio del Corso di studi, attraverso una sempre più assidua, diffusa e proficua collaborazione reciproca con i servizi per l'infanzia; ciò potrebbe favorire più alte aspettative sia da parte degli studenti sia da parte delle strutture ospitanti relativamente agli obiettivi di orientamento, formativi e professionalizzanti propri del tirocinio formativo e alle condizioni alle quali questi possano essere perseguiti.

Infine, pare imprescindibile la fase di disseminazione dei dati con il coinvolgimento dei servizi educativi per l'infanzia, in una logica di circolarità di saperi e di impatto significativo della ricerca, oltre che di virtuosa reciprocità progettuale.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020a). Servizi 0-6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia. *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020b). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 2, 63-75.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020a). Servizi 0-6 nell'emergenza e fa-

- miglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia. *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020c). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, in press.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 148-165.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zero-sei (D.lgs. 65/2017).
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Emergenza sanitaria Coronavirus. Prime indicazioni operative per attività didattiche a distanza*. Nota n.388 del 17 marzo 2020.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A. (2017). Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti [Special Issue]. *Pedagogia Oggi*, 15 (2).

4.2

Il gioco del bambino con disabilità, trasformatore del gioco di tutti

Serenella Besio

*Professore ordinario - Università degli Studi di Bergamo
serenella.besio@unibg.it*

1. Un banale sillogismo?

Una nuova consapevolezza sulla centralità del gioco per i bambini con disabilità ha prodotto recenti riflessioni e ricerche significative in ambito pedagogico, psicologico, giuridico e tecnologico. In particolare, ad esso è stata dedicata un'Azione del Programma Europeo COST, intitolata "LUDI- Play for Children with Disabilities"¹.

Un ineludibile, ma non banale, sillogismo è stato istituito alla base del lavoro di questa ricerca, come segue.

- a. *Il gioco è il bambino.* La fundamentalità del gioco infantile per il pieno ed armonico sviluppo dell'individuo non richiede forse più conferme nella letteratura psico-pedagogica, ormai da decenni attestata su questa certezza. L'articolo 31 della *Convenzione ONU sui diritti per l'infanzia* (1989), del resto, lo ha sancito per sempre, nelle dimensioni dei tempi storici e degli spazi geografici. Ed è però un ambito di studio tuttora fecondo, come dimostra la ricca pubblicistica contemporanea nel settore, nonché l'attività di società internazionali dedicate².
- b. *Il bambino con disabilità è un bambino.* Stretto fra le esigenze mediche e riabilitative, le tensioni emotive, psicologiche e relazionali di una famiglia alla ricerca di risposte e di prospettive future, le spinte vitali verso l'ingresso in contesti comunitari partecipativi prodotte dalle istituzioni

1 <https://www.cost.eu/actions/TD1309/#tabs|Name:overview>

2 Solo a titolo di esempio, si vedano: Besio, Zappaterra (Eds., 2018); Bobbio, Bondioli (Eds., 2019); Brown, Hughes (Eds., 2018); Hartas (Ed., 2020). Inoltre, International Play Association (IPA; <https://ipaworld.org>); International Council on Children's Play (ICCP; www.iccp-play.org).

educative, e le naturali propensioni all'incontro sociale, il bambino con disabilità emerge spesso più nelle sue criticità – la tipologia e la severità della menomazione, i correlati sanitari, le problematicità organizzative del suo *entourage* – che per la sua età infantile, primaria caratteristica che esige, dal mondo circostante, attitudini ed azioni destinate. La stessa *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) ha sentito l'esigenza di connotare la specificità della sua condizione con particolare evidenza, agli articoli 7 e 30³.

- c. *Il gioco è anche il bambino con disabilità*. Il gioco risulta tuttora, nella concretezza della vita quotidiana, un'attività di non facile realizzazione nel caso dei bambini con disabilità. Ciò è principalmente dovuto al fatto che i loro contesti di vita non sono preparati – né psicologicamente né progettualmente – ad affrontare i loro bisogni, a rispondere alle loro particolari modalità di funzionamento, in questo modo restringendo le loro opportunità di crescere e prendere parte alla vita sociale di tutti. Il punto è stato autorevolmente confermato dal *General Comment n° 17* al sopra citato Articolo 31 della CRC, accolto dall'ONU nel 2013⁴.

2. Gioco e letteratura di settore

Nei suoi quattro anni di attività, LUDI[®] ha realizzato un *corpus* di prodotti scientifici, insieme a materiali informativi e divulgativi⁵ e approfondito numerosi temi, tra i quali:

- la cultura del gioco nella letteratura delle discipline correlate e i suoi portati epistemologici, per rapporto alla lungimirante distinzione di Visalberghi (1958) fra attività *ludica* e attività *ludiforme*;
- il gioco come diritto universale;
- gli ostacoli al gioco correlati al tipo di menomazione;
- le barriere che il gioco può incontrare negli oggetti, negli ambienti,

3 www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

4 www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html

5 Volumi ed altri materiali – tutti *open access* – sono scaricabili al sito www.ludi-network.eu. Fra questi, si citano: Besio, Bulgarelli, Stancheva-Popkostadinova (Eds., 2017); Encarnação, Ray-Kaeser, Bianquin (Eds., 2018).

- nelle relazioni, negli atteggiamenti sociali, nelle politiche⁶;
- le opinioni dei bambini interessati e dei loro genitori, su questo argomento;
 - i metodi e gli strumenti che possono facilitare il gioco inclusivo, nonché un modello per la formazione degli operatori al riguardo.

Tuttavia, la prospettiva del *play for the sake of play*⁷ stenta a diffondersi; la maggior parte degli studi esistenti sul gioco del bambino con disabilità mantiene infatti un forte legame con l'ambito clinico e ne sostiene soprattutto il valore curativo e riparatore⁸, rispetto sia a quello educativo e pedagogico, sia a quello essenzialmente ludico: scelta di indirizzo, quest'ultima, ben più ardita, che permetterebbe di esplorare meglio il suo potere liberatore di risorse personali e provocatore di partecipazione sociale.

Per approfondire questo tema in un settore specifico strettamente connesso alla disabilità, è stata condotta un'analisi della letteratura (Besio, 2019) sugli Atti conclusivi delle sei più importanti conferenze internazionali di robotica nell'arco di dieci anni (2009-2019)⁹; è noto che il mondo tecnologico della ricerca e sviluppo si dimostra interessato e attivo nei settori dell'educazione e della salute.

Sono state utilizzate le parole chiave “child*” AND “play” OR “game” con gli scopi di: ottenere dati quantitativi in particolare nel settore della disabilità, indizio dell'interesse rivestito dal tema; approfondire il costrutto di gioco adottato negli studi interessati; identificare il ruolo ad esso attribuito nella ricerca presentata, anche attraverso le specifiche abilità implementate nel sistema robotico.

Ad indagine effettuata, sono stati individuati 112 studi (0,5%) inerenti il gioco su 22.079 presentazioni ai convegni (con due picchi negli anni 2013-14 e 2016-17); di questi, 22 lavori (19,6%) sono dedicati a bambini

6 Fra i materiali prodotti al riguardo, spicca per originalità il manuale TUET (*Toys and games Usability Evaluation Tool*), sviluppato da Costa, Perino, Ray-Kaeser (2018), di cui esiste traduzione italiana a cura di S. Besio, N. Bianquin, D. Bulgarelli. www.tuet.eu.

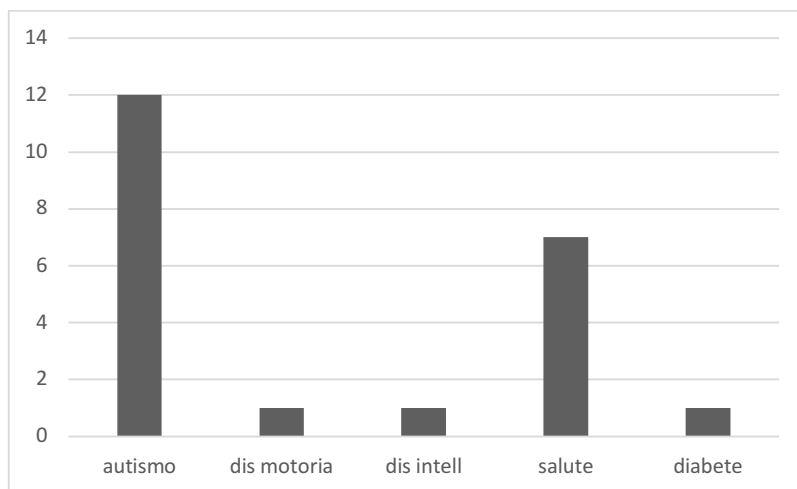
7 Meno valida in italiano, l'espressione usata in LUDI® è più efficace del più usato – e peraltro non necessariamente sinonimico – “gioco libero” (*free play*).

8 Si fa qui riferimento all'acquisizione di abilità di gioco simbolico a cui viene riservata specifica attenzione negli ultimi anni nei percorsi di riabilitazione rivolti a bambini con disturbo dello spettro autistico.

9 Si tratta di: EPIROB, HRI, ICRA, IDC, IROS, ROMAN.

con disabilità – la metà dei quali a disturbi dello spettro autistico. Un dato curioso è costituito dalla presenza di 3 lezioni magistrali introduttive sul tema del gioco infantile, di cui una dedicata a bambini con disabilità (purtroppo indisponibile).

Solo 2 studi propongono o adottano una definizione di gioco, negli altri il termine viene utilizzato in modo ascientifico (ad esempio, non tipizzato, non adottato come variabile, non soggetto a misurazione); in alcuni casi, le parole *play* e *game* sono usate come sinonimi, tradendo l'indefinitezza del costrutto. Il gioco non è mai l'obiettivo della ricerca o del progetto presentati – si tratta sempre di attività ludiformi – ma piuttosto un mezzo per raggiungere scopi ulteriori, i quali si collocano in area sanitaria e/o riabilitativa. In Tabella 1 si riporta la distribuzione degli studi nei diversi settori di disabilità da essi individuati.



Tab. 1: problematiche di salute coinvolte nei 22 studi individuati

Due lavori inseriscono l'espressione "tipologie di gioco", ma non le specificano, né fanno riferimento a bibliografie inerenti. Non vengono proposte o adottate modalità per la misurazione del gioco; in due casi si menziona il costrutto di *playfulness*¹⁰.

Per quanto concerne gli aspetti tecnologici, circa la metà delle presenta-

¹⁰ Ma in uno soltanto si menzionano i lavori di Bundy in questo campo (ad es., Bundy, 2001).

zioni riguarda prototipi o loro modificazioni, mentre le altre trattano gli esiti di sperimentazioni nuove con robot già esistenti¹¹. Viene soprattutto studiata l'interazione robot-bambino, in particolare per stimolare la motivazione intrinseca, stabilire relazioni durature, migliorare il riconoscimento o il controllo di emozioni. Il robot svolge, a seconda dei casi, funzioni di *companion, tutor, tutee, co-player*.

Quale idea di gioco trapela da questo scenario? Il gioco è interpretato come un'attività gregaria, ma potente, una sorta di piattaforma privilegiata per catturare o elicitare alcune funzioni nel bambino – attenzione, motivazione, collaborazione – e per ottenere risultati di tipo funzionale, tutti esteriori al gioco stesso.

In questa analisi della letteratura non si ritrova consapevolezza scientifica intorno alle caratteristiche del gioco, alle sue possibili tipizzazioni, alla correlazione con l'età anagrafica del bambino, e nemmeno alle specifiche limitazioni funzionali connesse alle menomazioni. Anziché essere considerato come attività caratteristica dell'infanzia, valida e interessante per sé stessa, il gioco sembra trattato come uno strumento utile per validare un prototipo tecnologico, misurare lo sviluppo del bambino o rilevare un miglioramento funzionale.

3. Il gioco terremoto di paradigmi?

Sembra dunque, dai dati discussi, di dover a malincuore concludere che tutt'oggi gli obiettivi di miglioramento – riabilitativi, educativi – siano considerati prioritari, nel caso del bambino con disabilità, anche quando si tratti di gioco. A ciò si aggiunga che le regole di accessibilità non sono certo applicate con sistematicità nel settore degli ambienti e degli strumenti di gioco¹², mentre i principi di Universal Design non sono la norma¹³, così come è misconosciuto il modello di progettazione partecipata che dovrebbe coinvolgere i bambini stessi¹⁴, e non si può dire sia diffusa una solida cultura

11 Si tratta di: NAO, Kaspar, BabyRobot, IxiRobot.

12 Si vedano al riguardo: Besio, Carnesecchi, Encarnaçao, 2015; Encarnaçao, Jansens, 2018; Landowska, 2018.

13 Si fa riferimento qui al rapporto fra le Tecnologie Assistive e la persona (Desmond et al., 2018).

del gioco accessibile e inclusivo, capace di operatività¹⁵.

Si potrebbe obiettare che gli studi inclusi nell'analisi condotta appartengono ad un settore disciplinare solo adiacente a quello umanistico, e di nicchia; ma questo ambito scientifico trae le proprie suggestioni di ricerca non solo dalla letteratura medico-riabilitativa, ma anche da quella psico-pedagogica: perciò, occorre concludere che i ricercatori coinvolti non hanno trovato disponibilità di bibliografia cogente, in fatto di gioco e disabilità.

L'influenza del modello individuale-medico della disabilità¹⁶ appare cioè dominante, anche nel settore dell'infanzia.

Ma forse la situazione non è destinata a durare a lungo; anzi, se il permanere di questo modello – diremmo ormai anti-storico – diventasse manifesto, potrebbe apparire sufficientemente scomodo sul piano culturale e provocatorio sul piano dei principi, da rendere urgente un cambiamento di prospettiva nell'idea di gioco, ed in particolare di gioco proposto, agito, realizzato: sia per ciò che attiene il bambino con disabilità, sia per il bambino in generale.

La valenza dirompente del 'non banale' sillogismo indicato all'inizio di questo lavoro è infatti evidente: che il bambino con disabilità abbia diritto ai suoi tempi di svago, di sberdimento, di gioia condivisa, di espressione della propria creatività e di realizzazione di pensieri fantastici, è considerazione che convince ogni interlocutore. Che si debba intervenire per aprire a questa possibilità, modificando idee, materiali, ambienti, progettualità, procedure e financo norme, è palese. Che ciò, infine, debba accadere all'interno di contesti condivisi, inclusivi, collettivi, non è in discussione: la pratica pedagogica mostra che per il gioco solitario c'è spazio solo in frammenti risicati e temporanei dello sviluppo infantile, che aprono subito alla contaminazione, al confronto, alla competizione e alla condivisione, contraddittoriamente, come il gioco pretende¹⁷.

Il bisogno speciale, la condizione inusuale, i vincoli e le particolarità proposti/imposti dalla menomazione possono rappresentare – dalla pro-

14 Alcune considerazioni di sfondo sul *participatory approach* si trovano in Besio, 2020b.

15 Sul tema del gioco e del giocattolo inclusivo, si rimanda al Numero Monografico di *Integrazione Scolastica e Sociale*, 2018, vol. 17, n. 4, a cura di S. Besio e G. Mari.

16 Il tema è molto ampio; una sintetica analisi critica è presente in Besio (2020a).

17 Forse nessuno meglio di Sutton Smith ha saputo descrivere gli aspetti contraddittori del gioco (ad es., 2008).

spettiva di un'azione educativa chiaramente orientata al conseguimento del diritto naturale al gioco – il punto di rottura con l'abitudine, la ripetizione, lo scontato, costituendo la necessaria perturbazione (Telfener, Casadio, 2003) al pensiero e all'azione, che non si può (più) trascurare o sottacere.

Le declinazioni originali che assume il rapporto fra la menomazione e i contesti di vita accentrano finalmente l'attenzione progettuale, forzando lo sguardo a spostarsi sul modificabile e ad interrogare il possibile.

Così, il sommovimento di pensiero nella concezione e nell'invenzione di nuove pratiche di gioco, che si auspica e si comprende profondamente nel caso del bambino con disabilità, potrebbe contribuire ad accelerare l'altrettanto auspicato cambiamento culturale nel mondo della disabilità, ma anche ampliarsi verso una sostanziale modificazione di prospettiva nel gioco infantile *tout court*, evidenziando nuove domande di ricerca ed elementi di criticità¹⁸.

Il rovesciamento di paradigma culturale già in atto, che pone l'accento sulla concettualizzazione della disabilità come 'relazione tra' corpo e contesti ambientali¹⁹, può trovare nelle attività di gioco un adeguato ambito di sperimentazione, da cui la "specialità" indaga il pensare e l'agire della "normalità" e induce innovazione riflessiva: l'universalità del diritto al gioco, l'accessibilità come principio informatore di progettualità educativa, il ruolo dell'etero-regolazione nello sviluppo infantile nel suo imprescindibile nutrirsi di incontri con contesti e relazioni, l'inscindibilità del rapporto fra strumenti e tecnologie ludico-educative e teorie dell'apprendimento, l'inclusione come processo di sintesi creativa tra differenze.

Il nuovo paradigma, cioè, potrebbe oggi, a partire dal concetto di limite come relazione, e dalle prassi esplorative che ne derivano, permettere una

18 Alcune, fra queste: quale spazio ha oggi il gioco nell'educazione formale, investita da una tensione verso il risultato accademico? quale nei contesti educativi informali e non formali, spesso sovrastati dal rapporto solipsistico e incorporeo con il prodotto digitale? quale grado di sistematizzazione ha raggiunto il tema del gioco nella ricerca internazionale sull'età evolutiva? quali idee di gioco si stanno affermando, attraverso la diffusione delle tecnologie, sia tra gli utenti sia nei programmi di ricerca di alto profilo? quale intenzionalità educativa consapevole permea oggi la partecipazione al gioco infantile da parte dell'adulto-educatore, insegnante, giocatore? quali forme o prospettive metodologiche adotta?

19 Il riferimento è qui alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell'OMS (2021). Si veda al riguardo Bianquin (2020).

migliore, nuova, concezione, dell'illimitato, del possibile, del "normale"; potrebbe provocare un'«equilibrante maggiorante» nel senso indicato da Piaget (1971), un nuovo stato della conoscenza e della prassi, un equilibrio migliore del precedente, nutrito di futuro.

Riferimenti bibliografia

- Besio S. (2020a). Ricercare la disabilità. Incontri possibili tra corpo e società. In N. Bianquin, *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita* (pp. 9-18). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Besio S. (2020b). Ricerca in pedagogia speciale. Una proposta per definire temi e paradigmi metodologici. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 14-26.
- Besio S. (2019). What Is Play in Robotics Today? *Technology and Disability*, 31 (1), S58. Special Issue: AAATE 2019 Conference – Global Challenges in Assistive Technology: Research, Policy & Practice, 27–30 August 2019, Bologna.
- Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. (Eds.) (2017). *Play Development in Children with Disabilities*. Warsaw: De Gruyter.
- Besio S., Carnesecchi M., Encarnação P. (2015). Introducing LUDI. A research network on play for children with disabilities. *Studies in Health Technology and Informatics*, 217, 689-695.
- Besio S., Zappaterra T. (Eds.) (2018). *Children's Play. Multifaceted Aspects*. Pisa: ETS.
- Bianquin N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bobbio A., Bondioli A. (Eds.) (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bundy A.C., Nelson L., Metzger M., Bingaman K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *Occupational Therapy Journal and Research*, 21, 276–292.
- Brown F., Hughes B. (Eds.) (2018). *Aspects of Playwork. Play and Culture Studies*. New York: Rowman & Littlefield.
- Costa M., Perino O., Ray-Kaesler S. (2018). *TUET Toys and Games Usability Evaluation Tool*. Alicante: AIJU, Technological Institute for children's products & leisure, www.tuet.eu.
- Desmond D., Layton N., Bentley J., Boot F.H. et al. (2018). Assistive technology and people: a position paper from the first Global Research, innovation and Education on Assistive Technology (GREAT) Summit. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(5), 437-444.
- Encarnação P., Jansens R. (2018). What assistive technologies exist to enable par-

- ticipation in play? In P. Encarnação, S. Ray-Kaeser, N. Bianquin (Eds.), *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts* (pp. 59-66). Warsaw: De Gruyter Open.
- Encarnação P., Ray-Kaeser S., Bianquin N. (Eds.) (2018). *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts*. Warsaw: De Gruyter Open.
- Hartas D. (Ed.) (2020). *Young People's Play, Wellbeing and Learning. Psycho-Social and Virtual Geographies in Digital Play*. Berlin: Springer.
- Landowska A. (2018). Which digital games are appropriate for our children? In P. Encarnação, S. Ray-Kaeser, N. Bianquin (Eds.), *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts* (pp. 85-97). Warsaw: De Gruyter Open.
- Piaget J. (1971). *L'epistemologia genetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Sutton-Smith B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Telfener U., Casadio L. (Eds.) (2003). *Sistemica: voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Visalberghi A. (1958). *Esperienza e Valutazione*. Torino: Taylor.

4.3

Trasformazioni: nuovi rapporti sociali nei servizi educativi per l'infanzia?

Agnese Infantino

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
agnese.infantino@unimib.it*

1. I servizi educativi e i cambiamenti necessari

Per avviare una riflessione sull'entità e la natura delle trasformazioni in atto in seguito alla pandemia vorrei prendere in considerazione il perimetro educativo dei servizi rivolti all'infanzia. Il nido, tranne che in alcuni frangenti, è rimasto aperto alla frequenza in presenza seppure con importanti trasformazioni, che hanno profondamente inciso, credo, non solo sulle dimensioni materiali della quotidianità educativa ma anche sulle prospettive progettuali che danno senso alle pratiche condivise tra educatrici e bambine/i.

Le necessarie riorganizzazioni imposte dalla pandemia hanno infatti messo in crisi i tradizionali e consolidati impianti pedagogico-organizzativi dei servizi educativi per l'infanzia, imponendo la conseguente messa in atto di nuovi sguardi e nuove soluzioni nella predisposizione dei tempi, degli spazi, delle proposte educative, delle relazioni con bambine/i e genitori. Riflettere sulle trasformazioni che questi adattamenti possono in parte avere generato o indotto è dunque importante non solo per rintracciare i limiti e le costrizioni, che pure indubbiamente ne sono derivate, ma anche per accogliere e visualizzare temi e questioni che sono affiorati dall'implicito, emergendo dallo stato sottotraccia in cui permanevano. Questa emersione può sollecitare importanti riflessioni e più solide consapevolezze nei servizi, alimentando con nuovo impulso il dibattito nell'ambito dell'educazione dell'infanzia (Bondioli, Savio, 2018).

Per condurre la mia riflessione trarrò spunto dall'analisi di alcuni temi rintracciabili nell'esperienza condotta nel corso di quest'anno da due realtà educative: il nido-scuola Oplà di Vimercate (MB) e il progetto condotto da un gruppo di volontari dell'associazione Auser nell'ambito del servizio "Tonale" di Sesto San Giovanni (Mi). Sebbene si tratti di due realtà diverse,

con orientamenti e declinazioni progettuali distinte, credo che entrambe abbiano affrontato questioni e problemi strettamente connessi al tema più ampio delle trasformazioni in atto. Infatti, in entrambe le esperienze educative è emersa la centralità della riprogettazione come processo capace di attivare importanti trasformazioni sia nelle relazioni della vita quotidiana dei bambini (Molinari, 2011), all'interno dei servizi, sia in relazione alle sollecitazioni socioculturali più ampie con le quali uno sguardo educativo è chiamato a dialogare (Meirieu, 2012). Riprogettare l'educativo nel nuovo contesto socioculturale definito dalla pandemia, tenendo in rilievo l'attenzione per il benessere dei bambini, ha reso cioè necessario tematizzare e dilatare le progettualità educative lungo rinnovate coordinate, aperte da un lato verso la pluralità delle famiglie (Gigli, 2016), con la sperimentazione di nuove alleanze e responsabilità, e dall'altro verso la comunità, interpretandola come comunità educante (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019). In questa prospettiva, la riflessione in chiave progettuale sui processi educativi condotta nei contesti per l'infanzia può evidenziare quanto i servizi possano intendersi come luoghi dinamici e propulsori di cambiamento sia quando promuovono esperienze educative di qualità per i bambini, valorizzandone le competenze e i punti di vista (Infantino, 2019), sia quando promuovono e sostengono nelle relazioni comunitarie esperienze innovative generate dall'incontro tra differenze che si esprimono nella pluralità di generi, generazioni, culture, saperi. In altre parole, la necessità di ridefinire e modificare i contesti educativi, alla luce delle nuove condizioni legate alla pandemia, ha portato con sé l'avvio di un confronto su questioni cruciali che, riguardando la possibilità di pensare e praticare in modo rinnovato e trasformativo l'educazione rivolta ai più piccoli, di fatto interroga in modo più ampio il significato stesso dei servizi educativi come contesti sociali e culturali per le famiglie e per la comunità.

2. Cambiamenti possibili

Attingendo dalle esperienze di riprogettazione del nido-scuola Oplà, emerge che uno dei cambiamenti immediati e più evidenti con i quali il personale educativo si è confrontato ha riguardato i processi e le pratiche di comunicazione con i genitori. Nelle forme online durante la chiusura dei servizi, così come nelle soluzioni che riducono e contengono all'essenziale le inte-

razioni in presenza, la comunicazione tra educatrici e genitori ha subito profonde trasformazioni. I tempi, le dinamiche e i contenuti della relazione si sono trasformati, ma soprattutto si è aperta la ricerca di un nuovo equilibrio nei ruoli del personale educativo e dei genitori, fatto questo di particolare evidenza e incidenza nel corso dei processi di comunicazione online. Infatti, sia nelle sequenze di comunicazione a distanza in cui erano coinvolti anche i bambini, sia nelle dinamiche di comunicazione online tra adulti, tanto il ruolo educativo quanto quello genitoriale hanno richiesto l'attivazione di nuove competenze e nuove definizioni. In particolare, per i genitori il nuovo e insolito contesto di comunicazione digitale ha implicato la sperimentazione di una pluralità di ruoli che già caratterizzavano la loro prospettiva ma che la nuova situazione ha contribuito a rendere particolarmente evidenti. Mediatori, facilitatori, alleati educativi, educatori naturali: dalla pluralità dei ruoli assunti dai genitori è dipesa in buona parte la possibilità stessa di continuare a comunicare, di sostenere il fluire dell'interazione con i bambini, di tenere un filo di continuità nelle esperienze quotidiane dei più piccoli. Soprattutto nei mesi di chiusura dei servizi il ruolo dei genitori, in quanto educatori naturali, è emerso in tutto il suo valore e complessità. La maggiore attivazione dei genitori ha implicato contemporaneamente una ridefinizione del ruolo del personale educativo, sollecitato a interpretare il proprio intervento professionale in modo indiretto, ossia assumendo l'ottica di fornire supporto, sostegno, ancoraggio alle relazioni in corso nella quotidianità domestica tra genitori e bambini piuttosto che investendo sulla promozione in forma diretta – come accade invece sul campo, nei servizi – di esperienze e proposte educative. Talvolta le trasformazioni sono state ancor più radicali, traducendosi nell'organizzazione del servizio educativo oltre i confini consolidati, per arrivare ad allestire con alcune famiglie nuove formule educative presso le loro abitazioni. Evidentemente si è trattato di sperimentazioni di grande interesse, che meritano di essere analizzate nel loro portato innovativo per individuare le condizioni alla base di possibili declinazioni anche in futuro. Queste soluzioni, nella pluralità delle loro forme, segnalano come in questi mesi, per far fronte alle spinte di riorganizzazione connesse alla pandemia, lo spazio d'azione dei servizi si sia dilatato, modificato, andando a ridisegnare nuovi confini sulla base di quelli consolidati e tradizionali. Infatti, la sperimentazione da parte del personale educativo di nuove proposte e pratiche educative (pensiamo ad esempio alle letture e racconti online, piuttosto che a

tutte le sollecitazioni anche ludiche che sono state condivise con i bambini) ha di fatto segnalato l'attivazione di un livello trasformativo più profondo, relativo alle coordinate pedagogico-organizzative dei servizi che, via via, andavano ad ampliarsi oltre gli assetti e gli impianti abituali. È così stato evidente che, pur tra molte difficoltà, complessità e limiti, si poteva (e si può) attivare il servizio educativo in una pluralità di modi, inediti e non esplorati prima. Ciò è stato particolarmente visibile quando i servizi hanno cercato nuove formule percorribili per fornire interventi efficaci in relazione ai bisogni espressi dalle famiglie più fragili e vulnerabili (Bastianoni, Taurino, Zullo 2011; Serbati, Milani, 2013). In questo caso mi sembra di particolare interesse l'esperienza condotta da un gruppo di anziani, volontari di Auser (associazione nazionale che favorisce l'invecchiamento attivo) il quale, nell'ambito di un più ampio progetto (finanziato dall'Impresa Sociale con i Bambini, promosso da Auser con la collaborazione dell'Università Milano-Bicocca e dell'Istituto degli Innocenti) ha collaborato alle attività di un servizio educativo per le famiglie, rendendo possibile la messa in atto di interventi educativi e di supporto, in forme altamente individualizzate, sia in presenza sia coltivando legami a distanza, rivolti a bambini e madri in difficoltà. Queste esperienze hanno dimostrato da un lato come possano essere positivamente messe in atto relazioni educative e di prossimità grazie al solidale incontro tra generazioni nella comunità, dall'altro come i processi educativi messi in atto dai servizi educativi chiedano di essere tematizzati oltre una logica che li pensa o dentro o fuori il loro stesso perimetro.

L'insieme delle trasformazioni che hanno preso forma sul campo, dando vita anche a nuove formule educative nella dinamica vitale dei servizi rivolti all'infanzia e alle famiglie, fin qui brevemente richiamate, oltre a rendere visibili le competenze e le risorse attive nei servizi stessi, nelle famiglie e nella comunità, pone a mio parere con rinnovata intensità la necessità di una riflessione pedagogica sul significato dei servizi educativi.

In che senso i servizi educativi per l'infanzia sono contesti di cultura educativa e luoghi sociali nella comunità? Su questa dimensione è utile orientare la riflessione.

3. I servizi educativi come ponti tra mondi

Barbara Rogoff (2006), analizzando le dinamiche che caratterizzano i processi di partecipazione guidata, che vedono il coinvolgimento e la partecipazione congiunta di adulti e bambini, segnala l'importanza di creare connessioni, di costruire ponti tra noto e ignoto, ponti che permettano il passaggio e lo scambio intersoggettivo. La comprensione, intesa non solo nelle sue valenze emotive e affettive ma anche come processo socioculturale, avviene *tra* le persone. Non è di uno o dell'altro. Si genera nel movimento, nei processi messi in atto nella "costruzione di ponti". Vorrei assumere questa immagine per riflettere su un aspetto che, a mio parere, è emerso in tutta la sua densità proprio in questi mesi, quando le progettualità dei servizi educativi sono state dilatate e trasformate, forse proprio per assolvere l'impegno di offrire ponti percorribili e praticabili sia agli adulti sia ai bambini. I servizi, lungo questa prospettiva, possono allora essere immaginati non come realtà definite secondo coordinate che fissano spazi e ambiti, dando così vita ad un mondo che sta dentro, distinto e separato rispetto ai mondi che sono fuori. Al contrario, i servizi educativi hanno forse proprio il compito di costruire ponti per introdurre bambine e bambini nel mondo culturale che è il loro mondo, aiutandoli a comprenderlo, a decodificare e padroneggiare i suoi linguaggi, a indagare accessi e percorrere passaggi per esserne attivamente parte. Per entrare nel mondo. Ma cosa significa e cosa implica entrare nel mondo? È inevitabile, a questo proposito, fare riferimento ad Hannah Arendt, che ha dedicato buona parte del suo pensiero proprio alla riflessione sul mondo come dimensione della vita pubblica e politica, dimensione centrale della nostra condizione umana. Quando Arendt prende in considerazione le dinamiche che caratterizzano la dimensione pubblica del nostro vivere umano sottolinea come tutto ciò che è vitale, perciò anche la vita della mente, per crescere ha bisogno del riparo, dell'oscurità, necessita di ritrarsi nel mondo privato e di non essere esposto alla dimensione pubblica dell'apparire e dell'agire nel mondo. Quella pubblica è infatti una dimensione impegnativa, di particolare intensità, caratterizzata dall'esporsi e dall'apparire agli altri infatti "Il mondo non può prendersi cura della vita, che dev'essere nascosta e protetta, al riparo dal suo influsso." (Arendt, 2001 p. 99) Il passaggio dal mondo privato a quello pubblico è dunque gravoso, lo è particolarmente, credo, per i più piccoli, che sono "nuovi" in questo mondo.

Ancora una volta perciò, da un'altra prospettiva, emerge quanto sia rilevante tematizzare il movimento, il passaggio, le connessioni (o se vogliamo la costruzione di ponti) che permettono agli individui di proiettarsi ed essere parte di diversi mondi (privato e pubblico) e di plurime dimensioni (relazionali, culturali, sociali). Queste riflessioni spingono quindi a interrogarsi su quale sia la natura e l'identità dei servizi educativi per l'infanzia, accogliendo da un lato, sulla scia di Arendt, la necessità di non fondere in una percezione indifferenziata il mondo privato e il mondo pubblico e, dall'altro, lungo le sollecitazioni di Rogoff, di accogliere il coinvolgimento in processi di costruzione di ponti tra noto e ignoto. Queste avvertenze, credo, possono aiutare a interpretare con nuovo significato il valore sociale e culturale dei servizi educativi, e possono contribuire a leggere i significati delle nuove esperienze educative condotte in questi mesi, inducendo a interpretare come specifico dei servizi educativi proprio il loro sapersi porre come dimensioni intermedie, come luoghi protetti, che possono e sanno costruire connessioni tra mondi, tra esperienze, tra risorse e competenze, tra realtà della comunità. Il nido e i servizi educativi per l'infanzia possono allora essere pensati come luoghi sociali e culturali di connessione, nei quali la centralità è assegnata ai processi *tra* le persone – piccole e grandi – piuttosto che non come un micromondo, che si definisce come dimensione interna, tracciata da confini che segnano ciò che sta dentro rispetto a ciò che sta fuori. Su questo aspetto è significativa la riflessione condotta da Vandembroeck e Geens (2016) quando, sottolineando la natura sociale dei servizi educativi, li definiscono come luoghi né pubblici né privati ma contesti che offrono, in modo protetto, la possibilità ai bambini e ai loro genitori di sperimentare il proprio ruolo nello spazio pubblico grazie al sostegno, alla mediazione, alla facilitazione garantita dagli interventi svolti dal personale educativo. Il nido e i servizi educativi sono quindi luoghi sociali e culturali proprio in ragione del loro porsi come spazi in cui è centrale la dimensione del *tra*, come luoghi ponte, capaci di sostenere significative connessioni tra pubblico e privato, tra noto e ignoto, tra adulti e bambini.

Le esperienze educative di questi mesi ci hanno mostrato del resto la necessità di adottare nuove interpretazioni del fare educazione, mostrando l'inefficacia di approcci che puntano a tracciare confini netti, volti a separare mondi, competenze, ruoli. Ha aiutato, al contrario, pensare e praticare progettualità educative capaci di connettere e favorire il dialogo tra esigenze e

punti di vista diversi, accogliendo e valorizzando le risorse che sia i genitori sia la comunità hanno saputo e potuto esprimere.

In quest'ottica emerge l'esigenza di una nuova tematizzazione pedagogica del ruolo e delle competenze delle figure educative e di coordinamento impegnate nei servizi per l'infanzia, indagando le condizioni che presiedono ad una generativa sinergia tra l'intenzionalità educativa delle figure professionali nelle relazioni con i genitori da un lato, come è avvenuto ad esempio nelle esperienze educative di relazione "a distanza" e, dall'altro, nelle relazioni con la comunità, come è emerso nelle esperienze di coordinamento degli interventi del volontariato a supporto di bambini e genitori in condizioni di difficoltà o povertà educativa.

Le esperienze educative, che anche lungo linee di innovatività sono state condotte nel corso di questi mesi, hanno rivelato, in definitiva, che, a più livelli, sono in azione profonde trasformazioni nei rapporti sociali, che chiedono un rinnovato e specifico investimento pedagogico per tematizzare l'identità dei servizi educativi per l'infanzia, il ruolo dei genitori e delle figure professionali nell'assunzione delle responsabilità educative per la qualità della vita di bambine e bambini. Queste trasformazioni possono forse prefigurare spazi di sperimentazione di nuovi modelli pedagogico-organizzativi nei servizi per l'infanzia?

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (Eds.) (2019) *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Arendt H. (2001). *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (Eds.) (2011). *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Gigli A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Infantino A. (2019). *I bambini imparano*. Milano: Guerini.
- Meirieu P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Molinari F. (Ed.) (2011). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.

- Rogoff B. (2006 [1990]). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Vandenbroeck M., Geens N. (2016). Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les lieux qui accueillent parents et enfants, en Belgique. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 40(2), 21-38.

4.4

Verso un curriculum 0-6: continuità, discontinuità e prospettive possibili a partire da un percorso di ricerca-azione nella città di Palermo

Elena Mignosi

Professoressa associata – Università degli Studi di Palermo.

elena.mignosi@unipa.it

1. Il progetto “Dappertutto” e la ricerca sul curriculum 0-6

Dalla fine del 2018 ho preso parte, in qualità di pedagoga esperta e ricercatrice esterna, e grazie anche ad un protocollo d'intesa con l'Università, ad un progetto di intervento socio-educativo intitolato “Dappertutto”, che si concluderà a giugno 2021 e che è finanziato dalla Fondazione “Con i bambini” e coordinato dal “Centro di Ricerca Creativa Danilo Dolci”¹. Si tratta di un progetto triennale, molto articolato, che coinvolge 11 partner (Associazioni, Istituzioni scolastiche ed educative, Amministrazione comunale, Università) rivolto ad un quartiere a rischio socio-economico del centro storico di Palermo che mira a promuovere una nuova cultura dell'infanzia e si prefigge di costruire un sistema di welfare comunitario diffuso e sostenibile per ridurre la povertà educativa e per costruire nuove prospettive di vita². Tra i vari ambiti individuati (quali: rigenerazione territoriale, genitorialità, educazione e partecipazione per riscoprire il territorio....) sono stata coinvolta in quello riguardante “pratiche educative e infanzia 0-6”, che vede l'attuazione di un percorso finalizzato ad una innovazione metodologico-educativa nel nido comunale e nella scuola dell'infanzia statale presenti sul territorio, attraverso la proposta di laboratori centrati sulla lettura e sui linguaggi artistico-espressivi, tenuti da esperti

1 Il Centro di Ricerca Creativa Danilo Dolci è sito nel centro storico di Palermo, è diretto dal figlio di Danilo Dolci, Amico, e sulla scia del grande pedagoga di cui porta il nome, intende proporre in una prospettiva maieutica e creativa, azioni emancipative nella direzione di una equità sociale e di opportunità formative.

2 Per maggiori informazioni sul progetto si veda il sito <https://percorsiconibambini.it/dappertutto>

esterni, in orario scolastico per 4 giorni a settimana; parallelamente prevede lo svolgimento di una ricerca sulla continuità tra nido e scuola dell'infanzia attraverso la messa a punto e la sperimentazione di un curriculum comune o di parti di esso.

Avendo la responsabilità del coordinamento, del monitoraggio e della valutazione, nonché della ricerca sul curriculum riguardo all'ambito educativo 0-6, ho individuato e proposto delle azioni organizzative e di intervento (che esplicherò in seguito), per arrivare ad alcune ipotesi esplicative sui dati sinora raccolti e ad alle prospettive progettuali future³.

Per permettere di comprendere le ragioni delle scelte fatte, ritengo però necessario condurre prima un approfondimento sul tema della continuità tra nido e scuola dell'infanzia, alla luce della storia dei due servizi educativi sul territorio nazionale e delle rilevanti innovazioni degli ultimi anni.

2. I servizi educativi 0-6 in Italia e la nuova normativa

La scuola dell'infanzia (per i bambini dai 3 ai 6 anni) e i nidi d'infanzia (per i bambini da 0 a 3 anni) hanno avuto in Italia una storia separata, tranne in alcune regioni del Centro-Nord in cui sono state portate avanti esperienze di raccordo gestite dagli Enti Locali. Entrambi i servizi educativi non sono ancora obbligatori, ma la scuola dell'infanzia è entrata a far parte nel settore dell'istruzione statale già dal 1968 (Legge 444) e dal 1991 prevede una formazione universitaria per gli insegnanti, mentre i nidi d'infanzia, istituiti nel 1971 con la Legge 1044, sono invece gestiti solo dai Comuni o da privati, fino al 2017 sono stati regolamentati da leggi regionali e non era richiesta la formazione universitaria per gli educatori.

Questo ha comportato grandi differenze tra le regioni italiane rispetto a qualità, quantità e distribuzione dei Servizi e, per ragioni storiche e politiche, anche grandi differenze tra Nord e Sud.

Basti pensare che, secondo i dati del Dipartimento per le politiche della famiglia (giugno 2020) nell'anno scolastico 2018- 2019, la percentuale dei posti nei servizi educativi per bambini tra 0 e 3 anni nel Centro-Nord su-

3 È da rilevare che da marzo 2020 l'intervento progettato ha dovuto subire una rimodulazione in relazione al manifestarsi della pandemia da Covid 19; non ha subito però trasformazioni sostanziali rispetto alle sue finalità.

pera il 33% rispetto agli aventi diritto⁴, con punte del 47% in Valle d'Aosta, mentre in tre regioni del Sud, Sicilia compresa, non arriva al 10%. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia (per bambini tra 3 e 6 anni), a fronte di una media al Centro-Nord di 96% di posti disponibili, la Sicilia offre posti solo a poco più dell'83% dei bambini aventi diritto tra i 4 e 5 anni, ma solo al 22% dei bambini di 3 anni.

Inoltre al Nord Italia le scuole dell'infanzia comunali, presenti diffusamente sul territorio fin dagli anni '50 del '900, sono ancora oggi in percentuale maggiore rispetto alle scuole statali e questo ha comportato un maggiore raccordo con i nidi d'infanzia, in quanto gestiti dalla stessa amministrazione. E ancora, non sono state mai date indicazioni nazionali sul piano educativo per i nidi, mentre la scuola dell'infanzia ha avuto, sin dalla sua istituzione, degli "orientamenti nazionali" che sono confluiti, nel 2012, nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, sottolineando la continuità con l'ordine di scuola successivo.

Da questo breve quadro si possono evidenziare le difficoltà che i servizi educativi per i più piccoli in Italia si trovano a dover affrontare per far propria una prospettiva di continuità, sia riguardo al curriculum che alla valutazione, e anche gli sforzi economici e di pianificazione politica che sarebbe necessario affrontare per una loro equa distribuzione sull'intero territorio nazionale.

Con l'entrata in vigore del Decreto legislativo n.65 del 13 aprile 2017, riguardante l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, sono state aperte nuove e importanti prospettive pedagogiche che possono essere articolate come segue:

- Unitarietà del percorso 0-6, indirizzato e coordinato dal Ministero dell'Istruzione in tutta Italia. Al sistema integrato viene riconosciuto un ruolo cruciale nei percorsi di sviluppo e apprendimento dei bambini, oltre che nel sostegno alla genitorialità.
- Promozione di una identità educativa peculiare del percorso 0-6 che investe anche la scuola primaria (6-10) in un'ottica di continuità.

4 Si tratta del parametro minimo che si sarebbe dovuto raggiungere entro il 2010, secondo la direttiva emanata nel 2002 dal Consiglio Europeo riunitosi a Barcellona, relativamente ai servizi educativi 0-3; per le scuole dell'infanzia è invece indicata una percentuale del 95% entro il 2020 (cfr. Lazzari, a cura di, 2016).

- Formazione universitaria obbligatoria per tutti gli operatori (benché di 3 anni per il nido e di 5 per la scuola dell'infanzia).
- Formazione in servizio obbligatoria per ogni anno scolastico.
- Istituzione del coordinamento pedagogico sia al nido che alla scuola dell'infanzia.

Restano delle forti criticità legate alla traduzione nella prassi di quanto espresso dalla normativa sia sul piano strutturale e organizzativo che su quello pedagogico. Al Sud e in Sicilia in particolare, come si è visto, questo richiederebbe un aumento considerevole dei servizi 0-3, insieme a una riprogettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia (nella maggioranza dei casi inserita negli edifici di scuola primaria), nonché ad un ripensamento del rapporto numerico bambini/adulto. Permangono delle disparità nella formazione iniziale di insegnanti ed educatrici⁵ e non ci sono ancora degli orientamenti educativi per il curriculum 0-6, benché agli inizi di gennaio sia stato emanato dal Ministero dell'Istruzione un documento base che contiene le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e che ha, al momento, una funzione interlocutoria.

In definitiva si tratta di una “innovazione” in via di definizione che vede, oltre all'esistenza di grandi disparità nelle opportunità educative sul territorio nazionale, anche una mancanza di conoscenza reciproca tra il nido e la scuola dell'infanzia, soprattutto al Sud, insieme al permanere di modelli educativi differenti (più attenti alla cura e alla relazione nello 0-3, più centrati sulla didattica nel 3-6)

3. Scelte organizzative, di ricerca e di intervento per la continuità 0-6

Tenendo conto della storia delle due tipologie di servizi educativi, all'interno del progetto Dappertutto le scelte organizzative sono state articolate in base a cinque linee principali interagenti, individuate per garantire l'ef-

5 In Italia, gli operatori nei nidi d'infanzia vengono chiamati educatori / educatrici, mentre nella scuola dell'infanzia vengono chiamati insegnanti. Anche questo è un indicatore delle diverse concezioni socio-culturali rispetto ai due servizi educativi. In queste pagine userò il genere femminile per denominarli, in quanto il 98,3% è costituito da donne (dati ISTAT del 2019).

ficacia dell'intervento e l'implicazione di tutti i partecipanti, anche se su piani diversi:

- a) Strutturazione di una "cabina di regia" formata dai rappresentanti dei partner della ricerca (compreso il Comune, ente gestore del nido, e la dirigente scolastica della scuola dell'infanzia e primaria statale) all'interno della quale condividere il piano di ricerca/intervento e fare scelte in itinere in funzione dei bisogni emergenti via via in una prospettiva di corresponsabilità e partecipazione (le scelte riguardano sia il percorso da realizzare, sia le azioni volte a facilitarlo).
- b) Interconnessione delle attività previste dal progetto tra loro e con la ricerca, per favorire un ampliamento della efficacia delle azioni proposte attraverso i rimandi tra l'una e l'altra e grazie alla coerenza metodologica interna. In questo senso sono state individuate modalità di raccordo degli esperti di laboratorio tra loro e tra questi, le insegnanti e le educatrici; la riflessione continua sulla metodologia adottata sostiene l'innovazione didattica e le ipotesi di sperimentazione relative alla ricerca.
- c) Incremento della conoscenza reciproca tra nido e scuola dell'infanzia a partire dallo scambio e dalla riflessione congiunta tra educatrici, insegnanti ed esperti di laboratorio, sulle esperienze pratiche con i bambini, in incontri sistematici in gruppo, sulla base di "diari di bordo" stilati individualmente e riportati in gruppo.
- d) Promozione della partecipazione e della motivazione intrinseca di educatrici e insegnanti alla ricerca sul curricolo e sulla continuità attraverso mosse precise; tra queste, l'adesione volontaria al percorso di formazione/sperimentazione in tutte le sue fasi, dopo la condivisione di un "contratto formativo" relativo a finalità, metodologia e impegno richiesto.
- e) Utilizzazione della valutazione in termini autoriflessivi come metodologia di base della ricerca fondata su un processo di consapevolezza e di condivisione e funzionale al cambiamento.

Le linee organizzative appena descritte si sono tradotte nella attuazione di un percorso della durata di tre anni che proverò sinteticamente a riportare nelle sue tappe principali a fini esemplificativi. Mi focalizzerò in particolare sulla ricerca-azione, individuando alcuni punti di riflessione rispetto alla possibilità di realizzare una continuità tra nido e scuola dell'infanzia e rilevando punti critici, risorse, questioni aperte.

Periodo maggio-dicembre 2018: organizzazione e progettazione della ricerca

- definizione del progetto e sua traduzione nella prassi attraverso una ipotesi di organizzazione e di coordinamento delle diverse “azioni”;
- costituzione della “cabina di regia” composta da vari partner istituzionali; riunioni sistematiche per l’individuazione di modalità di connessione tra gli interventi nella scuola dell’infanzia e al nido.
- ricerca e approfondimento della letteratura e dei documenti nazionali ed europei sulla pedagogia dell’infanzia e sui servizi educativi 0-6; suddivisione delle letture, elaborazione individuale di schede sintetiche e scambio tra tutti al fine di costruire una conoscenza condivisa e un linguaggio comune tra i partner.
- Definizione di un *percorso di ricerca* riguardante la progettazione e la sperimentazione di un curriculum 0-6 che si articolerà in *sette fasi* principali negli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021.

Sono quindi stati individuati i seguenti *obiettivi*: formazione in servizio; crescita di consapevolezza professionale; crescita della dimensione di gruppo di lavoro all’interno delle istituzioni educative; approfondimento della conoscenza reciproca tra nido e scuola dell’infanzia in un’ottica di continuità verticale; accrescimento delle competenze osservative ed auto-osservative; individuazione dei bisogni formativi; formulazione di ipotesi di intervento e di cambiamento per il successivo anno scolastico in funzione anche di un curriculum 0-6.

Riporto anche le *sette fasi* di lavoro ipotizzate per potere dar modo di seguire la loro attuazione nel corso del tempo (le segnalerò in corsivo all’interno del testo nelle pagine che seguono):

1. Valutazione di contesto in termini autoriflessivi attraverso strumenti validi e affidabili da parte delle insegnanti e delle educatrici e di uno o due osservatori esperti esterni⁶.

La valutazione viene preceduta da alcuni incontri di formazione all’uso degli strumenti.

6 Gli osservatori esperti esterni sono coinvolti nella ricerca a vario titolo e, in parte, sono componenti della cabina di regia (ma non hanno un ruolo gerarchico superiore). Seguono quindi anche l’intero percorso progettuale ad un meta-livello.

2. Restituzione ai gruppi nei diversi contesti separatamente: negoziazione e condivisione relativamente ai punti forti e ai punti più deboli di ciascun contesto educativo.
3. Restituzione ai gruppi insieme; analisi dei punti in comune e delle differenze nei risultati della valutazione nei diversi contesti. Scelta condivisa dei cambiamenti da effettuare e degli ambiti su cui si vuole sperimentare “attività curriculari” in una prospettiva di continuità tra nido e scuola dell’infanzia. Programmazione di seminari formativi di approfondimento sugli ambiti individuati.
4. Uso dello strumento “Tra 0-6” (cfr. Bondioli, Savio, Gobetto, 2017)⁷ in piccoli gruppi divisi per tipologia di servizio educativo.
5. Restituzione dei dati in intergruppo e individuazione delle opinioni in comune e di quelle differenti riguardo alle specificità del nido e della scuola dell’infanzia; confronto e riflessione in un clima non giudicante.
6. A partire da bisogni e desideri condivisi, progettazione in comune tra educatrici e insegnanti e sperimentazione con i bambini nei diversi contesti. Riunioni quindicinali di raccordo tra nido e scuola dell’infanzia insieme alla partecipazione ai seminari di approfondimento a cadenza mensile.
7. Valutazione conclusiva dell’esperienza e ipotesi per il futuro.

7 Lo strumento TRA 0-6 è stato costruito attraverso una ricerca partecipata che ha interpellato e quindi articolato più punti di vista (ricercatori, insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici) a partire dagli indicatori contenuti in strumenti valutativi già esistenti. Propone una prospettiva sui principi e le circostanze che possono caratterizzare trasversalmente la qualità educativa dei servizi per l’infanzia 0/6 presentando:

- indicatori trasversali, ovvero considerati valevoli sia per il nido che per la scuola dell’infanzia;
- per ogni indicatore, principi e circostanze che realizzano tali principi, anche questi ritenuti trasversali.

Il dispositivo chiede al compilatore di: esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo con tale prospettiva e di valutare quanto tale prospettiva è realizzata nel proprio contesto operativo.

Per la ricerca presentata in queste pagine, educatrici del nido e insegnanti della scuola dell’infanzia hanno espresso il proprio parere relativamente al fatto che alcuni indicatori potessero riguardare solo nido, solo scuola dell’infanzia o entrambi.

4. L'attuazione delle fasi della ricerca

Nelle pagine che seguono presenterò sinteticamente il percorso effettuato che ha visto sempre la ricerca sul curriculum 0-6 intrecciarsi con il progetto più ampio e con gli incontri di monitoraggio e di supervisione in gruppo da me coordinati, in modo tale che ci fosse sempre una coerenza interna ed un rimando, in termini formativi, tra tutte le esperienze. Riporto quindi anche gli incontri e le riunioni relativi oltre che alla ricerca, alle altre attività collegate

Periodo gennaio luglio 2019: attuazione delle prime 2 fasi della ricerca

- Riunioni mensili della cabina di regia
- Laboratori artistico-espressivi condotti dagli esperti con la partecipazione di insegnanti ed educatrici durante il tempo scuola
- Riunioni mensili di raccordo tra gli esperti, le insegnanti di scuola dell'infanzia e le educatrici del nido coordinate da me
- Attuazione delle prime due fasi della ricerca: 1 – valutazione di contesto e 2 – restituzione ai singoli gruppi nei diversi contesti educativi

Gli strumenti utilizzati per la valutazione di contesto sono stati: la Scala di Osservazione e Valutazione per la Scuola dell'Infanzia SOVASI (Harms, Clifford, 1994) e la Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido SVANI (Harms, Cryer, Clifford, 1992)⁸.

Periodo settembre-dicembre 2019 (nuovo anno scolastico): attuazione della terza fase della ricerca

- Restituzione a tutti i tre gruppi insieme dei risultati delle valutazioni e delle riflessioni sui tre diversi contesti educativi; discussione e confronto tra tutte le partecipanti (*fase 3*).

8 Si tratta di scale di valutazione con indicatori per l'attribuzione di punteggi da 1 a 5 secondo una idea di qualità dei contesti educativi per l'infanzia legata ad una prospettiva ecologica e sistemica. Includono quindi varie *subscale*, (ad esempio: cure di routine, arredi e materiali, esperienze cognitive e linguistiche, bisogni degli adulti, etc.). Sono adattamenti italiani di strumenti americani, che sono stati validati e che sono stati utilizzati in numerose realtà educative sul territorio nazionale in termini formativi e di ricerca.

- Formazione esperienziale delle insegnanti e delle educatrici con gli esperti di laboratorio, sui diversi linguaggi artistico-espressivi ai fini di una maggiore comprensione della metodologia laboratoriale a partire da sé: riflessione sulle modalità di relazione con i bambini e sulla conduzione delle attività per un trasferimento di quanto appreso e una innovazione delle pratiche educative quotidiane.
- Riunioni periodiche di coordinamento tra esperti, tutor, educatrici di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia; conoscenza reciproca anche attraverso una condivisione dei “diari di bordo”.

Periodo gennaio-luglio 2020: attuazione della quarta fase della ricerca

- Utilizzazione in piccoli gruppi, omogenei per tipologia (nido o scuola dell'infanzia), dello strumento “Tra 0-6”, discussione e riflessione all'interno di ogni gruppo e attribuzione di un giudizio rispetto agli indicatori riportati dallo strumento come trasversali⁹ (fase 4) Progettazione parallela della riorganizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia: decisione di aprire le sezioni e di utilizzare anche gli spazi interni ed esterni dell'edificio scolastico.
- *Marzo- giugno*: chiusura di tutto per la pandemia da Coronavirus (Covid 19), attività a distanza coinvolgendo anche le famiglie, elaborazione di linee guida per gli esperti per i video centrati sui laboratori artistico-espressivi (esula dal tema trattato in queste pagine, ma

9 Lo strumento TRA 0-6 è stato costruito attraverso una ricerca partecipata che ha interpellato e quindi articolato più punti di vista (ricercatori, insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici) a partire dagli indicatori contenuti in strumenti valutativi già esistenti. Propone una prospettiva sui principi e le circostanze che possono caratterizzare trasversalmente la qualità educativa dei servizi per l'infanzia 0/6 presentando:

- indicatori trasversali, ovvero considerati valevoli sia per il nido che per la scuola dell'infanzia;
- per ogni indicatore, principi e circostanze che realizzano tali principi, anche questi ritenuti trasversali.

Il dispositivo chiede al compilatore di: esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo con tale prospettiva; e di valutare quanto tale prospettiva è realizzata nel proprio contesto operativo.

Per la ricerca presentata in queste pagine, educatrici del nido e insegnanti della scuola dell'infanzia hanno espresso il proprio parere relativamente al fatto che alcuni indicatori potessero riguardare solo nido, solo scuola dell'infanzia o entrambi.

mi sembra importante sottolineare che nonostante tutto, la connessione e la rete tra gli interventi non si è interrotta).

Periodo settembre 2020-gennaio 2021: attuazione della quinta fase della ricerca

- A settembre, prima dell'inizio della scuola, progettazione partecipata in gruppo tenendo conto della suddivisione in sottogruppi o "bolle" delle sezioni della scuola dell'infanzia, in funzione della prevenzione dei contagi da Covid 19. La decisione di caratterizzare gli spazi, aprendo le sezioni e facendo circolare i piccoli gruppi di bambini non si è potuta realizzare per preoccupazioni e difficoltà legate alla pandemia.
- Continuazione dei laboratori condotti da esperti esterni alla scuola dell'infanzia ma non al nido (per diverse disposizioni degli enti gestori)¹⁰.
- Restituzione online in intergruppo ad insegnanti ed educatrici delle loro opinioni raccolte attraverso lo strumento "Tra 0-6" (*fase 5*). Possibilità di ragionare sulle idee di "nido" e di "scuola dell'infanzia", di confrontarsi e di conoscersi meglio. Situazione di ascolto, curiosità, interesse, anche rispetto alle divergenze. Riflessione sulle origini di alcune pratiche nei due diversi servizi e loro maggiore comprensione. Clima sociale positivo legato, probabilmente, non solo alla assenza di giudizio, ma anche alla reciproca conoscenza e fiducia costruita nel tempo tra insegnanti ed educatrici grazie alle attività di scambio attuate all'interno del progetto Dappertutto.

Gli spunti di riflessione emersi dall'uso dello strumento "Tra 0-6" sono stati i seguenti:

Oltre alle differenze organizzative e storiche (come la proporzione numerica tra bambini e adulto, le sezioni/classi nella scuola dell'infanzia, i diversi modelli di riferimento) ma in un certo senso a queste collegate, le *maggiori di-*

¹⁰ Per ragioni di sicurezza, il Comune di Palermo ha infatti vietato l'ingresso di personale esterno nello spazio del nido, cosa che non è accaduta nella scuola dell'infanzia in quanto gestita dallo Stato.

vergenze di opinione tra nido e scuola dell'infanzia sono emerse relativamente a:

- L'inserimento dei bambini (sia rispetto alle modalità di svolgimento dell'inserimento, che di progettazione, monitoraggio e valutazione).
- La relazione educativa rispetto ai principi (secondo le educatrici del nido è difficile favorire la cooperazione tra adulto e bambino e tra bambini e promuovere la costruzione di un sistema di significati condivisi, data l'età).
- La progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei tempi e dei ritmi della giornata educativa (secondo la scuola dell'infanzia sono eterodiretti e collegati all'organizzazione della scuola primaria con cui condivide gli spazi dell'edificio).
- Gli spazi, sia rispetto alla strutturazione che alla progettazione, valutazione e monitoraggio.
- Le modalità di sostegno alla partecipazione dei genitori e, conseguentemente, alla progettazione, valutazione e monitoraggio.

Maggiori convergenze:

- Le attività di apprendimento (accordo sia rispetto ai principi che alle buone pratiche).
- Il gioco, che, per entrambi, non può essere proposto nei momenti generalmente dedicati alle attività educative e non può essere progettato; non può, quindi, essere monitorato e il progetto non può essere valutato.
- Il fatto che la cooperazione tra gli operatori non possa essere progettata (e quindi che il progetto non possa essere né monitorato né valutato).
- La progettazione la verifica e il monitoraggio della continuità.
- La continuità orizzontale con le famiglie nei termini di una partecipazione alle proposte educative (soprattutto per la scuola dell'infanzia).

Verso dove andiamo....

Il percorso di ricerca non si è ancora concluso; abbiamo individuato in gruppo un ambito comune in base al quale nido e scuola dell'infanzia pos-

sano elaborare nel mese di gennaio un progetto laboratoriale insieme, collegandolo alla propria programmazione. La durata complessiva sarà di 2 mesi (febbraio e marzo 2021).

I laboratori avranno una cadenza bisettimanale e saranno tenuti dalle educatrici del nido e dalle insegnanti in prima persona con il supporto di due esperte di laboratorio esterne con le quali già lavorano da due anni.

Nella scuola dell'infanzia l'esperta potrà essere presente durante le attività, ma non al nido, per il quale verranno effettuate riunioni a distanza.

Le esperte si coordineranno tra di loro e con me con cui concorderanno un modello di tutoring

Verranno condotte tre riunioni di confronto, scambio, valutazione in itinere online tra insegnanti ed educatrici del nido ed una di valutazione complessiva a conclusione dell'esperienza.

4. Conclusioni

In conclusione mi sembra importante rilevare che, ai fini di un percorso formativo e innovativo dei contesti, è necessario un tempo lungo perché i processi di cambiamento possano essere fatti propri dalle persone e dalle organizzazioni. Inoltre, appare evidente l'efficacia di esperienze formative, progettuali e di gruppo in comune tra educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia per realizzare una effettiva continuità basata sulla conoscenza reciproca e sulla condivisione di una prospettiva pedagogica. Parallelamente è da sottolineare il potere trasformativo dei percorsi di valutazione riflessiva e la loro efficacia se inseriti in una cornice che tenga conto della complessità e della "non determinazione" di un approccio ecologico e sistemico (Mignosi, 2012). Si tratta di accettare la sfida che consiste nel coniugare il rigore metodologico e la chiarezza dell'impianto organizzativo con la flessibilità necessaria in ogni esperienza in cui è insito un ruolo attivo di tutti coloro che ne fanno parte, oltre che con l'imprevedibilità di eventi interni ed esterni. Se si ha la responsabilità di una ricerca, questo significa accettare di lasciar andare il controllo pur tenendo ferma la rotta.

Infine è da rilevare come l'intervento effettuato vada nella direzione in-

dicata dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, pubblicate dal Ministero dell'istruzione e della Ricerca Italiano nei primi giorni di gennaio 2021.

Una tale prospettiva non è soltanto italiana, ma appartiene alla rete degli stati membri dell'Unione Europea che da oltre venti anni riflettono sul valore sociale e culturale dei servizi educativi 0-6 e sulla definizione di standard di qualità condivisi (cfr. Lazzari, a cura di, 2016). La più recente Raccomandazione europea del 2019 sancisce il passaggio da una idea di infanzia a cui tradizionalmente era stata attribuita una "cittadinanza debole", al pieno riconoscimento del "protagonismo dei bambini" e delle loro potenzialità cognitive, relazionali e sociali (Lazzari, 2020, p. 19). C'è ancora molta strada da fare per costruire una cultura dell'infanzia e per contrastare i pericoli insiti nella società dei consumi e nel liberismo economico (cfr. Bakan, 2011), ma è possibile affermare che i documenti italiani ed europei vanno in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Bakan J. (2011/2012). *Assalto all'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Bateson G. (1972/1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017) *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bronfenbrenner U. (1979/1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- Dipartimento delle politiche per la famiglia (giugno 2020) *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, sviluppi e criticità del sistema integrato* https://www.consoziumipa.it/allegati/report-infanzia_def.pdf
- Harms T., Clifford R.M. (1994) *SOVASI* (traduzione e adattamento italiano di Ferrari M., Gariboldi A.). Bergamo: Junior.
- Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1992). *SVANI* (traduzione e adattamento italiano di Ferrari M., Livraghi P.). Milano: Franco Angeli.
- Lazzari A. (Ed.). (2016) *Un quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e cura dell'infanzia: proposta di principi-chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lazzari A (2020). Sostenere la qualità dei servizi per l'infanzia in prospettiva si-

- stemica. Riflessioni a margine del dibattito europeo. In A. Lazzari et al., *Prospettive educative per i servizi zero-sei* (pp. 13-56). Parma: Junior.
- Mignosi E. (2012). La riflessività nel percorso formativo dei formatori. In *Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer"*, XLI, 1, Palermo, 13-29.
- Wenger E. (1998/2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

4.5

La relazione educativa nei primi anni di vita

Nicoletta Rosati

Professoressa associata – Università LUMSA

n.rosati2@lumsa.it

1. La relazione educativa veicolo di interazione sociale

L'uomo è un essere relazionale e la relazione è l'ordito su cui si struttura l'intera personalità.

L'attenzione all'aspetto relazionale ha da sempre interessato la pedagogia dell'infanzia e gli studi della psicologia dello sviluppo e della psicologia sociale, nella certezza che i primi anni di vita del bambino sono fondamentali per tutto il successivo sviluppo olistico.

A partire dalla nascita, il piccolo manifesta una naturale attrazione per le persone appartenenti al proprio contesto di vita.

Ciò che maggiormente attrae oggi lo studio dei ricercatori è proprio la natura e la comprensione del “meccanismo di partecipazione” sociale che lega l'interazione tra il bambino piccolissimo e l'adulto.

A tal proposito si richiamano alcuni studi delle neuroscienze sulle prime relazioni neonato-*caregiver* e la definizione di “cervello sociale” che le neuroscienze hanno coniato per indicare la capacità precoce dei neonati di rispondere agli stimoli sociali.

Nelle madri dei piccolissimi, già nell'ultima fase della gravidanza, si sviluppa uno specifico stato mentale definito come “preoccupazione materna primaria” che assorbe la componente cognitiva ed emotiva della futura mamma con pensieri, immagini, aspettative, paure e dubbi riguardanti il bambino che sta per nascere. È il figlio “sognato”.

Questo stato mentale porta ad escludere qualsiasi altro interesse anche in madri che siano state fino a quel momento totalmente assorbite, per esempio, da interessi/preoccupazioni per il lavoro, per gli altri figli, per le condizioni di salute dei familiari (Winnicot, 2001). Consente inoltre un preciso adattamento ai bisogni del bambino e rende “istintivo” il processo di accudimento del piccolissimo.

Gli studi neuro-scientifici hanno dimostrato come, quando siamo di fronte ad un neonato, entro una frazione di secondo si verifica, nella parte del cervello associata all'esperienza del piacere, una forma di attività cerebrale che induce a voler interagire con il piccolo.

Quando si tratta di un figlio, queste reazioni cerebrali automatiche sono persino più intense e sono collegate a una diminuzione dell'attività cerebrale normalmente associata alla formulazione di giudizi e valutazioni sociali. Si verifica una sospensione del pensiero critico (Bornstein, Venuti, 2013).

Gli studi e le ricerche della psicologa Lynne Murray sull'interazione adulto-bambino condotte con l'uso di filmati hanno permesso di confermare le affermazioni degli studi neuroscientifici riguardo la presenza di un cervello sociale nel neonato. Murray mostrava che le prime interazioni con l'adulto sono espresse dalla modalità "faccia a faccia"; il bambino attira l'attenzione dell'adulto con movimenti delle mani, delle braccia, movimenti attivi della lingua spinta all'esterno e poi ritratta; quando il bambino comincia ad essere meno attivo, il *caregiver* riproduce come in uno specchio i movimenti espressi precedentemente dal piccolo, ma accentuandoli nel gesto.

Come risultato di questo "rispecchiamento", il bambino diventa di nuovo attivo; il *caregiver* riproduce gli stessi movimenti visti compiere dal bambino e insieme assaporano il gioco; il piccolo prende di nuovo l'iniziativa: apre la bocca, solleva il dito. Il *caregiver* incoraggia con questa modalità comunicativa i tentativi del piccolo di interagire con l'adulto (Murray, 2015).

Già nel 1975 Tronick, in un convegno della Society for Research in Child Development, aveva illustrato gli esiti di una ricerca sulle prime emozioni del neonato e le interazioni funzionali e disfunzionali che si sviluppavano nel rapporto con la madre. Il video proiettato per l'occasione mostrava un bambino di due mesi e dieci giorni che interagiva "faccia a faccia" con la madre; tra i due appariva evidente lo scambio comunicativo attraverso le espressioni facciali, l'orientamento dello sguardo, il tono usato dalla mamma e la modulazione della voce alla quale facevano eco i vocalizzi del piccolo.

La madre aveva anche messo in atto l'esperimento noto come "still face" che consiste nel mantenere per alcuni minuti uno sguardo immobile, privo di qualsiasi comunicazione emotiva. A questa non-comunicazione il piccolo rispondeva con segni di frustrazione, orientando lo sguardo e il corpo in

un'altra direzione rispetto alla posizione del corpo materno. Questo video già documenta la capacità di comprensione sociale di un neonato e di regolazione emotiva e attentiva al linguaggio corporeo non verbale (Tronick, Als, Adamson, Wise, Brazelton, 1978).

Con il procedere del tempo e l'aumento delle occasioni di interazione comunicativa con l'adulto di riferimento, il bambino affina sempre di più le proprie reazioni comunicative in risposta alle stimolazioni dell'adulto: si distende quando è preso in braccio dalla madre o da una figura per lui significativa, reagisce al suono del proprio nome, il cervello si attiva all'ascolto di una melodia cantata dal *caregiver*, riconosce il volto che esprime disponibilità alla comunicazione perché lo guarda con occhi completamente aperti e lo sguardo fisso sul piccolo.

2. Stile di interazione del *caregiver*

L'attività di ricerca ha evidenziato l'universalità di molte caratteristiche della relazione genitori-figli. Tutti i genitori "rispondono" ai primi tentativi di entrare in relazione dei figli, ma la tipologia della risposta varia a seconda dei valori di ciascuna cultura e delle caratteristiche individuali (Striano, Sthal, 2005).

Nelle culture dei paesi nordoccidentali, per esempio, si dà particolare importanza all'autonomia dei bambini. I genitori tendono ad usare elevati livelli di espressività facciale e vocale per rispondere ai segnali dei bambini e imitarli nel gioco "faccia a faccia". Questo stile di risposta consente di evidenziare segni precoci di autoconsapevolezza: i bambini infatti imparano facilmente a riconoscersi, per esempio, se vedono la propria immagine riflessa nello specchio. In altre culture, come per esempio, quella giapponese e di alcune comunità africane, si sottolinea il senso di appartenenza e si dà importanza agli atteggiamenti di obbedienza, al senso di condivisione e di coesione all'interno della società. In questi paesi, i genitori rispondono in modo diverso ai primi segni di espressione e di comunicazione del bambino; ricorrono, per esempio, al contatto fisico ravvicinato; baciano il piccolo, gli danno dei buffetti cadenzati, ma usano meno la comunicazione facciale e l'imitazione vocale. I bambini che crescono con questo stile relazionale sono bambini meno propensi all'iniziativa, all'autonomia e alla scoperta (Field,

Fox, 2005). Tendono a cercare sistematicamente l'approvazione del *caregiver* quando compiono un'azione che li vede protagonisti.

All'interno della stessa cultura sono comunque differenti i segnali sociali che i genitori utilizzano e i bambini dimostrano di adattarsi ad essi. Da notare come in qualsiasi cultura i bambini preferiscono persone che utilizzino le stesse modalità di risposta e interagiscono maggiormente con loro.

Nel corso del tempo, a mano a mano che lo schema di interazione con il genitore diventa più prevedibile e costante, questo schema viene applicato all'interazione con altre persone. La tipologia dello scambio interazionale varia con la crescita del piccolo e nel giro di pochi mesi il bambino passa dall'interazione faccia a faccia all'interazione con l'oggetto anche se tra le due tipologie di interazioni il bambino preferisce l'interazione faccia a faccia con il *caregiver* o comunque con una persona. Verso i tre-quattro mesi, il bambino è in grado di condividere una relazione a tema con il *caregiver*, cioè all'interazione faccia a faccia si aggiunge adesso l'attività ludica con un tema portante (per esempio, un suono buffo prodotto dal genitore che induce il sorriso nel bambino e il desiderio di ripetere il suono da parte di entrambi; un giocattolo scambiato tra i due a più riprese; i giochi corporei tra padre/madre e piccolo).

Nello stile di interazione relazionale grande influenza hanno gli stili di attaccamento che costituiscono particolari legami affettivi con chi si prende cura del bambino. Questi speciali legami si fondano sul bisogno di protezione, sostegno e amorevole conforto che ogni bambino sente a causa della vulnerabilità e della dipendenza fisica ed emotiva per la sua condizione di persona in crescita. Questa dipendenza crea un legame particolare destinato ad influire sulla futura capacità socio-relazionale del bambino. (Bowlby, 2012). L'attaccamento si determina come risposta alle cure messe in atto dagli adulti significativi per il bambino: dai genitori, ai nonni alle educatrici del nido. Da notare comunque come non tutti gli aspetti di accudimento del piccolo sono necessariamente legati all'attaccamento. I *caregiver* rivestono normalmente diversi ruoli nelle interazioni con il piccolo; soddisfano i bisogni di attaccamento, ma sono anche compagni di gioco, modelli di comportamento, costruttori di regole di disciplina, stimolatori di processi di apprendimento (Bondioli, Savio, 2018). La predominanza di un ruolo rispetto ad un altro dipende dalla particolare situazione che il bambino sta vivendo, dai tempi di sviluppo, dalle condizioni del contesto in cui cresce. Gli aspetti della cura legati all'attaccamento si manifestano nelle situazioni

in cui è presente una difficoltà (una persona poco conosciuta) oppure in cui il bambino è stanco o ha fame. Si tratta di situazioni che lo rendono particolarmente vulnerabile e bisognoso di trovare “un porto sicuro” nell’accoglienza, comprensione e contenimento fisico del *caregiver*. Quanto più la relazione di accudimento viene messa in atto nelle situazioni critiche tanto più il bambino cresce maturando fiducia nell’interazione con l’altro e stima di sé (Ainsworth, 2006).

3. Interazione e accoglienza al nido: un’indagine esplorativa

Le caratteristiche sopra descritte relative allo stile comunicativo interrelazionale hanno fatto ipotizzare che l’azione di accoglienza al nido, prima esperienza per il piccolo di accesso in un contesto extra-familiare, possa essere facilitata se lo stile di interazione delle educatrici che accolgono e hanno cura del piccolo ricalca, almeno nella fase iniziale, quello materno e paterno.

Da notare inoltre che gli studi sullo sviluppo emozionale hanno dimostrato come l’emozione che accompagna una prima esperienza di apprendimento in una determinata area o contesto si ripropone ogni qualvolta il bambino vive una situazione analoga (Lucangeli, 2019).

L’inserimento al nido, dunque, se accompagnato da emozioni positive, produrrà come effetto benefico nel tempo che in ogni passaggio a un nuovo contesto educativo e/o scolastico il bambino vivrà l’esperienza di inserimento con una positiva predisposizione al nuovo ambiente di apprendimento. Questa concezione ha rappresentato la principale motivazione nella conduzione dell’indagine esplorativa. Prima di dare inizio all’indagine i ricercatori hanno dedicato quattro incontri per informare e preparare le educatrici dei nidi coinvolti a collaborare nello svolgimento dell’indagine stessa.

Per verificare l’ipotesi in base alla quale il processo di inserimento e di inclusione al nido viene facilitato se il bambino trova nello stile interattivo con le educatrici le caratteristiche della sua interazione con i genitori, si è pensato di coinvolgere le famiglie dei nuovi iscritti; questa indagine si è svolta nei primi tre mesi dell’anno scolastico 2019-2020 nei nidi del XIV Municipio del Comune di Roma. I nidi sono ubicati in aree diverse per condizioni socio-economico-culturali. In essi sono presenti bambini di cultura europea ed extra-europea, questi ultimi con origine prevalente dai paesi africani, dall’India e dalla Cina.

Tutte le famiglie che hanno iscritto il loro bambino al nido come primo anno di frequenza sono state suddivise casualmente in gruppo sperimentale (n.40 famiglie) e gruppo di controllo (n.20 famiglie). Entrambi i membri dei gruppi sono stati incontrati dai ricercatori, di cui l'autore del presente contributo è coordinatore, per spiegare la motivazione dell'indagine, l'organizzazione degli interventi e i risultati attesi in termini di un più efficace ambientamento dei piccoli al contesto del nido. Per ricavare le informazioni sullo stile relazionale dei genitori, le n. 40 famiglie del gruppo sperimentale sono state intervistate dalle educatrici tramite un'intervista strutturata elaborata dai ricercatori e validata con un gruppo pilota nel mese di ottobre 2018 con i genitori di n.14 bambini iscritti al primo anno del nido nell'anno scolastico 2018-2019. L'intervista consta di n. 24 item a risposta chiusa abbinati ad una scala Likert a cinque livelli per mettere in evidenza gli stili di relazione con il proprio figlio in riferimento al dialogo tonico, all'interazione verbale, al gioco e alla gestione delle routine quotidiane.

Le famiglie del gruppo sperimentale sono state quindi invitate a trascorrere alcune ore con il loro bambino nel nido, nella giornata di sabato, durante il periodo maggio-giugno 2019, prima dell'inizio ufficiale della frequenza al nido, prevista per il mese di settembre. Durante queste "giornate per le famiglie", le educatrici hanno effettuato osservazioni partecipanti, ripetute per brevi intervalli di tempo e centrate sulle modalità di interazione madre-bambino e padre-bambino, servendosi del modello dell'osservazione etnografica di Corsaro (Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004).

Nella parte dedicata alle note di campo le educatrici hanno registrato in forma oggettiva quanto accadeva tra la madre/il padre e il bambino durante gli interscambi di gioco e/o di scoperta di ambienti e di oggetti del nido. I dati emersi dalle interviste strutturate e dalle osservazioni partecipanti sono stati elaborati e messi a confronto dai ricercatori, evidenziando le correlazioni tra interazione verbale e interazione fisica, linguaggio verbale e dialogo tonico.

Per ogni bambino è stato così possibile individuare alcune caratteristiche ricorrenti dello stile di interazione genitoriale. È stato evidenziato, per esempio, lo stile che incoraggia l'iniziativa del piccolo in termini di gioco motorio, corporeo e il suo bisogno di esplorazione dell'ambiente, fattori questi sostenuti dall'adulto con conferme verbali ripetute, vicinanza fisica, partecipazione all'esplorazione, sguardo diretto sul piccolo con inarcamento delle sopracciglia, considerato un elemento di approvazione nello scambio non-verbale con i bambini più piccolo (Murray, 2012).

In altri casi è emerso uno stile genitoriale che non considera l'iniziativa ad agire del piccolo come un fattore positivo e pertanto il genitore tendeva a disconfermare l'azione del bambino volta a toccare, o prender oggetti dell'ambiente circostante. La disapprovazione è stata espressa con uno sguardo serio, diretto al piccolo unito ad interventi verbali in senso negativo ("Non toccare"; "Non si fa").

Nel caso della disapprovazione del comportamento, il genitore manteneva una distanza fisica dal bambino o frapponeva tra sé e il piccolo un oggetto o un arredo durante lo scambio verbale. Quando la disconferma era espressa da madri di culture orientali, il genitore si preoccupava di esprimere la disapprovazione anche impedendo fisicamente al piccolo di continuare a prendere gli oggetti desiderati.

Considerando i dati elaborati, le educatrici hanno potuto evidenziare le caratteristiche principali dell'interazione tra genitore e bambino per ciascun nuovo frequentante del nido. È stato così organizzato un progetto di accoglienza in cui l'educatrice di riferimento aveva la possibilità di iniziare una graduale interazione con il piccolo, riproponendo le modalità interattive del genitore, e i ricercatori potevano osservare l'interazione genitore-bambino-educatrice. Le osservazioni sono state compiute contemporaneamente anche sui bambini, i genitori e l'educatrice di riferimento del gruppo di controllo che non ha in alcun modo avuto possibilità di far vedere o di "studiare" il comportamento interattivo genitoriale prima dell'inserimento nel nido.

Nel gruppo sperimentale i bambini venivano singolarmente coinvolti nel gioco dal genitore e questi affiancato dall'educatrice di riferimento. Gradatamente la presenza del genitore è andata diminuendo e l'orario di frequenza dei piccoli aumentando; l'educatrice di riferimento ha continuato a proporre modalità interattive sul modello di quelle genitoriali nella somministrazione del pasto, nell'addormentamento, nel risveglio, ecc. Questa accortezza ha evidenziato che i bambini che avevano usufruito della modalità interattiva dell'educatrice modellata su quella del genitore raggiungevano molto presto durante l'inserimento al nido uno stato di tranquillità e si sentivano sicuri di entrare in rapporto con l'educatrice di riferimento. Questi bambini infatti accettavano più serenamente e prima dei bambini del gruppo di controllo il distacco mattutino dal genitore. Anche l'interesse per le attività che l'educatrice andava proponendo durante le ore di permanenza dei piccoli veniva subito manifestato già dopo i primi due-tre giorni

dall'inserimento nel nido a differenza dei bambini del gruppo di controllo che intervallavano momenti di interesse per l'attività proposta a momenti di pianto e di richiesta della presenza della madre fino a quasi un mese dall'inizio dell'inserimento nel nido.

4. Conclusioni

Anche se quella descritta è stata una prima indagine esplorativa che avrebbe dovuto avere, in assenza della condizione di pandemia, una più ampia riproposta nel mese di settembre 2020, tuttavia gli elementi evidenziati meritano un'accurata attenzione. Si è notato che la riproposizione dello stile interattivo genitoriale nella fase di prima accoglienza al nido facilita il processo di ambientamento, riducendo i tempi di disagio che il bambino avverte per il distacco dalla madre, predisponendolo all'interazione con l'educatrice di riferimento e, attraverso la mediazione di quest'ultima, all'interazione con l'ambiente circostante e con i pari. Inserire pertanto nel progetto "accoglienza" che gli operatori del nido propongono per ogni nuovo anno scolastico il coinvolgimento dei genitori osservando e parlando con loro del proprio stile interattivo può far sviluppare nuove strategie educative per rendere più efficace e tranquillo il processo di ambientamento nel nuovo contesto educativo e per ridurre le reazioni di disagio dei piccoli nel distacco dal genitore.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M.D.S. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bondioli A. Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bowlby J. (2012). *Cure materne e salute mentale del bambino*. Firenze: Giunti.
- Bornstein M.H., Venuti P. (2013). *Genitorialità. fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Il Mulino.
- Camaioni L., Aureli T., Perucchini P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.
- Field F.M., Fox N. (2005). *Social Perceptions in Infants*. New Jersey: Ablex.

- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Murray L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano T., Sthal D. (2005). Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science*, 8, 333-343.
- Tronick E., Als H., Adamson L., Wise S., Brazelton T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-3.
- Vullo L. Lucangeli D. (2021). *Il corpo è docente. Sguardi, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento: Erickson.
- Winnicott D.W. (2001). Preoccupazione materna primaria. In *Dalla pediatria alla psicanalisi. Patologia e normalità nel bambino: un approccio innovatore*. Firenze: Psycho.

4.6

I servizi per la prima infanzia in epoca Covid: “vince chi molla”

Moira Sannipoli

*Ricercatrice – Università degli Studi di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it*

1. La pandemia: imparare ad attraversare

L'esperienza drammatica della pandemia Covid-19 ha profondamente interrogato i servizi per la prima infanzia che hanno dovuto fare i conti, nell'autunno dello scorso anno, con una ripartenza che, nelle misure di sicurezza imposte, ha profondamente interrogato le pratiche di cura.

Il presente lavoro nasce come breve resoconto di un'esperienza di ricerca-formazione che ha visto coinvolti tutti i servizi pubblici del Comune di Perugia, in particolar modo quattordici nidi, due Centri per bambini e bambine, due Centri per bambine/i e famiglie e tre Scuole dell'infanzia.

L'idea che ha fatto da sottofondo a questa progettazione è che il momento che stiamo attraversando non rappresenti soltanto una situazione di transito, da cui liberarsi il più in fretta possibile. Al di là infatti dei buoni auspici di tutti, l'emergenza non è stata e non è una momentanea sospensione del tempo ordinario: di fatto è diventata luogo di soggiorno per i bambini, le famiglie, il personale educativo. Vista la non estemporaneità dell'esperienza, va in termini formativi guadagnata una postura differente che non ha come primo pensiero il quando tutto questo finirà, ma cosa e come posso imparare qualcosa da questa lunga parentesi.

Il percorso è nato dal desiderio di accompagnare i servizi 0-3 nella ripresa dell'attività in presenza, facendo riferimento anche al Documento di indirizzo e di orientamento emanato dal Ministero dell'Istruzione il 3 agosto 2020: l'intento era quello di stare accanto in maniera servizievole per sostenere il processo di riflessività messo in campo, provare a rendere consapevoli alcuni impliciti, significare il valore o meno di certe scelte. Le situazioni-limite rappresentano infatti un'autentica opportunità di svelamento e smascheramento (Mariantoni, Vaccarelli, 2018): se sostenute in

termini di autoconsapevolezza, sono occasioni per guardarsi metaforicamente allo specchio e svelare “punti ciechi e sconosciuti” (Solè, 1997) che, magari erano già presenti, ma che sono diventati così palesi da non poter essere più nascosti (Musaio, 2020). La metafora dell’attraversamento, espressa molto bene dal libro illustrato “A caccia dell’orso” (Rosen, Oxenbury, 2013) ha rappresentato l’interrogativo di questo percorso. Nel libro ricorre spesso questo motivetto: “Non si può passare sopra. Non si può passare sotto. Ci dobbiamo passare in mezzo”.

Il desiderio di attraversare questo tempo emergenziale ha fatto prediligere, in accordo con le funzioni di coordinamento pedagogico del Comune di Perugia, un percorso di ricerca-formazione basato sull’ “analisi delle pratiche” (Altet, 2002; Bourdieu, 2006; Damiano, 2006; Laneve, 2010). Analizzare la pratica significa partire da una situazione educativa reale, documentata attraverso lavori su compiti e scritture diaristiche, per ricavare e cercare di formalizzare in modelli teorici, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni, i saperi impliciti. Si tratta di creare un circolo virtuoso tra il vero vissuto, il vero raccontato e il vero pensato. Il lavoro, che si è realizzato attraverso piccoli gruppi, ha previsto una sorta di patto formativo tra ricercatore e “pratici”: il primo si è impegnato a non proporsi come “esperto predicatore” ma come facilitatore chiamato ad aiutare a dire a parole ciò che i professionisti producono e i secondi hanno accolto l’occasione formativa come possibilità autentica di “manutenzione riflessiva”.

Il presente contributo documenta i primi elementi emersi, visto che il progetto di ricerca è al momento ancora in essere.

2. Trasformare i cambiamenti in costruzione

Il percorso ha avuto come focus privilegiato gli smascheramenti e i cambiamenti esperiti in termini di professionalità educativa. Le domande che hanno accompagnato questo momento formativo hanno riguardato soprattutto la possibilità che i cambiamenti, che il periodo di emergenza imponesse, potessero diventare occasioni di svelamento di pratiche ed impliciti già “a rischio”, di costruzione professionale, di guadagno di qualche consapevolezza inedita che potesse permettere ai servizi di crescere in qualità educativa.

Il documento ministeriale sulla ripartenza ha messo in evidenza almeno

tre grandi novità che sicuramente hanno aperto spazi di sollecitazione e di domanda:

1. l'utilizzo dei dispositivi di sicurezza da parte del personale educativo;
2. l'organizzazione in "bolle" ovvero in gruppi composti sempre dagli stessi bambini e dagli stessi educatori e insegnanti, senza possibilità di scambi ed intersezioni;
3. la gestione degli ambientamenti, dei momenti di accoglienza e ricongiungimento.

Se i limiti di queste tre proposte sono evidenti a priori (Garbarini, 2020), vista la qualità della dimensione relazionale nei servizi per la prima infanzia, sono emersi comunque elementi che meritano attenzione.

Le educatrici hanno riferito che, nel momento della ripartenza, hanno dovuto fare i conti con tanta paura: il timore del contagio, l'ansia per la propria salute e per quella dei propri familiari, il desiderio di protezione verso i più piccoli. Lo spazio intimo della bolla è diventato in alcuni casi luogo di protezione anche rispetto alle ansie professionali. Tornare a vivere con naturalezza l'esperienza lavorativa ha fatto da filtro rispetto al sostenere un tempo presente faticoso e incerto, fuori dal nido. La bolla è diventata guscio accogliente, che ha richiamato la centralità del benessere di chi vive l'esperienza educativa in termini professionali.

Il gruppo bolla, nelle realtà del perugino, non ha visto una riduzione numerica dei bambini, ma una maggior compresenza del personale educativo che ha avuto la possibilità di regalare sguardi in profondità. Scrive un'educatrice a riguardo: "I bambini, più li guardi, più li riconosci".

In altri casi la relazione tra colleghe ha chiesto una partecipazione attiva e attenta: molte giovani educatrici hanno raccontato che il gruppo ridotto ha chiesto loro di esporsi per la prima volta, di trovare il coraggio per dire la propria e non nascondersi dietro ad un silenzio referenziale regalato di solito alle veterane del servizio.

L'impossibilità spesso di frequentare, soprattutto nel primo periodo, spazi laboratoriali e atelier presenti e di solito vissuti anche come intersezione, ha permesso la riscoperta della bellezza dei piccoli gesti e delle routine come occasione privilegiata in educazione (Infantino, 2014; Bondioli, Savio, 2018).

I limiti evidenti dell'esperienza "bolla" hanno quindi messo in luce il

desiderio di recuperare un atteggiamento osservativo e di ascolto, una costruzione collegiale che, seppur passando per il piccolo gruppo, si è riscoperta come vitale ed essenziale, irrinunciabile anche quando l'emergenza sarà passata.

La mancanza di scambi quotidiani tra colleghe e la necessità di contenere gli spazi di intersezione è uno dei vincoli maggiori messi in essere. Anche in questo caso però, per chi davvero custodiva la centralità di una cultura pedagogica di condivisione, si sono trovati momenti di scambio e confronto, arricchiti anche da forme di documentazione più approfondita e meno lasciata alla memoria verbale. Racconta un'educatrice: "All'inizio mi mancava quello scambio quotidiano tra colleghe. Mi pareva anche che nei momenti di équipe non riuscissi a riportare tutto quello che avrei voluto. Ho ripreso in mano un taccuino. Scrivo molto, osservo di più e leggo molte di queste documentazioni in gruppo, nei momenti che abbiamo. Ho trovato il tempo ma ne ho riscoperto la necessità".

Interessanti riflessioni nascono anche sulla gestione degli ambienti, necessariamente rivisti e nella maggior parte dei casi allestiti in uno spazio inedito rappresentato dal giardino. Va fatta una distinzione tra chi è rientrato e chi invece ha iniziato a frequentare il servizio per la prima volta.

Nel primo caso, in termini relazionali, il periodo del lockdown non ha consentito separazioni ma si è dato per strappi (Farnè, Balduzzi, 2021). Da un giorno all'altra servizi e scuola sono stati chiusi senza che ci fosse il tempo di dare una spiegazione o un motivo ai più piccoli, che improvvisamente hanno sperimentato routine stravolte. Le prime esperienze riprese nei centri estivi hanno evidenziato che i legami educativi a distanza, messi in campo da educatrici e insegnanti, hanno permesso che il ritorno fosse meno problematico di quello che si potesse immaginare (Amatori, Maggiolini, Sanipoli, 2021). L'interruzione dei processi educativi formali non ha significato sospensione dei progetti di vita da un lato, ma dall'altro ha evidenziato il bisogno di costruire memoria sul pre-emergenza, sul durante e sul post. In questo senso il personale educativo ha regalato una premura rinnovata nei confronti degli ambienti di grandi e piccoli che avevano già frequentato, che hanno ritrovato le tracce di allora. Scrive un'insegnante: "Non abbiamo tolto il calendario da scuola. Era fermo lì a marzo, con le presenze e il menu di quel giorno. Abbiamo avuto il desiderio di ripartire da lì, da quello strappo".

Nei confronti di chi è arrivato al servizio per la prima volta, la cura de-

dicata all'ambientamento è stata significativa ma ha richiesto una fiducia di fondo maggiore, che ha fatto la differenza: il tempo a disposizione limitato, i dispositivi di protezione che coprono i volti, limitando anche la potenza della comunicazione non verbale, hanno attivato un "affidarsi" occasionato ma piacevole, che ha creato un clima sereno, percepito e avvertito da grandi e piccoli (Antonietti, Guerra, Luciano, 2020).

Il personale coinvolto ha riferito con forza come si sia avvertita, durante la ripresa, un'alleanza nuova con i genitori. Scrive un'educatrice a riguardo: "Sentiamo la loro fiducia, il loro affidarsi e il focus delle discussioni sembra andare oltre le solite domande. Ci chiedono sempre come stiamo noi. Durante il lockdown credo che molti di loro abbiano accolto per la prima volta il valore educativo di questo servizio e non lo abbiano dimenticato".

In molte realtà, rispetto alla relazione con i genitori, si è sottolineata la mancanza di spazi di confronto quotidiani di solito vissuti nel momento dell'accoglienza e del ricongiungimento. La fugacità di questi scambi ha comunque aperto nuove domande che in parte si sono tradotte nel non perdere le forme di comunicazioni "virtuali" guadagnate durante l'esperienza di chiusura e il recupero di forme di documentazione di restituzione che potessero regalare parole altre rispetto alla riduzione dei confronti conversazionali. Visto che le norme di sicurezza rischiano di limitare i preziosi momenti di confronto quotidiano, è stato essenziale alimentare la bellezza dei legami anche attraverso quei mezzi e quegli strumenti sperimentati nel periodo di distanziamento, mantenendo quell'atteggiamento delicato che l'emergenza ha permesso di esercitare (Pellai, 2020).

Altro elemento significativo riportato dalle educatrici è stata la possibilità di costruire un rapporto inedito con il mondo della pediatria, anche in questo caso, cercato per anni e dovuto in questo momento storico.

Riferisce un'educatrice: "Per anni abbiamo inseguito i pediatri. Ora, vuoi per un tampone, vuoi per un consiglio, ci conoscono, ci telefonano, ci chiamano per nome, sanno di noi".

L'emergenza sanitaria ha messo al centro della riflessione l'importanza di una relazione più stretta con il mondo sanitario che non è chiamato a dare risposte certe, visto che ci si è avviata una stagione dove il rischio zero non esiste, ma a entrare in dinamica costruttiva e propositiva con il mondo dell'educazione. L'attenzione ad alcune dimensioni igieniche e sanitarie non necessariamente è in contrasto con la vita di un servizio 0-6. È stato cercato un giusto accomodamento che non metta l'attenzione sul distanziamento,

un vero e proprio ossimoro in termini educativi soprattutto per i più piccoli, ma sulla possibilità di fare di questi momenti un elemento di socializzazione e di apprendimento, pratiche nuove da elevare a momenti pedagogici. L'opportunità di accompagnare queste occasioni da un pensiero narrativo che significhi le azioni da una parte e una relazione comunicativa attenta dall'altra, possono essere due requisiti necessari in termini di progettualità educativa. A tutto questo si è aggiunto un riconoscimento anche delle professionalità ausiliarie che, con maggior forza, hanno guadagnato un posto centrale nella geografia delle pratiche educative e di cura.

3. Riscoprire un bagaglio leggero

Il periodo emergenziale ha rappresentato un'opportunità per riflettere sul proprio bagaglio professionale personale. Di fatto le domande accolte hanno interrogato profondamente la postura di educatrici ed insegnanti sulla possibilità di “dirsi le cose”, di trasformare il caos in esplorazione, il cambiamento in costruzione, la paura in coraggio. Si è evidenziato con forza che il lavoro educativo abbia bisogno di nutrirsi di leggerezza per essere autentico, come nella bella metafora della canzone “Vince chi molla” di Nicolò Fabi, che è stata utilizzata nel percorso formativo.

Mollare, in questo senso, non significa rinunciare alla propria professionalità o sospendere la qualità del proprio lavoro in attesa che si torni ad una presunta normalità e qualità, ma saper abbandonare e dis-apprendere alcune presunzioni: “questo mestiere si può fare solo così”, “prima andava tutto bene”, “c'è poco da imparare”. Vince allora, in educazione, chi sa accogliere la possibilità di concepirsi fragile, in movimento, un essere “acerbi” come qualità relazionale rispetto alle tentazioni del perfezionismo e della pienezza.

Carofiglio (2020) racconta la storia del medico Shirobei Akiyama che aveva passato tanti anni a studiare i metodi di combattimento con l'obiettivo di scoprire il segreto dell'invincibilità. A regalare un punto di vista nuovo fu una nevicata caduta su querce, ciliegi e salici. Nel caso dei primi, i rami sovraccaricati dal peso, si spezzarono. Per i salici la situazione fu diversa perché i rami si piegarono, accompagnando la caduta a terra della neve. Il medico comprese che il segreto fosse la non-resistenza, la cedevolezza, il sapersi mettere in gioco.

La sfida è allora quella di “saper covare il caos” (Canevaro, 2005, p. 93) per evidenziare l’importanza di una quantità e qualità di esserci misurata, un calore giusto e una sana prossimità perché le situazioni possano dischiudersi ed evidenziare il loro senso.

Questo anno educativo così complesso e articolato ha messo in luce molte ombre che erano già prossime e presenti in alcune pratiche: l’arroganza di sapere e saper fare, il disporre, la fretta, la “non curanza” verso la collegialità e la centralità della vicinanza con bambini e adulti. È dentro la fatica di questa consapevolezza e di alcune fratture che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita.

“È possibile guardare allora a ogni *crash* come si guarda una *perturbazione* nelle analisi dei sistemi viventi: è la fluttuazione – e non la fissità – a *convocare* i sistemi viventi alla creatività, intesa come possibilità di creazione di ciò che prima non c’era. È dal disordine – dalla rottura della fissità dell’uno, dell’immobile, del chiuso – che muove la generatività” (Scardicchio, 2021, p. 60).

Il tenere insieme la forza delle intenzioni e una riscoperta della docilità è un orizzonte di riflessione significativa che interroga profondamente le professionalità educative, nell’essenza profonda del proprio abito, nell’importanza di costruire un modo di stare dentro questo mestiere con attrezzi che non servono a possedere, ma che accompagnano a diventare.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l’analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Amatori G., Maggiolini S., Sannipoli M. (2021). Servizi per l’infanzia e pedagogia dell’emergenza. La situazione durante il Covid 19. In G. Amatori, S. Maggiolini (Eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi* (pp. 213-229). Udine: Pearson.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un’indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 63-75.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l’infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Canevaro A. (2005). *La formazione dell’educatore professionale*. Roma: Carocci.

- Carofiglio G. (2020). *Della gentilezza e del coraggio: breviario di politica e altre cose*. Milano: Feltrinelli.
- D.M. 3 agosto 2020, n. 80 - Documento di Indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'Infanzia.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Farnè R., Balduzzi L. (2021). *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Garbarini A. (2020). *Parole e pensieri sull'infanzia ai tempi del coronavirus*. Bergamo: Zeroseiup.
- Infantino A. (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza: Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.
- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Pellai A. (2020). *Mentre la tempesta colpiva forte: Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza*. Milano: De Agostini.
- Rosen M., Oxenbury H. (2013). *A caccia dell'orso*. Milano: Mondadori.
- Scardicchio M.C. (2021). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Solé D. (1997). Johari's Window for Generating Questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(6), 481-483.

Panel 5
Adulti, formazione e lavoro

Introduzione

Massimiliano Costa
Fabrizio d'Aniello
Daniela Dato

Interventi

Giuditta Alessandrini
Chiara Bellotti
Chiara Biasin
Micaela Castiglioni
Rosa Cera
Ferdinando Cereda
Paolo Di Rienzo
Andrea Galimberti
Maria Grazia Lombardi
Elena Marescotti
Andrea Potestio

Robotizzazione e IA: l'agire lavorativo e i sistemi di apprendimento in trasformazione

Massimiliano Costa

Professore ordinario – Università Ca' Foscari di Venezia

maxcosta@unive.it

1. Introduzione

I nuovi ecosistemi digitali connessi alla robotica e all'intelligenza artificiale (Cyberg Physical System) hanno modificato i processi e le forme dell'agire lavorativo richiedendo al lavoratore forte capacità di attivazione, flessibilità e responsabilità critica. In termini quantitativi, secondo la prima indagine europea sulle competenze e sui posti di lavoro (ESJS) del Cedefop¹, negli ultimi cinque anni «il 43% dei lavoratori adulti in tutta l'UE è stato testimone di un cambiamento delle tecnologie impiegate, mentre il 47% ha osservato mutamenti a livello di metodi o prassi di lavoro. In un contesto in cui, in base alle previsioni, quasi la metà di tutti i posti di lavoro nelle economie avanzate potrebbe essere automatizzata, non sorprende che, stando ai risultati di un'indagine Eurobarometro del 2017, il 72% dei cittadini dell'UE teme che i robot e l'intelligenza artificiale possano «rubare i posti di lavoro alle persone». Il processo di sostituzione uomo-macchina, come rileva le indagini ESJS, risulterà in Europa critico per circa 18 milioni di lavoratori (8% dei posti di lavoro) che risulteranno a grave rischio occupazionale in quanto i datori di lavoro non stanno fornendo una formazione compensativa, aggravando ulteriormente la loro vulnerabilità.

Il legame tra formazione e cambiamenti tecnologici risulta fondamentale in quanto non impatta solo su attività e competenze, ma anche sulle condizioni e opportunità di apprendimento alla base del diritto alla nuova cittadinanza digitale. In questo nuovo ecosistema dell'apprendimento, caratterizzato dalla continuità tra agire lavorativo e sociale, la rete con le sue

1 Cedefop (2019) Intelligenza artificiale o umana, NOTA INFORMATIVA | GIUGNO 2019 | ISSN 1831-2454, https://www.cedefop.europa.eu/files/9140_it.pdf

opportunità e algoritmi opera per il lavoratore come una vera e propriamente estesa. Tale processo è ben spiegato da Clark e Chalmers (1998): “Se, nell’affrontare un certo compito, una parte del mondo funziona come un processo che non avremmo esitazione a considerare parte del processo cognitivo se si realizzasse nella testa, allora quella parte del mondo [...] fa *parte* del processo cognitivo. I processi cognitivi non sono nella testa!”. Grazie a questo nuovo accoppiamento strutturale tra uomo e dispositivi digitali connessi, la mente delle persone “si estende” non solo oltre il cervello ma anche al di là dei confini del corpo. La mente non è più solo una funzione del solo cervello né del solo organismo in quanto nei nuovi ecosistemi digitali i diversi processi cognitivi sono *estesi* dal momento che coinvolgono supporto esterni di vario genere sia umani che robotici². Ne consegue che in questo ecosistema complesso la tecnologia si rappresenta come un esoscheletro abilitante per il lavoratore tanto da qualificarne il rapporto come robotica collaborativa: in primo luogo è presente la cooperazione fisica, ossia lo «scambio diretto di energia tra operatori umani e agenti robotici»; poi la cooperazione funzionale, in cui «l’organizzazione dello spazio produttivo prevede una concorrenza di attività tra operatore umano e robotico» sia di tipo seriale, mediante l’alternanza tra gli attori, sia di tipo parallelo; in ultimo la cooperazione di tipo cognitivo, «laddove l’organizzazione dei processi condivisi prevede un certo grado di interpretazione del contesto» (Schwab, 2016, pp.79-81). In questo nuovo ambiente lavorativo si prospetta una nuova unità dell’agire e del *logos* che ricompone la distanza tra dimensione prassica e poetica dell’agire: il lavoratore muovendosi entro uno spazio connettivo che esprime e connette infinite risorse, ha a disposizione sempre diverse nuove opportunità di scelte per l’azione che generano continuamente strutture emergenti che promuovono nuovi comportamenti o nuove opzioni/risorse di azione. Di qui la centralità in ambito formativo di un approccio umanistico in grado di privilegiare sul dominio della tecnica le azioni

- 2 Clark elabora la teoria in cui il significato di mente estesa non è una conseguenza dello sviluppo tecnologico in quanto l’essere umano è da sempre un “natural born cyborg”. Infatti, il linguaggio può essere considerato l’impalcatura esterna per eccellenza che estende la mente. Questo presuppone una concezione esternistica del linguaggio, non come una facoltà mentale che possediamo in virtù di certe caratteristiche del nostro cervello, bensì come uno strumento, un artefatto estremamente sofisticato e in cui l’opposizione stessa interno/esterno perde gran parte della sua significatività.

consapevoli e autogovernate dell'uomo a partire dalla sua capacità di sapere, di partecipazione, di responsabilità, di decisione e scelta. Il valore generativo del lavoro emerge pertanto come prodotto del dialogo continuo tra la sua trama enattiva e il sistema di relazioni e di pratiche decodificate che diventano risorse/opportunità connesse al nuovo ecosistema digitale.

È necessario, pertanto, progettare e creare sistemi di lavoro umano-IA collaborativi partendo da una visione educativa in grado di sviluppare una piena responsabilità antropologica, volta a garantire il miglioramento del benessere sociale degli individui. Le tecnologie infatti consentono anche di creare nuove opportunità di lavoro, in particolare per coloro che, a causa di restrizioni naturali come disabilità o condizioni di vita che hanno reso difficile la conciliazione lavoro e famiglia. Risulta fondamentale al pari di promuovere l'innovazione attenta all'uomo in quanto tale, potenziare l'inclusione lavorativa qualificando i sistemi di formazione continua per garantire ai lavoratori competenze sia tecniche che personali e introdurre iniziative e politiche in grado di promuovere un equilibrio tra lavoro e vita privata. Questo si traduce nella promozione di azione di orientamento professionale rivolto specialmente rivolto ai lavoratori il cui lavoro è minacciato dall'automazione attraverso la promozione di importanti diritti di formazione (learnfare) individuale e sociale.

2. Conclusione: innovare e includere attraverso nuovi modelli eutagogici della formazione

I lavoratori che di certo sono colpiti più negativamente dalla nuova robotizzazione sono i lavoratori a bassa istruzione. Per questo è necessario attuare politiche attive del lavoro per accompagnare le persone verso una continua riqualificazione e aggiornamento delle competenze così da rendere lo smart working un'opportunità sia per i Neet e le persone con un maggior rischio di disoccupazione e inoccupazione. Inoltre, la transizione a un'organizzazione lavorativa "smart", che quindi potrebbe prevedere la presenza di team ibridi e non più in loco o totalmente in remoto, deve tener conto di una ristrutturazione dei metodi di lavoro e di nuove modalità di comunicazione e di espressione di feedback. La dimensione della performance nei contesti di lavoro dematerializzato deve pertanto dialogare con quella di senso, appartenenza, cura, fiducia e relazione.

È evidente infatti che, in futuro, i sistemi di intelligenza artificiale aumenteranno e completeranno le capacità umane in contesti di lavoro ibridi. I professionisti in tutte le aree dovranno essere qualificati con le competenze digitali per essere migliorati nei loro ruoli. Allo stesso tempo, la futura forza lavoro dovrà essere dotata di un nuovo insieme di competenze, incentrate sull'uomo, che le consenta a livello cognitivo e socio-culturale di affrontare le sfide future (Costa, 2019).

La dimensione educativa nell'agire lavorativo in contesti di robotizzazione e in generale del lavoro agile è correlata alla capacità di attivarsi del soggetto, di comprendere su che cosa acquisire conoscenze, come trovarle, dove intrecciare relazione fiduciarie per creare nuovi obiettivi di sviluppo e azione realizzativa. L'agire lavorativo nella complessità dell'ecosistema digitale e robotizzato risulta connesso alla capacità di gestione dei processi di apprendimento (*metacognizione*) che coinvolgono *conoscenze metacognitive* (di sé stessi come discente, di strategie, compiti e contesto), *regolazione metacognitiva* (applicando conoscenze metacognitive per pianificare, monitorare e valutare l'apprendimento) emotiva e motivazionale (Vanslambrouck et al., 2018; Winne & Hadwin, 2013). La gestione dei sentimenti come la gestione delle strategie metacognitive e l'assunzione di responsabilità per l'apprendimento sono oggi ancor più centrali quanto strategici per l'attivazione di una *agency consapevole* e critica cruciale per far fronte all'incertezza, alla complessità e al cambiamento del nuovo ecosistema lavorativo. In termini educativi e formativi per affrontare la sfida della trasformazione del lavoro emerge la necessità di investimento in policy in grado di creare nuovi ponti educativi capaci di potenziare l'istruzione di base sull'IA e l'alfabetizzazione digitale, in particolare nei sistemi di istruzione primaria, secondaria e terziaria, fornendo formazione elementare sull'IA tenendo debitamente conto del divario digitale e prestando particolare attenzione ai soggetti meno qualificati e svantaggiati³. Ciò include “la promozione della comprensione dei sistemi di intelligenza artificiale più in generale (inclusa una comprensione di base dell'apprendimento automatico e del ragionamento), ma anche la sensibilizzazione sui diritti di protezione dei dati, la comprensione di come i dati (personali) possono essere utilizzati, le implicazioni del tracciamento digitale e l'importanza di questioni come l'equità, la spiegabilità, la traspa-

3 UE (2029) Orientamenti etici per IA affidabile, file:///D:/Dati_Utente/Downloads/EthicsguidelinesfortrustworthyAI-ITpdf.pdf

renza, la robustezza dei sistemi di IA e la conoscenza di questi argomenti”⁴. Come sottolinea anche il documento della comunità Europea del 2019, Orientamenti etici per IA affidabile, l’obiettivo è quello di costruire progressivamente una nuova connessione tra le competenze digitali e quelle di cittadinanza al fine di rendere progressivamente i soggetti non solo utenti produttori ma soggettività capaci di governare consapevolmente i processi di inclusione e governance tecnologica per promuovere nuova cittadinanza consapevole e ben informata per usi responsabili e positivi dei sistemi di intelligenza artificiale e delle tecnologie digitali.

In termini di impatto e indirizzo sui processi formativi in contesti aziendali questo genera la formulazione (Alessandrini, 2017):

- “strategie di progettazione centrate su processi formativi focalizzati sull’ascolto delle effettive necessità del partecipante, coerentemente a contesti in gran parte destrutturati e flessibili;
- un approccio formativo centrato non solo sulla partecipazione effettiva del soggetto, inteso come attore del suo processo di apprendimento ma anche sul potenziamento della sua ‘agentività’, ovvero della possibilità di esplorare soluzioni anche in modo creativo;
- approcci di azione formativa ‘leggeri’, orizzontali, cioè centrati sulla capacità riflessiva del gruppo di lavoro (inteso come comunità di pratica) e del soggetto come risposta a scenari del lavoro destrutturati, discontinui e flessibili”.

Ripensare la formazione in chiave eutagoga ci consente di prioritizzare la prospettiva soggettiva del lavoratore nella sua libertà di scelta ed azione lavorativa. La formazione inclusiva non può essere più intesa come processo di adeguamento funzionale ma deve diventare libera possibilità di espressione del proprio talento e identità attraverso il potenziamento di (Caena, 2019): (i) competenze cognitive come risoluzione dei problemi, monitoraggio dei processi e della qualità, pensiero critico, giudizio e creatività, etc. (ii) competenze socio-culturali come empatia, guida, persuasione, visione, etc. (iii) competenze imprenditoriali e di innovazione. Lo sviluppo di tali

4 Una politica industriale europea globale in materia di robotica e intelligenza artificiale Risoluzione del Parlamento europeo del 12 febbraio 2019 su una politica industriale europea globale in materia di robotica e intelligenza artificiale (2018/2088(INI))

dimensioni consente la libera attivazione dell'*agency* del lavoratore che nella società delle macchine intelligente, diventa il fattore cruciale per esprimere, in chiave eutagogica, la propria libertà realizzativa oltre che meramente performativa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2017). Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”. *METIS, Lavoro liquido. nuove professionalità nella società dei lavori*.
- Caena F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp)*. Rassegna e analisi della letteratura dei quadri, Punie, Y. (Ed.), EUR 29855 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, Lussemburgo, 2019, ISBN 978-92-76-11225-9, doi:10.2760/172528, JRC117987.
- Cedefop (2019). Intelligenza artificiale o umana, NOTA INFORMATIVA | GIUGNO 2019 | ISSN 1831-2454, https://www.cedefop.europa.eu/files/9140_it.pdf
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti – Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Caravà M. (2014). La nozione di “mente estesa” tra scienze cognitive, semiotica e pragmatismo. Alcune riflessioni a partire dal tema del linguaggio RIFL / SFL (2014): 139-151 DOI10.4396/01SFL2014.
- Clark A., Chalmers D. (1998). *The Extended Mind*, Vol. 58, No. 1 (Jan. 1998), pp. 7-19. Published by: Oxford University Press.
- Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond*, WEF, Jan 14.
- Vanslambrouck S., Zhu C., Lombaerts K., Philipsen B., Tondeur J. (2018). Students’ motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *Internet and higher education*, 36, 33-40.
- Winne P. H., Hadwin A. F., Perry N. E. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, A. O’Donnell (Eds.), *Educational psychology handbook series. The international handbook of collaborative learning* (pp. 462-479). Routledge/Taylor & Francis Group.
- UE (2019). *Orientamenti etici per IA affidabile*, [http:// EthicsguidelinesfortrustworthyAI-ITpdf.pdf](http://EthicsguidelinesfortrustworthyAI-ITpdf.pdf)

Il lavoro che cambia e l'imprescindibilità della dimensione relazionale

Fabrizio d'Aniello

*Professore associato - Università di Macerata
fabrizio.daniello@unimc.it*

1. Premessa: metamorfosi lavorative e rinnovate esigenze relazionali

Chi si occupa di pedagogia del lavoro, specie in questo primo scorcio di secolo, sa perfettamente che i cambiamenti che si susseguono repentinamente nel mondo del lavoro costituiscono croce e delizia delle proprie riflessioni. Croce, perché non è agevole orientarsi con la dovuta ponderazione entro un contesto animato da rinnovamento continuo; perché la velocità stessa delle trasformazioni che vi insistono rende difficoltosa una loro profonda cognizione di causa e, soprattutto, di effetto; perché, di conseguenza, è pedagogicamente arduo decifrare e raccogliere adeguatamente sfide che si rincorrono incessantemente sotto il segno della metamorfosi e della complessità crescenti. Delizia, invece, perché la dinamicità della materia è sempre foriera di nuovi stimoli e, di certo, non sprofonda i ricercatori in uno stato di monotonia immutabile.

Ciò premesso, e posto con Nosari (2013, p. 6) che, comunque, il cambiamento è esso medesimo “la condizione di possibilità dell’educazione”, a proposito di sfide e nuovi stimoli è da sottolineare come gli ultimi cambiamenti inerenti al lavoro presentino almeno una continuità certa con i precedenti, permettendo di non scostarsi da un tema ritenuto centrale non solo da chi scrive, ma anche consensualmente ineludibile per la pedagogia generale applicata al lavoro: il tema della relazionalità al lavoro. Difatti, se, da un lato, il post-fordismo e, ancor più, il post-fordismo snello (Bonazzi, 1997) hanno aperto la strada alla valorizzazione inedita della dimensione relazionale, dall’altro lato, l’avvento della quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016) pare nitidamente ribadirne la crucialità e facilitare il percorso della sua affermazione, unitamente alle prospettive sulla sostenibilità dell’Agenda 2030 che convergono sulla stessa dimensione quale aspetto da

coltivare ai fini di un lavoro di qualità, “decente”, dignitoso. Pur nella mutevolezza degli scenari, quello relazionale è, dunque, un tratto comune e stabile. Si tratta di comprendere le differenze e, nel cambiamento, di sondare la nuova “possibilità di educazione”, ossia di liberazione del potenziale umano.

2. La dimensione relazionale oltre il post-fordismo e la razionalità neoliberista

La coinvenzione tra alta tecnologia e organizzazione e tra tecnologia e gestione/produzione, propria della “seconda età delle macchine” (Brynjolfsson, McAfee, 2015), di là dalle previsioni poi ridimensionate (Arntz, Gregory, Zierahn, 2016; Brynjolfsson, Rock, Syverson, 2017) circa un futuro prossimo fortemente privato di lavoro umano, macchinicamente sostituito, spinge verso l’agire insieme alle macchine medesime e l’agire sempre più insieme *tout court*, votandosi alla finalità dell’innovazione creativa per mezzo di trame interpersonali significativamente alimentate all’interno di ambienti auto-organizzati di apprendimento in dialogo costante con le macchine intelligenti.

Lo sviluppo delle *Nano-Bio-Info-Cognitive Science and Technology*, che ha dato avvio al paradigma Industry 4.0, stravolgendo le modalità di organizzazione e l’interpretazione stessa del lavoro, pungola la cooperazione in gruppi di lavoro disintermediato animati dal “principio di *interdipendenza*” (Ellerani, 2020, p. 133).

L’intelligenza artificiale e l’economia digitale in genere consentono di ridelineare i confini dell’operare entro il perimetro eco-sistemico di una sinergia inscindibile tra pensiero e azione nutrita da processi di significazione inter-soggettiva (Costa, 2019a) che chiamano in causa “l’etica relazionale pedagogica” (Costa, 2019b, p. 95).

Quelli appena passati in rassegna sono solo alcuni esempi di una riflessione, pedagogica e non, che indugia sui cambiamenti in atto volgendosi al bisogno di potenziare le disposizioni relazionali dei soggetti. Niente di nuovo sotto il sole, verrebbe da dire. Come anticipato, già nella fase aurorale del post-fordismo, con quella che, a fronte degli esiti sessantottini della protesta femminista contro il lavoro di fabbrica, viene definita “femminilizzazione del lavoro” – cioè l’abdicazione dell’iper-razionalità fordista di

stampo maschile a favore dell'integrazione organizzativo-produttiva della "soggettività mobile" femminile, costituita da intuizione, creatività, relazionalità, ecc. (Revelli, 2001, pp. 129-138) –, si assiste all'accoglimento di suddette disposizioni entro il nuovo *framework*. Assieme ad altre concause che decretano la fine di un modello, l'evoluzione tecnologica esige nuovi approcci al lavoro e la variabile relazionale viene conseguentemente accreditata. Altresì, a partire dagli anni novanta del secolo scorso, allorché il Jit (il sistema produttivo *just in time* di origine nipponica) e, con esso, la "produzione snella" (Womack, Jones, Roos, 1991) fanno breccia in Occidente invocando il maggior coinvolgimento dei lavoratori agli effetti della qualità totale e del *kaizen* (miglioramento continuo) e, da poche squadre autonome, comincia così a proliferare il lavoro di gruppo policompetente con annesse esigenze di coordinamento orizzontale (Aoki, 1991), le medesime disposizioni relazionali conoscono un'impennata di gradimento, fino alla loro celebrazione con l'economia della conoscenza o dell'immateriale.

Quindi, dov'è la novità? Difatti, è ormai da tempo che la sfera relazionale e tutto ciò che vi si accompagna non è più considerata un elemento perturbante ed è inglobata nella creazione di valore. La novità risiede nella critica emergente e sempre più diffusa a quella razionalità neoliberista (Dardot, Laval, 2013) che ha permeato il modello post-fordista, entrato in crisi a seguito del fatidico 2008 e dell'ennesima accelerazione tecnologica sopra abbozzata, sostrato della predetta quarta rivoluzione industriale. La novità sta nell'incipiente smarcamento da questa razionalità e dalla sua concezione essenzialmente funzionalistica e produttivisticamente strumentale dell'ambito relazionale (Cegolon, 2019). In effetti, secondo l'ottica bio-economica della *ratio* neoliberista al lavoro, far leva sull'attivazione e mobilitazione delle dinamiche relazionali, oltre a soddisfare bisogni produttivi, consente di innescare e mantenere viva la "communication-cooperation-self control (social control) dialectic", improntata all'auto-adequamento prestazionale in termini di costante incremento e ottimizzazione per via emulativa e competitiva. In definitiva, "the valorisation process works by exploiting the capabilities of learning, relationship, and social (re)production of human beings. It is in effect a kind of primitive accumulation, which is able to put to labour and to value those activities that in the Fordist-Taylorist paradigm were considered unproductive". Tradotto, ciò che prima era improduttivo, dopo diventa irrinunciabile, purché confinato entro il codice economico

di scambio e di “messa a valore” delle qualità personali (“life subsumption”) (Fumagalli, 2015, pp. 8-11).

3. Piste pedagogiche e formative per le relazioni al lavoro

Sia chiaro, parlare di una critica emergente o di un incipiente smarcamento non significa che la razionalità in parola e l'economicizzazione dell'esistenza a cui si intitola siano tramontate. Infatti, non sono pochi i timori pedagogici che anche le trasformazioni lavorative attuali possano incorrere nella trappola di una captazione meramente economico-produttiva delle risorse e condotte umane. Per esempio, Cegolon (2019, pp. 79 e 144) si chiede se la preoccupazione digitale per il rafforzamento del capitale relazionale e delle *soft skills* in generale dimostri una reale premura per il loro “valore *in sé*” (educativamente e formativamente parlando) o per il loro “valore *per*”, quest'ultimo ascrivibile neolibericamente allo “spirito del capitalismo tecno-nichilista”. Ellerani (2020, p. 136) si interroga sulla possibilità di trovarci al cospetto di un “nuovo umanesimo del lavoro”, ovvero di una “riduzione dell'umano potenziato come vantaggio competitivo non negoziabile”. Dato (2018), trattando di rinnovata cura per le propensioni relazionali e di benessere al lavoro *lato sensu*, non nasconde l'ipotesi di risvolti puramente efficientistici e funzionalistici, ma auspica una risolutiva convergenza di interessi, economici e di sviluppo umano. Convergenza, peraltro, a cui punta da sempre la pedagogia del lavoro.

Eppure, nonostante i timori legittimi, i segnali di una possibile svolta antropologica ci sono. Non solo le critiche via, via più estese di carattere multidisciplinare – segno di una complessiva rimodulazione culturale – e pure da parte della pedagogia nostrana, in precedenza alquanto acritica, come rimarcano Xodo (2018) e lo stesso Ellerani (2020), ma anche l'accento ricorsivo posto ultimamente da organismi internazionali e nazionali sulla qualità e dignità del lavoro (Oms, Ilo, Oecd, Istat); il richiamo già citato dell'Agenda 2030 a un lavoro umanamente sostenibile e inclusivo; l'apparente cambio di politica economica dell'Ue in seguito all'evento pandemico; la crescita considerevole di aziende che hanno deciso di puntare sullo scambio lavoro-benessere – anziché unicamente lavoro-retribuzione – e su programmi pedagogico-emancipativi di *people care* (Dato, 2018); il ritorno di sollecitudine per un “educativo” *diversity management* (Alessan-

drini, Mallen, 2020). Dunque, puntiamo sulla svolta, sfruttando la congiuntura tra vari fattori di cambiamento, e passiamo a evidenziare il contributo della riflessione pedagogica alla stessa.

Lo spazio a disposizione non consente di scendere in profondità argomentativa, perciò ci limiteremo a indicare per punti alcune piste da seguire:

- riconoscere il riduzionismo intrinseco a una visione della formazione degli adulti schiacciata sull'implementazione di competenze subordinate all'occupabilità e al miglioramento della prestazione e passare a un'"espansione stessa dell'idea di competenza" (Alessandrini, 2019, p. 27) in senso capacitante e, quindi, agentivo. Ossia, supportare uno sviluppo interno del soggetto – perciò non rispondente a soli bisogni "esterni" – non indirizzato a un'oggettiva attestazione dell'aver appreso per fare, bensì a un ampliamento delle opportunità di essere e fare per agire con libertà sostanziale tanto nel contesto di lavoro quanto in quello di vita, dando forma a un'esistenza desiderabile che trascenda il perseguimento del proprio interesse (entro il soddisfacimento dell'interesse economico) e che si poggi sulla facoltà stessa di agire con "impegno" etico (Sen, 2001, p. 269) nei confronti degli altri. In questa prospettiva, la formazione a sostegno delle capacità relazionali si proietta verso l'allargamento delle basi informative, culturali, valutative e valoriali in grado di legittimare e accrescere nell'interdipendenza il potere agentivo. Ciò, a muovere dalla reciprocità di riconoscimento della comune essenza, del valore/fine in sé di ciascuno, delle istanze di senso e realizzative, nonché in vista del bene comune, laddove il bene coincide primariamente con lo sviluppo umano colto secondo i criteri etici della "responsabilità" co-educante. Si tratta, allora, come propone Sen (2001), di oltrepassare la teoria del capitale umano in favore della capacitazione umana, tesa a sostituire la pulsione apprenditiva in funzione lavoristica e di un incremento remunerativo – Foucault (2005, p. 185) parlerebbe di "flussi diversificati di redditi" – con il diritto ad apprendere e le possibilità effettive di esercitare quel diritto onde coltivare con gli altri e nel rispetto altrui quelle combinazioni di funzionamenti che permettono di agire in ordine alla propria crescita in umanità. Si tratta di sostituire l'individualismo, la solitudine e la "cooperazione competitiva" neoliberisti con il "deontologismo morale" e l'"universalismo

della responsabilità” relazionale del *capability approach* (Abbate, 2019, pp. 80-81).

- Promuovere la marginalizzazione del binomio performare-godere a vantaggio dell’agire-desiderare. Distanziandoci dall’individuo neolibericamente delineato, ripiegato su se stesso, “imprenditore di se stesso” (Foucault, 2005, p. 186), chiamato a performare nel lavoro e nella vita, a soffrire inesorabilmente di patologie performative (Ehrenberg, 2010; Han, 2012) e a godere nel consumo, riferirsi al desiderare significa riconoscere lacanianamente nell’altro e nella sua presenza (fisica o virtuale) un “limite” generativo di relazioni educativamente significative, finalizzate a una progettualità realizzativa che non si esaurisce affatto nel corto-circuito produzione-consumo (d’Aniello, 2020).
- Formare una relazionalità agente e desiderante vuol dire, altresì, essere consapevoli che nell’esporsi all’altro è potenzialmente sempre presente il rischio di una ferita, reso possibile dalla vulnerabilità implicita nell’apertura ontologica (Bruni, 2007). Pertanto, la formazione degli adulti non può vertere soltanto sulla riflessività inter-soggettiva per un’agentività autonoma e responsabile. Dovrebbe nondimeno considerare la dimensione emotivo-affettiva (in senso introspettivo ed empatico), favorendo “biograficamente” la coscienza di sé e, da qui, la coscienza ermeneutica quale presupposto per la fioritura della coscienza morale.
- Infine, la formazione di una relazionalità agente e desiderante non può essere relegata nel contesto lavorativo. Occorre recuperare l’utopia possibile di una comunità educante (d’Aniello, 2021): integrando nella formazione personale/professionale degli adulti opportunità di carattere non formale e informale; tornando a riscoprire con cura e stimolo pedagogici la funzione relazionale delle città e la cultura dell’incontro-confronto; facendo del territorio un ambiente corresponsabile di apprendimento relazionale, favorito da buone pratiche di “attraversamento dei confini” (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995).

In conclusione, si ritiene che seguire queste piste, pur concisamente espresse, sia congeniale, non solo a servire la causa di ecosistemi digitali a forte impronta relazionale (Costa, 2019a), ma a rivitalizzare pure il senso

dell'essere-in-relazione per restituire al potenziale umano lo sbocco “e-ducativo” che merita, anche nel lavoro. Il lavoro è per la persona, non viceversa.

Riferimenti bibliografici

- Abbate F. (2019). Capacità e Metamorfosi. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 77-85). Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 19-34). Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G., Mallen M. (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.
- Arntz M.T., Gregory M.T., Zierahn U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*. Paris: OECD.
- Bonazzi G. (1997). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bruni L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- Brynjolfsson E., Rock D., Syverson C. (2017). *Artificial Intelligence and the Modern Productivity Paradox: a Clash of Expectations and Statistics*. Cambridge (MA): National Bureau of Economic Research. Retrieved March 2, 2021, from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w24001/w24001.pdf.
- Cegolon A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Roma: Studium.
- Costa M. (2019a). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2019b). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2020). Oltre la razionalità neoliberista al lavoro. *MeTis*, 2, 92-111.
- d'Aniello F. (2021). *Ritorno al futuro della città educante*. Fano: Aras.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dato D. (2018). Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale. In D. Dato, S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura* (pp. 13-38). Milano: FrancoAngeli.
- Ehrenberg A. (2010). *La società del disagio. Il mentale e il sociale*. Torino: Einaudi.

- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 2, 129-145.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4, 319-336.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli A. (2015). Precarious condition: a challenge for new forms of struggle. New York: Institute for New Economic Thinking, 1-29. Retrieved March 2, 2021, from <https://www.ineteconomics.org/research/research-papers/precarius-condition-a-challenge-for-new-forms-of-struggle>.
- Han B.-C. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.
- Nosari S. (2013). *Capire l'educazione*. Milano: Mondadori.
- Revelli M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Womack J.P., Jones D.T., Roos D. (1991). *La macchina che ha cambiato il mondo*. Milano: Rizzoli.
- Xodo C. (2018). Pedagogia/economia: un rapporto ancora da costruire. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 137-151). Milano: FrancoAngeli.

Uno sguardo sul futuro del lavoro: *skills revolution* e formazione

Daniela Dato

Professoressa associata – Università degli Studi di Foggia
daniela.dato@unifg.it

1. Competenze e trend del lavoro futuro

Sappiamo che ormai l'irruzione dei nuovi trend del mercato del lavoro ha ampliato il disallineamento tra domanda e offerta di competenze, comportando un importante incremento del mismatch e indebolendo l'occupabilità dei giovani e degli adulti. Tutti i modelli previsionali, in questa direzione, non lasciano molti margini di azione: è necessario colmare quel mismatch tra domanda e offerta per ridurre al massimo i rischi di disemployability ovvero di difficile inserimento nel mercato del lavoro e questo sarà possibile solo investendo in nuovi modelli di formazione che riportino al centro una nuova idea di futuro, di lavoro, di competenze.

Se, infatti, per un verso sappiamo che molte professioni scompariranno e molte competenze diverranno obsolete, sappiamo anche che una attenta riprogettazione dell'offerta formativa potrà rispondere proattivamente ad uno "scenario previsto per il 2030 (che) descrive una tendenza occupazionale positiva, in qualche caso anche significativamente positiva, per un'ampia gamma di professioni: non solo quelle legate alla tecnologia, ma anche a istruzione e formazione, alla comunicazione, ai servizi di cura e al supporto alla persona" (EY, ManpowerGroup, Pearson, 2019, pp. 6-7).

In tal senso il report sul *Futuro delle competenze in Italia* precisa ancora che "se la trasformazione del mondo del lavoro dei prossimi anni sarà epocale, altrettanto radicale dovrà essere il cambiamento di rotta impresso al sistema dell'orientamento e della formazione" (Ivi, p. 8).

Sulla stessa rotta si colloca il recentissimo *Piano nazionale di ripresa e resilienza - Next generation Italia* che, in particolare all'obiettivo n. 4, richiama i necessari "interventi a favore del mondo dell'istruzione, formazione, ricerca e della cultura" e fa espressamente riferimento anche al "potenziamento delle competenze".

In particolare gli obiettivi che il documento individua sono:

- Colmare il deficit di competenze che limita il potenziale di crescita del nostro Paese e la sua capacità di adattamento alle sfide tecnologiche e ambientali,
- Migliorare i percorsi scolastici e universitari degli studenti; agevolarne le condizioni di accesso per accrescere l'incentivo delle famiglie a investire nell'acquisizione di competenze avanzate da parte dei giovani,
- Rafforzare i sistemi di ricerca e la loro interazione con il mondo delle imprese e delle istituzioni.

In tal senso, è esplicito il riferimento all'inevitabile e necessario "ampliamento delle competenze acquisite nelle scuole, nelle università e nelle istituzioni di Alta Formazione Artistica e Musicale da parte di giovani, di lavoratori e ampie fasce di popolazione attiva" che potrà concorrere a "ridurre lo squilibrio di competenze tra domanda e offerta di lavoro". Si precisa infatti che "la seconda grande area di intervento riguarda lo 'skill mismatch' tra educazione e mondo del lavoro. Si agirà quindi attraverso l'ampliamento delle competenze nelle scuole, nelle università e presso le aziende e i lavoratori" (Consiglio dei Ministri, 2020, p. 118).

La ricerca *What Workers Want 2019 Talent Shortage Study* ha, a questo proposito, "denunciato" il fenomeno del *talent shortage*, ovvero della carenza dei talenti che negli ultimi dieci anni pare essersi addirittura duplicato. Secondo la ricerca il "54% delle aziende in tutto il mondo non riesce ad attrarre persone con le giuste competenze e in 36 su 44 Paesi analizzati si riscontrano difficoltà a reclutare talenti qualificati. L'Italia è al terzo posto nella classifica dei Paesi con il più elevato talent shortage (47%): i datori di lavoro italiani, insieme a quelli di Stati Uniti e Messico non riescono a trovare lavoratori con le giuste competenze. La percentuale di aziende in Italia che non riesce a trovare le competenze ricercate raggiunge l'84% nelle aziende con oltre 250 dipendenti" (cfr <https://go.manpowergroup.com/talent-shortage>).

Ma anche il Sistema informativo Excelsior, nel 2018, evidenziava come alta era la percentuale di figure professionali tra quelle censite difficilmente reperibili dalle aziende (professioni specialistiche 38%, tecniche 37%, operai specializzati 38% e laureati 35%).

Non potendo e volendo in tale sede entrare nel merito dei profili pro-

fessionali richiesti, ci limitiamo a ricordare che tali documenti citati hanno avanzato anche precisi modelli di set di competenze che il mondo del lavoro richiederà e di cui i giovani dovranno attrezzarsi per essere competitivi.

Stiamo infatti assistendo ad una vera e propria skills revolution. Il world economic forum ha, a tal proposito, avanzato il progetto “Reskilling revolution” orientato a supportare le giovani generazioni e le generazioni adulte ad affrontare il cambiamento restando al passo con la conoscenza e le competenze necessarie.

La già citata ricerca *Il Futuro delle Competenze in Italia* propone di mettere a punto, per esempio, “un set di competenze, o più di uno, che garantisca la resilienza all’occupabilità delle persone fino al 2030”.

Il set proposto si compone di tre macro aree di competenza: competenze fondamentali, competenze aggiuntive, competenze per l’ibridazione. Vediamo meglio.

Le competenze fondamentali sono quelle che potremmo definire ineludibili e che i percorsi di formazione non dovrebbero trascurare poiché “hanno una ricaduta ad ampio spettro su tutte le professioni”. In particolare possiamo annoverarne cinque, di cui due sono abilità considerate di base (apprendimento attivo, ascoltare attivamente), due sono abilità sociali (adattabilità e comprensione degli altri) e una riguarda la capacità di risolvere problemi complessi.

Le competenze aggiuntive sono invece quelle che agiscono in modo diverso per ciascuna professione, in maniera aumentativa rispetto alle competenze fondamentali e a quelle caratteristiche.

Le competenze per l’ibridazione agiscono da catalizzatore dei processi di trasformazione delle professioni. Si legge nel documento. “L’assunto di base di questo studio è che esista una correlazione, da indagare tra la tendenza occupazionale futura di una professione e le competenze connesse. Nel corso del prossimo decennio le professioni censite da ISTAT saranno soggette a un insieme di processi trasformativi complessi caratterizzati dallo scomporsi e ricomporsi dei set di competenze che le modificheranno per adeguarle alle nuove esigenze del mercato del lavoro. In particolare, esistono delle competenze che sembrano maggiormente connesse a tali processi. In un certo senso, queste competenze rappresentano la forza trainante che governa i processi trasformativi delle professioni” (EY, ManpowerGroup, Pearson, 2019, p 49).

Il documento *Future skills Map* sottolinea come:

the forces of society and technology, of economies and environments, of political upheaval—all of these are changing the way everyone will work and learn in the future. To be fit for this future, you need to master five peak performance zones. These are the basics of future fitness for everyone. No matter what your own personal mission in life is, these are the workout zones that will get you ready to face whatever comes next.

- make yourself known [...]
- make sense [...]
- befriend the machines [...]
- keep it going [...]
- build your tribe (2018, p. 4).

Si tratta – si legge nel documento – di 15 “super skills” che potremmo definire di “qualità superiore” e che miglioreranno la performance di un lavoratore, “the skills that will help you learn and earn, eat well and play hard, create beauty and find awe in the world around you. They are the skills that will turn who you are today into who you want to be tomorrow” (Ivi, p.5).

2. L'impegno pedagogico tra digital e soft skills

In questa direzione si staglia un preciso impegno pedagogico per lo sviluppo di una nuova cultura del lavoro ma, prima ancora, della formazione al lavoro che salvaguardando una formazione di alta caratura culturale integri quest'ultima con competenze tecnico-professionali e trasversali utili a salvaguardare lo sviluppo di un soggetto che prima di tutto sia capace di esistere e poi, anche, di funzionare (Benasayag). Se volessimo, allora, da un punto di vista pedagogico-formativo, provare a fare una sintesi potremmo affermare che i lavoratori del futuro dovranno attrezzarsi con un set di digital and soft skills poiché “la tecnologia rivoluziona lo status quo e detta i tempi di lavoro, qualità come intelligenza sociale e l'empatia diventano più importanti che mai e vanno abbinate a capacità ‘proattive’ se si vuole restare forti in uno scenario nuovo” (Rusconi, 2019).

L'Institute for the Future ha individuato 6 drivers di cambiamento importanti da tener in conto per progettare nuovo lavoro e nuove professionalità:

- *longevità*: legato ai cambiamenti demografici che porteranno molti soggetti a lavorare dopo i 65 anni e che richiederanno anche nuovi modelli organizzativi flessibili;
- *crescita di sistemi smart*: legato all'ingresso nel mondo del lavoro di macchine intelligenti che dovranno essere pensate e progettate per essere al servizio dell'Umanità;
- *universo computazionale*: legato al flusso di dati senza precedenti che necessitano di essere gestiti e analizzati;
- *new media ecology*: legato alla sempre più diffusa integrazione tra reti virtuali e l'ambiente di vita e in novi alfabeti e linguaggi che da essi derivano;
- *organizzazioni super-strutturate*: neuroscienze game-design, social organization divengono i nuovi paradigmi del lavoro;
- *mondo globale interconnesso*: la globalizzazione è la tendenza di lungo termine a sviluppare scambi e interrelazioni oltre i confini geografici. Anche Morgan (2016) individua cinque trend emergenti che caratterizzeranno il futuro del lavoro.

In primis, nuovi comportamenti fortemente condizionati da un innovativo modo di pensare, creare, realizzare economia. Lo studioso fa riferimento allo stile collaborativo e di condivisione che sta caratterizzando il mondo del lavoro che sfrutta in modo sempre più deciso e intenzionale il potere collaborativo e connettivo delle nuove tecnologie. Ciò significa creare strutture che vanno oltre i processi organizzativi cui siamo abituati. Significa imparare ad usare nuovi strumenti sociali per lavorare, per inventare, per governare ed è ciò che dovremo imparare a mettere in pratica nei prossimi decenni. In secondo luogo le tecnologie. In particolare, spiega Morgan “quello che sta condizionando in maniera significativa il nostro modo di lavorare è il passaggio al cloud e alle piattaforme di collaborazione” (Morgan, 2016, p. 19). Un nuovo livello di intelligenza collettiva e di risorse diversificate permettono di raggiungere risultati che un tempo potevano essere ottenuti soltanto dalle grandi organizzazioni. E ad accompagnare questo cambiamento i millenials, i nati tra gli anni Ottanta e gli anni Duemila che, continua l'autore, hanno una nuova attitudine al lavoro. Sono cresciuti con i social e le tecnologie collaborative e sono perennemente connessi predisponendosi a una maggiore esigenza e capacità di progettare una personalizzazione del lavoro in termini di spazi, di tempi, di professionalità, di talenti.

Il tutto inserito nella cornice di sfondo della mobilità e della globalizzazione, indicatori importantissimi che permettono di abbattere i tradizionali limiti spazio-temporali associati al lavoro e consentono di essere sempre connessi e “fare business in tutto il mondo senza confini” (Morgan, 2016). È evidente dunque come da più parti venga richiamata l’esigenza di coniugare digital skills e soft skills, intendendo con ciò una progressiva integrazione qualitativa in una originale idea di professionalità proteiforme che si nutre di tecnico e umanistico, competenze tecnico-professionali e competenze trasversali. Ciò conduce a ripensare pedagogicamente un modello formativo per il lavoro che si caratterizzi come sistema integrato di competenze di empowerment, imprenditorialità, relazionalità e competenze tecniche legate alle tecnologie e alla ricerca attiva del lavoro che induce a guardare la professionalità nell’ottica della complessità, della diacronicità, dell’integrazione tra ragione ed emozione, tra eccellenza ed etica, tra lavoro e soggetto-persona, tra stasi e cambiamento.

3. Uploading skills: l’Ateneo di Foggia investe sul futuro dei giovani

In tale nuovo panorama l’Università gioca un ruolo inedito e sfidante: ripensare e riprogettare la propria offerta formativa curricolare e, al contempo, rafforzare l’offerta di percorsi di competenze trasversali che potranno rivelarsi un *passepartout* rilevante per il futuro professionale.

La neo ministra Messa, a poche settimane dal suo insediamento, ha affermato: “investiremo per fornire a un numero maggiore di giovani percorsi universitari più adeguati al futuro. Penso alle lauree interdisciplinari, senza percorsi rigidi ma che mischino le diverse materie dei dipartimenti perché oggi le sfide che abbiamo davanti richiedono competenze in più discipline. E credo che vada dato più spazio anche alle soft skill nel curriculum” (2021).

In linea con tali intenti l’Ateneo di Foggia, grazie al lavoro sistematico che sta facendo il Career development center, ha voluto cogliere questa sfida e integrare i percorsi curricolari che gli studenti seguono rispetto al proprio piano di studio con attività trasversali di promozione di queste competenze.

Ci si riferisce al percorso *Uploading career skills*, coordinato dalla prof.ssa Mariangela Caroprese, delegata al Placement dell’Università di Foggia, pensato per promuovere negli studenti competenze per il lavoro, più nello spe-

cifico career management skills a partire da un affondo sulla conoscenza di sé per arrivare poi a specifici driver di cambiamento.

In particolare il corso è stato costruito come insegnamento trasversale per le lauree magistrali ed è modulabile per un totale di 12 cfu.

Dal punto di vista didattico è stato progettato con un approccio narrativo prevedendo testimonianze di esperti legati ai drivers del cambiamento e 54 ore di laboratorio sulle soft skills.

In particolare il corso è stato progettato a partire dai sei i drivers già richiamati ed individuati dall' Institute for future e confluiti nel documento *Future work skills 2020* e vedrà gli studenti impegnati ad incontrare esperti dei seguenti ambiti:

- smart technologies e rapporto uomo-macchine a seguito dell'inserimento della robotica nelle realtà lavorative;
- conoscenza e gestione dei big data, gestione dei dati derivanti dall'utilizzo della sensoristica;
- e delle nuove modalità di comunicazione;
- conoscenza dei new media ecology, gestione del personal branding all'interno delle nuove modalità di comunicazione;
- social technologies, sviluppo di capacità organizzative e manageriali da sviluppare attraverso la scienza della felicità, la teoria dei giochi, le discipline neuroscientifiche;
- globalizzazione e sviluppo del pensiero creativo, delle abilità comunicative e della flessibilità;
- sicurezza nel campo dell'informazione e lo sviluppo della capacità di gestione di situazioni complesse.

Il Career development center ha, dunque, voluto rispondere alla sfida di migliorare l'occupabilità dei suoi studenti e, in tal senso, ha attivato un corso che potesse, al fianco della formazione disciplinare dei corsi di studio, assicurare agli studenti una conoscenza di quello che il mondo del lavoro sta loro prospettando in termini di cambiamento, competenze, progettualità.

Questi percorsi, assieme ad altri che l'Ateneo foggiano ha attivato negli ultimi mesi, raccontano di una università che si mette in gioco e che a fianco del suo ruolo di officina di sapere e di cultura diviene anche luogo fisico e metaforico di innovazione e di promozione di competenze per una

cittadinanza attiva che passa anche attraverso la promozione dell'occupabilità.

Una occupabilità che non può e non deve essere intesa come mera capacità di collocarsi nel mercato del lavoro ma, fondata su costrutti psicopedagogici, diviene metacompetenza necessaria ad attivare quel set di competenze utili a fronteggiare l'epoca contemporanea che se filosofi e pedagogisti definiscono del metacambiamento, il mondo del business e del management ama definire come era intitolata a Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity (V.U.C.A), tutti termini che rimandano all'indeterminatezza, all'imprevedibilità, all'accumularsi e affollarsi di dati ed esperienze che devono essere gestiti e fronteggiati.

È così allora che diviene indispensabile acquisire abiti mentali capaci di ibridare saperi, coniugare competenze specialistiche e trasversali, per andare «al di là del semplice “funzionamento” della macchina e riguadagnando invece la complessità piena di senso dell'umano [...] e recuperare così uno sguardo aperto verso un futuro che sia sempre meno un risultato e sempre più un cammino» (Benasayag, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Milano: Vita e Pensiero.
- Consiglio dei Ministri (2020). *Linee guida per la definizione del piano nazionale di ripresa e resilienza*. Next generation Italia.
- EY, Pearson, Manpower (2021). *Il futuro delle competenze in Italia*. In <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/PearsonForWork/PEARSON-WORK-PDF-Professioni2030-ricerca-completa.pdf>.
- Institute for the future (2018). *Future skills map*. In https://www.iftf.org/fileadmin/user_upload/futureskills/downloads/IFTF_FutureSkills_Map.pdf.
- Manpower (2019). *What Workers Want 2019 Talent Shortage Study*.
- Morgan J. (2016). *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*. Milano: Franco Angeli.
- Oecd. (2018). *The Future We Want. The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: Oecd.
- Rusconi G. (24.01.2019). *Le competenze indispensabili per prepararsi ai lavori del futuro*. In “ilsole24ore”.
- Samo R. (26.02.2021). *Recovery, Messa (Università): punto al 35% di giovani laureati in cinque anni*. In <https://it.sputniknews.com/italia/>.

5.1

Lavoro, emergenza pandemica ed equità di genere

Giuditta Alessandrini

*Professoressa ordinaria senior - Università degli Studi di Roma Tre, Straordinaria - Università Unimercaforum
giuditta.alessandrini@uniroma3.it*

“Il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano”
M. Nussbaum, 2012

1. Premessa

Il processo di *educazione degli adulti* può configurarsi come un passaggio dalla promozione di opportunità di apprendimento alla generazione di nuove forme di *autorealizzazione* per le persone (Margiotta, 2018). L'educazione è, in generale, una forte leva per l'*empowerment* femminile, nella vita e nel lavoro e può esserlo ancor più quando, tra gli altri obiettivi, consente di ridurre l'evidente *gap* di genere che esiste nell'ambito scientifico-tecnologico. Il mio intervento affronta la sfida dell'inclusione nel contesto di un tema fondamentale che della parità di genere e dell'*empowerment* delle donne.

L'obiettivo della *transizione al digitale* in Europa (il “Green Deal”) è correlato all'esigenza di una rapida trasformazione dell'economia e ad un piano per l'educazione/formazione che dovrà coinvolgere *sempre di più le donne* ai fini del miglioramento degli equilibri di genere rispetto alle professioni per le quali sussiste una predominanza maschile. La parità tra donne e uomini è un valore fondamentale dell'Unione europea: anche il documento voluto dalla Presidente Von Der Leyen sul tema specifico della parità e pubblicato il 6 marzo 2020, sottolinea che “*la promozione della parità tra uomo e donna spetta all'Unione in tutte le attività che le competono in virtù dei trattati*” (COM 2020 152 final, 6 marzo 2020).

La parità di genere – è indubbio – aumenta la produttività ed è correlata agli scenari del Green e del digitale. Ma il punto fondamentale dal punto

di vista di una riflessione di taglio antropologico, è che l'aumento della presenza della partecipazione femminile al mondo del lavoro rende la società più equa e giusta (Nussbaum, 2010) consentendo la fioritura dei talenti al di là di discriminanti di genere. Le *capabilities* – come abbiamo mostrato sottolineando la valenza pedagogica delle ricerche della Nussbaum – sono anche viste come *risorse relazionali della persona* e possibilità di *funzionamento* per ciascun essere umano nell'asse della concretezza della propria vita. Partire da questo postulato significa andare *oltre* la nozione del capitale umano e ridefinire l'approccio alle competenze al di là di un'ottica meramente strumentale e funzionalistica (Alessandrini, 2014).

Secondo il Global Gender Gap Report 2020 del World Economic Forum, “nessuno di noi vedrà la parità di genere nella nostra vita, e se continuano così le cose, nessuno dei nostri figli lo farà: la parità non sarà raggiunta per 99,5 anni”. Secondo i dati dell'OECD, le donne rappresentano il 16% dei membri dei consigli di amministrazione delle prime cinquecento multinazionali mondiali, con una quota di partecipazione di appena per il 12% nel settore tecnologico. I Report degli organismi internazionali denunciano dunque un arretramento sulla *diversità di genere*. Il nostro paese ha registrato addirittura una regressione su questo fronte. Dopo essersi posizionato relativamente avanti (70esimo posto in classifica dall'82esimo del 2017), nel 2019 l'Italia è tornata a scendere al 76esimo su 153 Paesi.

2. Overview sui dati

L'Italia è 44esima quanto a ruolo delle donne in politica, 30esima per la quota di donne in Parlamento, addirittura peggiora al 117esimo posto per opportunità e partecipazione economica (nel 2006 era 87esima) e 125esima per parità retributiva con gli uomini. È *solo di cinque punti* l'indice di miglioramento della parità di genere dal 2005 ad oggi per i paesi europei. Eppure la strategia per la parità di genere è, certamente, *nel cuore* delle politiche europee 2020-2025. Non è mai stato così elevato il tasso di occupazione femminile ma, nonostante ciò, si riscontrano ancora consistenti difficoltà per quanto riguarda l'accesso e la permanenza delle donne nel mercato del lavoro.

L'emergenza pandemica Covid 19 – in parte per la crisi occupazionale che ha colpito la parte della popolazione con una situazione lavorativa più

precaria, in parte con l'introduzione di forme di *smart working* che non sempre hanno giocato a favore delle donne – ha generato situazioni di disagio che sono state avvertite in modo più evidente dalle donne soprattutto in alcune parti del paese come alcune ricerche empiriche o di tipo statistico-economico hanno evidenziato, insieme al Rapporto ASviS a livello territoriale del dicembre 2020. Uno studio dell'Istituto Toniolo dell'Università Cattolica ha comunque misurato che il 52,5 per cento delle donne vive un peggioramento netto delle proprie condizioni di vita, contro un 45,2 per cento degli uomini.

Nonostante un'ampia quota di donne in possesso di titoli d'istruzione terziaria (dai dati Istat emerge che le italiane sono mediamente più istruite degli uomini e tendono meno ad abbandonare gli studi), esistono notevoli diseguaglianze di genere in termini di materie e settori di studio scelti.

Le donne, infatti, preferiscono laurearsi soprattutto in discipline umanistiche, socio-sanitarie, artistiche, di scienze sociali e diritto. Gli uomini, invece, prediligono i settori legati all'ingegneria, alla produzione industriale e alle costruzioni, alla tecnologia, alle scienze "dure" e alla matematica.

Oggi, in Europa, la maggior parte delle laureate ha scelto un percorso umanistico o di scienze sociali (45% in Italia), a cui fa seguito un titolo in ambito economico (19%). La quota di laureate STEM è ferma al 17% nonostante si incoraggi lo studio di queste discipline in diverse raccomandazioni comunitarie. Secondo l'EIGE, l'*European Institute for Gender Equality*, una maggiore presenza femminile nell'educazione delle discipline STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) avrebbe un impatto positivo sull'intera crescita economica dell'Unione Europea. L'occupazione complessiva nell'UE aumenterebbe, infatti, da 850mila a 1 milione e 200mila posti di lavoro entro il 2050. L'aumento della partecipazione femminile negli studi STEM avrebbe poi un forte impatto positivo anche sul PIL pro-capite dell'UE fino allo 0,9% nel 2030. Entro il 2050 l'incremento potrebbe arrivare fino al 3% con un aumento del PIL, in termini monetari, di 610-820 miliardi di euro nel 2050.

3. Parità di genere ed approccio alle discipline STEM

Ricadute positive, con l'aumento del numero di donne impegnate nello studio delle discipline STEM, si avrebbero anche sul piano individuale.

Nello studio dell'EIGE si legge infatti che un numero inferiore di studentesse STEM potrebbe comportare anche la riduzione di prospettive di impiego e una conseguente diminuzione di guadagni, fino a tradursi in una minore indipendenza delle donne. I settori collegati alle discipline scientifiche e tecnologiche, infatti, sono cresciuti molto rapidamente negli ultimi anni – insieme alle retribuzioni ad essi collegati – e molte delle professioni cruciali del prossimo futuro saranno legate al *cloud computing*, all'ingegneria, ai *big data* e all'intelligenza artificiale, lavori ancora ad alto appannaggio maschile.

Ci sono nel nostro Paese segnali positivi di cambiamento, che vanno seguiti ed incoraggiati, verso un agire collettivo e responsabile basato sulla connessione di idee, capacità e risorse. Un esempio è l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), nata a febbraio 2016 su iniziativa della Fondazione Unipolis e dell'Università di Roma Tor Vergata, la più grande rete di organizzazioni della società civile mai costituita in Italia, con oltre 220 realtà aderenti, che poggia su una capacità di cooperazione su larga scala per favorire lo sviluppo di una cultura della sostenibilità a tutti i livelli¹.

Secondo le ricerche dell'ASviS, il *goal 5* dell'Agenda 2030, dedicato al raggiungimento dell'uguaglianza di genere e all'*empowerment* di tutte le donne e le ragazze, in Italia ha fatto registrare un andamento fortemente crescente fino al 2015, per poi subire una lieve flessione nel 2016. Dal 2017 l'indicatore è tornato a migliorare, ma con una tendenza decisamente meno decisa. Uno degli indicatori in controtendenza è proprio riferito al basso numero di donne immatricolate nei corsi universitari a vocazione tecnico-scientifica.

Si sottolinea, inoltre, come il tasso di disoccupazione femminile sia sceso di 2,2 punti percentuali nel secondo trimestre del 2020 (rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente), mentre quello degli uomini ha subito una diminuzione dell'1,6%, a ulteriore dimostrazione che la crisi, anche sul piano occupazionale, stia colpendo maggiormente le donne. La pandemia di Covid-19 ha quindi peggiorato una situazione già piuttosto negativa.

1 Cfr, <https://www.asvis.it> si veda anche https://asvis.it/public/asvis2/files/Valutazione-Indicatori_2030_finale_def.pdf

4. Le azioni da svolgere

- a. Sensibilizzazione dell'opinione pubblica in merito ad una cultura che tenda a ridurre gli stereotipi di genere in campo occupazionale;
- b. Promozione di *accordi finalizzati* alla promozione dei Corsi di studio universitari STEM presso le scuole, le famiglie, le associazioni genitoriali ed altro;
- c. *Orientamento mirato* tanto nell'ambito scolastico quanto in quello professionale; impegno delle aziende ed Enti sponsor per avviare politiche di recruitment favorevoli all'iniziativa prevista dal progetto;
- d. *Promozione di una maggiore presenza femminile* nelle discipline STEM che non ha ricadute solo in termini economici o di PIL. L'impatto positivo va inquadrato anche in un discorso più ampio che coinvolge temi fondamentali quali la responsabilità d'impresa, il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, l'attuazione dell'egualianza in senso sostanziale, della non discriminazione e dell'inclusione.

Già 25 anni fa la “Dichiarazione di Pechino” esortava a compiere azioni per il potenziamento e l'avanzamento delle donne, al fine di garantire loro la possibilità di realizzare appieno le proprie capacità nella società e di vivere secondo le proprie aspirazioni.

Nel 2015 le Nazioni Unite hanno di nuovo posto l'attenzione su questo tema, dedicando alla parità di genere uno specifico obiettivo. La *gender equality*, infatti, viene descritta quale condizione essenziale per un'economia fiorente, competitiva e innovativa nonché un diritto umano fondamentale e un presupposto per un mondo prospero, pacifico e sostenibile.

Un progetto che guardi al futuro, alle prossime generazioni e che punti alla ripresa dopo la crisi pandemica ancora in atto deve senza dubbio cambiare direzione e non proseguire sulla precedente rotta. Bisognerebbe dunque camminare sul “duplice binario” indicato dalla Commissione Europea con misure per la parità di genere combinate a una maggiore integrazione della dimensione di genere per raggiungere un *empowerment* completo e valorizzare ogni talento e diversità.

A rendere più complessa la situazione per le donne impegnate nel lavoro sono le situazioni che si profilano alle donne per affrontare la maternità. Leggiamo nei dati disponibili, che il tasso di occupazione delle madri tra

25 e 54 anni che si occupano di figli piccoli o parenti non autosufficienti è del 57%, nelle stesse condizioni i padri hanno un lavoro in quasi il 90% dei casi.

La commissione Europea si è impegnata per assicurare *servizi di qualità* ed economicamente accessibili per la prima infanzia, come si legge nel più recente documento già citato prima “Un’unione sull’uguaglianza, la strategia per la parità di genere 2020-2025”.

È recentemente nata l’iniziativa #InclusioneDonna, un’alleanza del 2018 che conta più di 50 associazioni femminili e 20 Ambassador per promuovere la parità di genere nel mondo del lavoro e della rappresentanza. Di #InclusioneDonna fanno parte oltre 40mila donne, professioniste, manager, imprenditrici, impiegate in diversi settori, dal Nord al Sud Italia, unite con l’obiettivo di promuovere politiche di welfare a favore di chi si dedica alla cura della famiglia, di sensibilizzare le Istituzioni e il settore privato per rimuovere i pesanti ostacoli alla realizzazione di una piena parità di genere, di favorire azioni positive per affermate, insieme agli uomini, i valori dell’inclusione, del rispetto della persona e della diversità².

5. Formazione e superamento del gender gap

Formazione e resilienza sono *due nodi basilari* dai quali possono emergere le fondamenta di policy per un concreto orientamento al contrasto degli stereotipi (di genere e di età). Formazione come non certo e non solo istruzione ed addestramento ma come leva più profonda per generare un cambiamento di postura mentale delle persone fin dagli anni scolastici agli studi terziari ed in azienda in un’ottica *lifelong learning* nei confronti degli effetti negativi connessi alla persistenza degli stereotipi.

Formazione come “apprendere ad essere” più che comportamenti acquisiti e formule alle quali rifarsi pedissequamente. Formazione come “forma” e “azione” coerenti.

Resilienza e valorizzazione della diversità sono ambiti connessi indissolubilmente. Basta guardare la natura: la grande biodiversità che caratterizza l’humus della terra ne fa anche la sua forza, la capacità di resistenza di un

2 Cfr <https://www.facebook.com/inclusionedonna/>

organismo attraverso l'apprendimento di nuove forme di vita, attraverso l'avvio di comportamenti appresi.

Presento di seguito un manifesto, elaborato insieme alla coautrice del volume recente citato in bibliografia sul tema "Generi e generazioni", che intende identificare dieci istanze valoriali attinenti al tema dell'emancipazione delle donne e della giustizia intergenerazionale in un'ottica sostanzialmente pedagogica.

| | |
|----|--|
| 1 | Impegno a "leggere" la diversità come fattore biologico irrinunciabile della natura del creato (ambiente e persona) |
| 2 | Impegno a sviluppare le possibilità di emancipazione delle donne in tutti i settori lavorativi ed i contesti, come <i>condizione essenziale</i> di sviluppo democratico e di crescita economica della società contemporanea e futura |
| 3 | Impegno alla visione della "formazione" come strumento fondamentale di mediazione, portatore di nuovi convincimenti e capacità di riflettere sulle idee ed i comportamenti considerati giusti e condivisi in riferimento all'idea di diversità nella società futura |
| 4 | Impegno alla "coltivazione" dell'idea di parità dei generi come condizione di sostenibilità dello sviluppo, contrastando gli stereotipi sui ruoli di genere e i comportamenti sociali che producono discriminazione |
| 5 | Impegno a promuovere e sostenere il dialogo intergenerazionale come forma di " <i>civic engagement</i> ", per sviluppare, sempre di più, una cultura della responsabilità che riguarda tutti e trasmettere la fiducia ai giovani, ai quali va, al tempo stesso, affidata responsabilità |
| 6 | Impegno al presidio in un'ottica di attenzione alla giustizia sociale della dignità della persona qualunque possa essere la sua identità, nella consapevolezza di essere intrinsecamente legati l'uno all'altro, pur nella nostra diversità, dall'identità che ci deriva dall'essere umani |
| 7 | Impegno al contrasto alle forme di vilipendio delle persone più mature manifestate attraverso l'esclusione da ruoli o impegni a partire dalla mera rilevazione del dato anagrafico e non dalle competenze, mettendo in atto processi culturali e politiche inclusive verso chi può trovarsi arretrato sulla frontiera del cambiamento |
| 8 | Impegno alla coltivazione della alterità come <i>linfa vitale</i> della prospettiva di convivenza umana: ascolto, rispetto, empatia, riconoscimento sono tutti aspetti relativi all'idea di coltivazione dell'alterità |
| 9 | Impegno al perseguimento del benessere (<i>wellbeing</i>) nei contesti organizzativi come garanzia di <i>qualità della vita umana</i> , garantendo un equo e paritario approccio da parte di <i>tutti</i> alle opportunità disponibili (conciliazione vita privata e lavoro, lavoro "decente", riconoscimento del merito ed apertura allo sviluppo delle carriere), implementando forme di welfare condivise e negoziate tra imprese, parti sociali e responsabili di risorse umane che tengano conto della domanda proveniente dalle diverse istanze presenti |
| 10 | Impegno a costruire resilienza rispetto a situazioni di messa in difficoltà o, addirittura, di messa a repentaglio di valori consolidati ed obiettivi raggiunti sul terreno del <i>mainstreaming</i> di genere ed altresì di una prospettiva di equità nei rapporti intergenerazionali |

Riferimenti bibliografici essenziali³

- Alessandrini G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G., Mallen M. (2020). *Diversity Management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.
- ASviS (2020). *L'Italia e gli obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Commissione Europea (2020). *Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Bruxelles, COM(2020) 152 final.
- EIGE (2017). *Vantaggi economici dell'uguaglianza di genere nell'UE. In che modo l'uguaglianza di genere nell'istruzione delle discipline STEM favorisce la crescita economica*. Vilnius: Ufficio delle pubblicazioni, Istituto europeo per l'uguaglianza di genere.
- ISTAT (2017). *Indagine conoscitiva sulle politiche in materia di parità tra donne e uomini*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Osservatorio sul mercato del lavoro (2019). *Lavoro femminile, gender gap e strumenti di work-life balance. Approfondimento sull'occupazione femminile in Italia: dimensioni del fenomeno, criticità e possibili aree di intervento*. Milano: Centro Studi e Ricerche Itinerari Previdenziali.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 9-16.
- UN (1995). *Beijing Declaration*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/-platform/declar.htm>.
- Unicef (2020). *A New Era for Girls: Taking Stock of 25 Years of Progress*. New York: United Nations Children's Fund, UN Women and Plan International.
- WEF (2019). *Towards a Reskilling Revolution Industry-Led Action for the Future of Work*. Geneva: World Economic Forum.
- WEF (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. Geneva: World Economic Forum.

3 Per le opere citate nel testo si fa riferimento alla bibliografia in calce di Alessandrini e Mallen (2020).

5.2

La formazione per lo sviluppo di *proficiency* nel settore del trasporto aereo

Chiara Bellotti

Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
chiara.bellotti@unicatt.it

1. Organizzazioni che apprendono

La complessità della società globale e i rapidi mutamenti che attraversano il mondo del lavoro, hanno avuto un forte impatto nel mondo aeroportuale, quale contesto privilegiato, destinato per sua natura giuridica e istituzionale a fare sintesi tra direttive internazionali e nazionali, bisogni organizzativi e individuali, esigenze gestionali e progettuali. Si tratta di un settore in crescita, che ha avuto un forte impatto sull'evoluzione economica dei paesi europei, nonché sul futuro delle persone in generale, sia dei passeggeri sia dei lavoratori.

In modo particolare si osservino alcuni dati significativi riportati dall'ISTAT in merito alla numerosità degli addetti che lavorano in questo particolare settore economico. Si stima che il personale dipendente delle 193 imprese attive per la gestione del trasporto aereo in Italia, raggiunga circa le 20.000 unità, esclusi i collaboratori delle società esterne che prestano servizi in aeroporto (addetti al servizio di *handling*)¹.

Si tratta di un sistema organizzativo che necessita di un'attenta gestione delle sue risorse economiche ed umane per far fronte ai rapidi cambiamenti sociali ed economici dati dall'internazionalizzazione degli spostamenti degli individui. Cambiamento, che diventa la condizione per l'evoluzione dell'impresa e dei lavoratori che operano al suo interno. Occorre pertanto pensare ad una struttura organizzativa basata sul *Knowledge intensive*, fortemente motivante, costruita sullo sviluppo delle conoscenze dei suoi membri, riconosciuti non più solo come soggetti che contribuiscono al va-

1 Dati riportati in Statistiche Today ISTAT del 05.10.2020: Trasporto aereo, andamento e scenari.

lore economico, bensì come portatori di risorse strategiche (Minguzzi, 2006). Le risorse strategiche di cui si parla sono riferite alle conoscenze tanto delle organizzazioni, racchiuse in procedure e manuali, quanto degli individui che la abitano. La loro gestione (*Knowledge management*) è sempre più considerata come una fonte di vantaggio competitivo e rappresenta la risorsa principale su cui si basa l'attività delle imprese moderne. Il valore dell'impresa è determinato in misura maggiore dal così detto capitale intangibile piuttosto che da quello fisico. Ne consegue che in tale contesto, i risultati qualitativi e competitivi dipendono sempre più dalla capacità dell'impresa di promuovere, sviluppare e utilizzare la conoscenza. Pensare un'organizzazione capace di implementare al suo interno la dimensione dell'apprendimento vuol dire concepirla come un sistema aperto e dialogante con gli attori interni ed esterni l'organizzazione. Le società che operano nel settore del trasporto aereo hanno ben compreso l'importanza di favorire l'apprendimento organizzativo (*learning organization*), affinché gli addetti possano perfezionare la capacità di raggiungere risultati, generando nuovi modi di pensare e di imparare insieme (Senge, 1992, pp. 3-4). La conoscenza prodotta è il risultato delle capacità dell'impresa aeroportuale di avvalorare tutte le sue risorse tangibili e intangibili.

Secondo la *Resource Based View* (RBV), le risorse intangibili per la loro stessa natura non possono essere cedute, facilmente imitabili o sostituibili, ma sostengono nel tempo il vantaggio competitivo dell'impresa (Penrose, 1959; Wernerfelt, 1984; Barney, 1991). In questa categoria ritroviamo tutti quei fattori non dotati di materialità (i marchi, l'insieme delle relazioni instaurate nell'organizzazione e le conoscenze prodotte), che stanno acquisendo un ruolo sempre più importante nella gestione aziendale, al fine di creare servizi e performance elevate (Barney, 1991). Per la *Resource Based View*, risulta strategico avvalorare tutte le risorse interne per riuscire a convertirle in competenze strategiche. Ciò che interessa è rendere l'impresa capace di avvalersi delle sue potenzialità in modo nuovo e originale, modificando se stessa ed il proprio comportamento, attivando nuove realtà in una logica di dinamismo evolutivo (Weick, 1997). Per questo motivo i modelli di apprendimento organizzativo coinvolgono tutti gli attori interni ed esterni l'organizzazione in una prospettiva di miglioramento continuo. Le pratiche di lavoro sono regolate sia da procedure predefinite su base normativa sia da momenti dedicati alla revisione di comportamenti inadeguati, compresa la ricerca di esperienze significative. Si deduce che le teorie del-

l'apprendimento organizzativo sono tenute a considerare le routine e i processi organizzativi più globali che richiedono l'acquisizione di *core competence* (Zini, 2012, p. 99). Il valore del lavoro parte dalle routine per arrivare all'esplorazione di nuovi modelli e significati che superano quelli già noti e collaudati.

È sulla base di tale evidenza che il lavoratore è chiamato non più a produrre beni in modo definito, ma ad attivare le sue competenze, partendo dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Costa, 2015, p. 181).

L'accelerazione dell'evoluzione degli standard di qualità degli aeroporti e delle performance richieste alle organizzazioni di gestione dei servizi, sollecitano l'apprendimento continuo teso allo sviluppo di competenze innovative e *superior performance*. Siffatta prospettiva, trova il suo fondamento in una teoria dell'apprendimento degli adulti tesa a dare valore alla pratica lavorativa. Si riconosce la circolarità fra processi di apprendimento ed esperienza pratica in grado di promuovere simultaneamente prospettive di sviluppo umano, professionale e organizzativo.

Engeström (2004, pp. 11-21) definisce questo approccio all'apprendimento «*radical exploration or expansive learning*». Grazie ai contributi della *Cultural Historical Activity Theory*, l'*expansive learning* trae origine durante lo svolgimento delle attività lavorative dove il personale affronta quotidianamente situazioni di criticità e nuove incognite.

L'impegno nella ricerca delle soluzioni più adeguate, in linea con le procedure aziendali e l'esplorazione di nuovi modelli di attività, danno vita a nuovi apprendimenti. Le criticità affrontate permettono così di superare i confini della consuetudine dello svolgersi delle attività pianificate. Accogliere le criticità e affrontare l'imprevisto permette di attivare un processo di *expansive learning*. Nel momento stesso in cui si prendono in carico le sfide da superare e si analizzano le prassi per dare origine a risultati (procedure, attività, prodotti), si innescano forme di espansione delle conoscenze. Ancora secondo Engeström (2001), il procedere verso il superamento di contraddizioni e criticità organizzative (*inner contradictions*) promuove vere e proprie fonti di cambiamento e di miglioramento.

2. La formazione per lo sviluppo di proficiency

Capacitare lo sviluppo dell'organizzazione e delle sue professionalità presuppone la possibilità di costruire percorsi formativi capaci di dare slancio alla crescita delle competenze dei suoi addetti. Per la sua corretta percezione e complessità organizzativa, di particolare interesse risulta essere il Regolamento EU 139/2014. Questo, infatti, ha dato il via al processo di rinnovamento del settore del trasporto aereo, ponendo massima rilevanza alla gestione della conoscenza, alla cura dello sviluppo delle competenze del personale, e a tutti quei fattori su cui si poggia l'affidabilità di un nuovo sistema di gestione aeroportuale europeo. Al riguardo, il Regolamento EU 139/2014 chiamata in causa la formazione (training), in riferimento alla quale la riflessione pedagogica può offrire significativi contributi progettuali e metodologici: alla formazione si chiede di coltivare lo sviluppo di lavoratori competenti in grado di mettere in atto «*effective or superior performance*».

Secondo questa prospettiva, il personale è costantemente sollecitato a mostrare un elevato livello di competenza (*workers must be able to high level proficiency*), mentre al contesto organizzativo si richiede di costruire precisi *training programme* nell'ottica di un *Continuous training*, in grado di indicare traiettorie formative che attengono alla crescita della persona impegnata anche in ambiti professionali non tradizionali e/o di nuova istituzione. La formazione così intesa è volta a generare per i lavoratori, originali opportunità di apprendimento e nuove proficiency.

In questo particolare ambito professionale, quale il settore del trasporto aereo, il termine competenza viene sostituito dal termine inglese *proficiency* (*greate skill, knowledge, ability and experience*) e sta ad indicare l'insieme delle conoscenze, delle abilità e delle esperienze del soggetto e di tutti quegli aspetti strettamente connessi alla persona (alla sua unicità), al lavoro che svolge (mansione, esperienza), al contesto (procedure standard), e alla capacità di analizzare, valutare e comprendere situazioni complesse che si manifestano nella pratica (Perrenou, 2002).

Solitamente la competenza/proficiency viene collegata ad una performance di eccellenza (Boyatzis, 1982). In questo settore l'agire competente va inteso come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di conoscenze e di esperienze pratiche messe in azione (Alberici, 2008). Al riguardo, la competenza è riferita ad una combinazione di risorse

interne ed esterne al soggetto, impiegate quando la persona è chiamata ad offrire una prestazione efficace in un tempo e in uno spazio determinato (Alberici, 2008; Di Rienzo, 2012). Si tratta di un processo continuo di maturazione professionale e personale, di approfondimento delle capacità, del saper agire e mobilitare le proprie qualità (Pellerey, 2010). La dimensione evolutiva della competenza, richiede adattamenti continui, revisioni di prospettive, obiettivi, interessi, vincoli e risorse (Lanzara, 1993). Ciò che interessa sottolineare è che attraverso lo sviluppo delle competenze il soggetto costruisce il suo sé, non solo come professionista ma come persona.

Queste riflessioni sollecitano a prestare un'attenzione particolare alla formazione intesa come percorso di sviluppo dell'uomo, volto al miglioramento di tutti quegli aspetti che rendono il lavoratore capace di svolgere la propria attività con professionalità e attenzione; intesa come insieme di azioni progettuali mirate a favorire l'apprendimento del singolo e dell'organizzazione. Lavoratore e contesto si formano e si trasformano insieme, vicendevolmente crescono, migliorano, in un percorso pensato e programmato.

I piani di formazione che accompagnano i lavoratori in questo itinerario professionale devono tenere in considerazione il valore delle relazioni con gli altri lavoratori. La dimensione tecnico-professionale del ruolo, unita al tessuto relazionale, diviene il contesto più fertile in cui attivare processi di apprendimento, di scambio proficuo di esperienze per una trasformazione virtuosa delle conoscenze (Nonaka, 1995, p. 117).

Nel complesso la progettazione formativa per lo sviluppo di competenze, deve saper innescare atteggiamenti di apertura verso le novità e l'alterità, nonché l'assunzione di autonomia e responsabilità di fronte a situazioni e problematiche da superare. Vuol dire favorire la capacità di individuare e analizzare criticità e contraddizioni, ricercare cause e conseguenze, interpretare le difficoltà e trovare strategie efficaci per affrontarle.

La formazione rivolta agli addetti del trasporto aereo esige la predisposizione di spazi e tempi per valutare le pratiche lavorative; non è rilevante la pratica in sé, quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento (Gulisano, 2018, pp. 271-277).

Nella prospettiva pedagogica, la formazione così intesa si collega al tema del pensiero riflessivo. L'esperienza va assunta come strumento principe di formazione e deve muovere dalle pratiche delle persone per aiutarle a ri-

flettere su di esse (Lanzara, 1993). E' pertanto fondamentale aiutare i lavoratori a ragionare sul proprio agire, comprendendone il significato. Si tratta di un assunto in cui la persona al lavoro è la protagonista della costruzione dei propri saperi, nonché parte attiva nella progettazione dei percorsi formativi a lui rivolti.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Barney J.B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Boyatzis R.E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14, 133-156.
- Engeström Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16.
- Gulisano D. (2018). Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa, *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 271-277.
- Lanzara G. (1993). *Capacità negativa*. Bologna: il Mulino.
- Marcone V.M. (2020). L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore. *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(37), 269-288.
- Minguzzi P. (2006). *La gestione della conoscenza nelle organizzazioni. Il contributo della memoria d'impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Nonaka I., Takeuchi I. (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellerey M. (2010). Ripensare la competenza e la loro identità nel mondo della scuola e della loro formazione. L'approccio per competenze e la politica educativa scolastica. *Orientamenti pedagogici*, 57(4), 619-647.
- Penrose E. (1959). *The Theory of the Growth of the firm*. New York: John Wiley & Sons.
- Perrenou P. (2002). *Dieci Nuove competenze per insegnare. Un invito al viaggio*. Roma: Anicia.

- Sange P.M. (1992). *La quinta disciplina, l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wernerfelt B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.
- Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

5.3

Adulti senza lavoro e vulnerabilità: tra precarietà professionale e potenzialità formativa

Chiara Biasin

*Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Padova
chiara.biasin@unipd.it*

1. La vulnerabilità in questione

La categoria della vulnerabilità, nella polisemia delle sue accezioni, viene utilizzata in discorsi e contesti differenti, imponendosi come questione chiave legata ai temi del disagio sociale e della precarietà lavorativa. Da una parte, essa allude a una situazione di debolezza dell'individuo nel suo posizionamento all'interno di quadri di riferimento come il mercato del lavoro, il sistema del welfare, la compagine sociale. Dall'altra parte, essa è concepita come elemento che annuncia condizioni di fragilità attinenti al soggetto stesso. Richiamandosi alla sua etimologia, la vulnerabilità evoca una ferita, una rottura, una perdita subita o provocata. Essa designa una situazione di minorità che richiede interventi di supporto e appare come il risultato visibile di uno stato di debolezza, permanente o temporaneo.

Letta attraverso il prisma della formazione, la vulnerabilità interroga direttamente chi si occupa di educazione degli adulti; ciò in ragione della finalità emancipativa e trasformativa propria della pedagogia e delle sue categorie reggenti, che stanno alla base di qualsivoglia intervento educativo.

La finalità di questo contributo è quella di esplorare, con uno sguardo pedagogico, la categoria della vulnerabilità in una particolare situazione della vita adulta: la perdita del lavoro, con la sua lacerante minaccia di frattura identitaria e di riconoscimento sociale.

Si cercherà di comprendere quali sono le capacità riflessive, rielaborative e il potere di azione di adulti in situazione di vulnerabilità, rendendo visibili le cosiddette "arti del fare quotidiano" o le "arti dei deboli" (Certeau, 1990) attraverso cui pensare e realizzare pratiche di educazione degli adulti capaci di restituire voci pedagogiche di resistenza ai vulnerabili.

Le seguenti domande guideranno questo lavoro: quali potenzialità formative possono essere racchiuse in esperienze di vulnerabilità? Cosa si può apprendere da una situazione di vulnerabilità quale la perdita del lavoro?

Verrà esaminato un progetto di riqualificazione professionale per disoccupati realizzato nella regione Veneto, che sarà assunto come esempio per discutere dell'ingegneria della formazione che concettualizza la vulnerabilità a partire dalla visione dei professionisti esperti, mettendo in secondo piano la *voce* degli adulti e la loro esperienza della fragilità.

Si porrà in rilievo come la vulnerabilità possa essere generatrice di forme di apprendimento, capaci di produrre significativi esiti autoformativi. Ne deriva una differente visione della vulnerabilità, di cui le pratiche educative rivolte agli adulti dovrebbero specificamente farsi espressione.

2. Di che cosa parliamo quando parliamo di vulnerabilità?

L'idea di vulnerabilità si colloca all'intersezione di vari campi concettuali che articolano tale nozione da prospettive differenti, dando vita a un ricco dibattito sul tema per ricondurne a sintesi le divergenti accezioni.

Le istituzioni internazionali hanno identificato nella vulnerabilità un elemento chiave di sistema che impatta nel contesto VUCA per le sue conseguenze nella vita degli individui, delle società e delle economie (OECD, 2013). Gruppi o segmenti di popolazione sono stati identificati dall'UNESCO (2013) come vulnerabili in relazione a specifiche caratteristiche (età, genere, orientamento sessuale e religioso, salute, integrità fisica o mentale, circostanze di vita e forme di violenza o abuso). Anche le linee politiche europee, richiamandosi al valore delle persone in quanto portatrici di dignità umana, guardano alla vulnerabilità come a uno stato che va tutelato mediante la promozione della giustizia sociale e dei diritti fondamentali (Giolo, Pastore, 2018).

La vulnerabilità sembra essere il simbolo dell'equilibrio precario tra l'instabilità del presente e l'incertezza del futuro postmoderni (Brodiez-Dolino, 2015); essa appare come l'emblema dell'indebolimento della capacità di agire collettiva e individuale tipica del mondo globale, che Soulet (2005) definisce come un "universo di vulnerabilità" in cui le occasioni di precarietà, impotenza e marginalità si sono moltiplicate a dismisura.

Nell'ordine economico neoliberale, il lavoro è divenuto il "banco di

prova” della vulnerabilità degli individui (Martuccelli, 2006). La perdita del lavoro minaccia l’identità, l’autonomia e l’integrazione, provocando un cambiamento di posizionamento esistenziale, sociale e professionale: influisce sul riconoscimento di sé, altera la relazione con gli altri, influenza i modi in cui la realtà viene interpretata, espone allo stigma del giudizio esterno, della dipendenza, dell’invisibilità.

La mancanza del lavoro appare dunque rivelatrice di una sofferenza che è perdita della capacità narrativa e relazionale.

Se, secondo Ricoeur (2001), il poter parlare per/di sé costituisce una delle dimensioni fondanti della persona, ne deriva che gli adulti vulnerabili sono senza voce non solo in relazione alla sfera linguistica. Il potere di dire, di agire, di continuare a costruire la propria vita come una narrazione caratterizzano infatti l’autonomia dell’*uomo capace* che ha come suo opposto proprio la condizione di vulnerabilità, tipica dell’*uomo sofferente*.

Mettendo in discussione una concezione della vulnerabilità qualificata come passività, inazione, esclusione, anche la Butler (2016) rifiuta la categorizzazione delle persone vulnerabili quali scarti del mondo del lavoro, prive di voce nel discorso sociale. L’autrice denuncia, sul piano politico ed economico, l’istituzionalizzazione della vulnerabilità come forma di un meccanismo egemonico che ha effetti sulla distribuzione del potere e conseguenze sulla vita degli individui. Associando la vulnerabilità all’interdipendenza, la Butler ne rilancia una visione come pratica di resistenza mediante forme di azione individuale o collettiva. L’autrice ribalta l’idea negativa di vulnerabilità, ritenendola invece generatrice di una riappropriazione del potere personale e sociale, produttrice di cambiamento e rinnovamento. Nella vulnerabilità risiede il coraggio dell’imperfezione (Brown, 2008) ovvero il potere della perfettibilità intrinseca alla condizione umana: la possibilità di educabilità.

Per la sua natura universale e interazionale, la vulnerabilità non è, allora, solo una condizione negativa, ma è pure esperienza umana comune e fondamentale: riguarda i luoghi più profondi della capacità di “non essere estranei” a sé stessi, agli altri, alle “linee fragili” dell’esistenza (Borgna, 2014).

3. Vulnerabilità, lavoro e formazione

Nelle proposte di riqualificazione professionale rivolte a disoccupati, la vulnerabilità viene approcciata come una condizione di mancanza da circoscrivere. Le strategie di riduzione del danno messe in atto dagli addetti ai lavori si basano sull'efficacia di interventi formativi il cui successo coincide con il rientro al lavoro. Usualmente, la risposta formativa consiste in una serie di interventi correttivi e riparativi per far uscire (il prima possibile) i disoccupati dalla situazione di vulnerabilità professionale con percorsi dedicati alla specializzazione di competenze o allo sviluppo di abilità in un settore lavorativo diverso da quello originario.

È questa l'impostazione del progetto "Riconversione, Opportunità, Competenze" (ROC), realizzato da Fondimpresa, in collaborazione con tre sindacati e un'organizzazione di rappresentanza delle imprese italiane al fine di rispondere alla crisi del tessuto produttivo del Nord-Est.

Lo scopo del progetto, che ha riguardato nell'ultimo triennio più di 800 adulti rimasti senza lavoro nel Trevigiano, è stato quello di ridurre la vulnerabilità formando gli inoccupati a nuove competenze attraverso un impianto modulare. Ad una prima parte di formazione in aula per 400 ore (competenze digitali, trasversali, imprenditoriali, linguistiche), è seguita una seconda parte di laboratoriale per 300 ore (abilità caratterizzanti i profili professionali emergenti nel mercato del lavoro locale).

Tale progetto rappresenta un esempio tipico dell'ingegneria formativa che fa dell'annullamento della vulnerabilità la principale strategia di intervento. Le soluzioni compensative per limitare l'esclusione sociale e lavorativa dei disoccupati sono progettate e gestite dagli esperti della formazione. I vulnerabili sono invitati a considerare la loro fragilità come un fatto esterno temporaneo da riparare e riallineare alla domanda di competenze produttive.

Il potere "non neutrale" degli esperti è giudicato capace di dare senso e soluzione alla situazione dei destinatari, dei quali viene attestata un'impotenza attribuita alla loro condizione sofferente. Tale modalità, come afferma Illich (2008), implica l'accettazione della disuguaglianza dei beneficiari e suppone la rinuncia del potere di agire e di narrarsi in quanto vulnerabili. Ciò genera una contraddizione particolarmente significativa poiché la formazione finisce per trasformarsi in una disattivazione dei vulnerabili, escludendoli a motivo della loro stessa condizione: i vulnerabili hanno il problema, gli esperti hanno soluzioni e parole per risolverlo.

Gli adulti sono guidati al nuovo posizionamento professionale a prescindere dalla loro stessa vulnerabilità, nei significati e implicazioni di cui è portatrice. Manca la possibilità di narrare e comprendere la fragilità, ovvero darle un senso formativo per collocarla all'interno del percorso esistenziale o della carriera professionale. La vulnerabilità necessita di essere ascoltata e incorporata per trovare una vera espressione di valore (Brown, 2008) e giungere così a una rielaborazione verso nuove possibilità di resistenza, autonomia, consapevolezza e educabilità possibile.

Una progettualità formativa capace conferire connotazioni auto-educative alla vulnerabilità risulta generatrice di conoscenze, di valori, di emozioni, di competenze individuali e apprendimenti collettivi (Tourette-Tourgis e Thievenaz, 2012) che derivano dalla fragilità incorporata nei soggetti stessi (Borgna, 2014). Ciò che l'adulto impara, nella relazione con sé, con il contesto situazionale, nell'interconnessione con gli altri è un sapere d'esperienza, una conoscenza "incarnata" nella vulnerabilità, fatta di ascolto, di narrazione di storie di vita e di lavoro, di accoglienza.

Dai frammenti delle interviste e dei focus group realizzati con i partecipanti al progetto ROC è possibile cogliere questa potenzialità formativa inespressa della vulnerabilità, inizialmente soverchiata da sentimenti di rabbia, rifiuto, sofferenza:

“Quando ho saputo di aver perso il lavoro, sono morto dentro di me. Mi sentivo male, spaventato, non capivo cosa stesse per succedere a me, alla mia famiglia e al mondo che mi circondava e perché mi succedeva tutto questo”.

“Sono stato licenziato da un'azienda dove avevo passato la maggior parte della mia vita; ho avuto una reazione che era un misto di rabbia e depressione: avevo fatto di tutto per loro e non avevo ricevuto nulla in cambio”.

Esaminando le brevi scritte e le trascrizioni dei colloqui si nota come, nella situazione di fragilità, si apre uno spazio inesplorato di ricerca di nuove dimensioni di senso che incorporano la vulnerabilità esperita. Questi adulti senza lavoro descrivono atti di resistenza e di coraggio nell'affrontare la propria vulnerabilità (identitaria prima che professionale), nell'individuare nuove piste di sviluppo, rivelando autonomia e consapevolezza.

“Perdere il mio lavoro è una situazione tremenda per me perché richiede una capacità di adattamento che al momento non ho. Non è facile chiedere aiuto agli altri. Non è facile stare sempre a casa senza vedere i miei colleghi, il posto dove ho lavorato: sono rimasto scioccato dalla perdita del lavoro e questo mi fa sentire debole verso di me e verso tutti”.

“Accettare è difficile per me, non posso forzarmi a farlo, ma so che posso farlo. Non so spiegare bene la situazione in cui mi trovo, ma so che voglio riuscire a dominarla e a viverla. Penso di dover parlarne con la mia famiglia e con i miei amici, raccontare la mia storia e non nascondermi dalla situazione che si è venuta a creare. Cerco di superare la sensazione di vergogna perché devo cercare di uscirne il più velocemente possibile: l’acqua del mare evapora ma il ciclo continua”.

Gli adulti partecipanti al progetto confermano che l’esperienza della vulnerabilità è un punto di svolta nella loro vita che può portare a nuove decisioni e permettere di maturare saperi appresi da sé e dalla situazione di difficoltà.

“Penso di poter uscire da questa situazione con il mio impegno e la mia attenzione per me stesso e per le persone che mi circondano. Userò questo tempo per stare di più con la mia famiglia e con le mie figlie e per guardarmi in giro e per capire cosa di diverso da prima posso fare o essere”.

“Dopo un momento di delusione e di rabbia, ho pensato che avrei potuto usare questo tempo lontano dal lavoro e con i soldi dello Stato per fare qualcosa di nuovo per me: inizierò a guardarmi intorno. Sto facendo nuovi progetti professionali, diversi dal mio primo lavoro: voglio cogliere l’occasione per provare a fare qualcosa di nuovo”.

“Ho imparato la pazienza e la capacità di pensare, ma soprattutto mi sento più vicino agli altri e a quello che succede intorno a me: mi sento anche più sensibile alle persone che vivono problemi o situazioni difficili. Le capisco perché sono in difficoltà come me e ci possiamo aiutare”.

4. Una pedagogia per la vulnerabilità

Riesaminare il progetto ROC come esempio di formazione rivolto a persone senza lavoro ha permesso di discutere di come l'educazione degli adulti possa apportare uno sguardo diverso sulla vulnerabilità, considerandone la cifra auto-educativa. La prospettiva è quella centrata sull'adulto vulnerabile, cui riconoscere voce, valori, bisogni, emozioni, rappresentazioni e sentimenti incarnati nella condizione fragile. Insistere su una visione negativa, riduzionista e funzionalistica della vulnerabilità non permette di apprezzare la prospettiva dell'educabilità sempre possibile, la dimensione della perfettibilità e dell'intenzionalità educativa, le forme di autonomia che vengono dalla riflessione e dalla narrazione maturate in seno all'esperienza vissuta.

Affrontata, invece, con le parole individuali e collettive di resistenza provenienti dalle arti/armi dei deboli (Certeau, 1990), la vulnerabilità può essere intesa “come l'accettazione per quel che si è [...], preconditione alla connessione con gli altri. Sopprimere la vulnerabilità porta invece alla disconnessione, all'autolesionismo, all'emersione della vergogna” (Callegari, 2018, p.6).

Il punto di vista dell'educazione degli adulti offre una precipua comprensione della fragilità solo se va oltre le strategie diagnostiche per limitarla, ma l'include come il cuore del processo di autenticità umana (Milani, 2019). Non si tratta di una visione falsamente ottimistica o assistenziale rispetto ai complessi problemi della vita adulta, ma del riconoscimento di una condizione che riguarda tutte le persone nei vari momenti del corso di vita (Cornacchia e Tramma, 2019).

La questione della vulnerabilità appare quindi cruciale dato che interroga sul senso delle pratiche educative e, soprattutto, sulla postura dei formatori. Lo scopo non è normalizzare la vulnerabilità, bensì accoglierla e accompagnarla, permettendo alle persone di includerla nel progetto di vita/professionale, di attingervi quando autonomia e coraggio sono messi dubbio dalla fragilità.

In quanto teoria della progettazione esistenziale (Mariani, 2014), l'educazione degli adulti può aprire a nuove consapevolezze identitarie. Rivolgendo lo sguardo sulle persone, sollecita a un apprendimento autentico, che implica l'accettazione dei limiti, della difficoltà e delle responsabilità. La vulnerabilità si fa così promotrice di proposte di autoriconoscimento e interconnessione, diventando il punto di forza di un legame educativo fatto di cura e reciprocità.

Riferimenti bibliografici

- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Brodiez-Dolino A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations Sociales*, 188(2), 10-18.
- Brown B. (2008). *I Thought It Was Me (but It Wasn't)*. New York: Gotham Books.
- Butler J., Gambetti Z., Sabsay L. (Eds.) (2016). *Vulnerability in Resistance*. Durham/London: Duke University Press.
- Callegari A. (2018). *Il paradigma della vulnerabilità. Brevi riflessioni per una riconfigurazione del dilemma equality-difference*, from <http://www.questionegiustizia.it>
- Certeau M. de (1990). *L'invention du quotidien*. Tome 1, *Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Cornacchia M., Tramma, S. (a cura di) (2019). *La vulnerabilità in età adulta. Sguardi pedagogici*. Roma: Carocci.
- Giolo O., Pastore B. (Eds.) (2018). *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*. Roma: Carocci.
- Illich I. (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Martuccelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris: Colin.
- Milani L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis. Mondi educativi*, 9(1), 1-19.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013). *Tackling Long-Term Unemployment Amongst Vulnerable Groups*, from <https://www.oecd.org/cfe/leed/tacklingvulnerable.htm>.
- Ricœur P. (2001). Autonomie et vulnérabilité. In P. Ricœur, *Le Juste 2* (pp. 86-91). Paris: Esprit.
- Soulet M.H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 4(60), 24-29.
- Tourette-Turgis C., Thievenaz J. (2012). La reconnaissance du pouvoir d'agir des sujets vulnérables: un enjeu pour les sciences sociales. *Le sujet dans la cité*, 2(3), 139-151.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2013). *The Principle of Respect for Human Vulnerability and Personal Integrity*. Paris: Unesco.

5.4

Stai in gruppo!

Micaela Castiglioni

Professoressa associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca

micaela.castiglioni@unimib.it

1. Relazioni professionali per obiettivi

Iniziamo con la storia di Giulia, nome fittizio, che è a capo di un importante Centro di Ricerca del Nord Italia.

È una donna single, di circa sessantacinque anni, che ha investito molto nella carriera professionale. È entrata in questo ente in giovane età ed è arrivata a ricoprire un ruolo professionale prestigioso e istituzionalmente rilevante.

A una prima lettura dello stile di leadership esercitato da Giulia potremmo pensare che esso sia caratterizzato da democraticità e da un certo grado di attenzione e apertura verso le richieste e le aspettative dei colleghi, a lei subordinati. Il suo modo di fare è semplice e le sue modalità comunicative piuttosto colloquiali e informali.

Potremmo ritenere che sia orientata a costruire relazioni di tipo orizzontale tra lei e i colleghi e a sviluppare una altrettanta modalità di rapporto reciproco tra i colleghi stessi, così come, alla condivisione e negoziazione di obiettivi mediando tra istanze dell'organizzazione e istanze proprie dei soggetti organizzativi.

Niente di più lontano da tutto ciò.

Giulia è senza dubbio attenta a soddisfare le esigenze di quanti, per ruolo professionale, sono al di sopra di lei, o al limite, di pari grado. Si attiene scrupolosamente alle loro regole: trasgredirle può essere rischioso per il suo ulteriore sviluppo di carriera che si basa in parte sull'appoggio di una rete sistemica di "ruoli alti", rigorosamente da mantenere. Pertanto, si adegua, "ubbidisce", "sta in gruppo". Anche, laddove, l'adozione di un pensiero più complesso e divergente gioverebbe di più e a più livelli alla vita organizzativa del centro stesso. D'altronde, è nota la massima latina: *ubimaior, minor cessat*.

Nel tempo ha sviluppato un forte senso di appartenenza istituzionale al

suo luogo di lavoro. Ha fatto talmente proprie la logica, le norme, più o meno esplicite, le istanze, i comportamenti e i valori dell'organizzazione cui appartiene, per cui – anche ad un osservatore esterno – risulta difficile rinvenire una sorta di confine tra il raggiungimento degli obiettivi organizzativi e quelli suoi, personali/soggettivi.

Appena si è insediata come dirigente del centro di ricerca, Giulia si è circondata di una decina di colleghi - alcuni tra i quali anche molto giovani e di conseguenza con qualifiche meno importanti di altri – i quali avevano chiara la consapevolezza che far parte della sua squadra avrebbe voluto dire procedere velocemente a livello carrieristico, bruciando le tappe.

Il rapido successo professionale sarebbe andato di pari passo non solo con una serrata collaborazione con lei ma anche con una sorta di compiacimento nei suoi confronti. Giulia, in fondo, ha un carattere insicuro, va in ansia molto facilmente, non eccelle nella stima di se stessa e per un senso di adeguatezza rispetto al proprio ruolo e alle situazioni in cui si trova coinvolta. La logica del *do ut des* sopravvive tutt'ora nella nostra moderna ed evoluta contemporaneità.

I collaboratori più stretti sono mezzi per arrivare agli obiettivi, così come altrettanto, Giulia rappresenta uno strumento per loro, che sono coinvolti in quasi tutti i progetti di ricerca più importanti partecipando inoltre a vari organismi e a più commissioni di tipo istituzionale. Tutte funzioni che contribuiscono all'avanzamento di carriera di questi dipendenti secondo una sorta di circolo vizioso.

C'è spazio per l'autenticità in queste relazioni? Può essere che relativamente ad alcune ci sia, non ci è dato saperlo.

Se questo è il primo cerchio concentrico che ruota attorno a Giulia, costituito dagli “eletti” e “adepti”, ne esiste un secondo più distanziato costituito da coloro che, di volta in volta, a seconda delle situazioni, vengono riconosciuti, legittimati e coinvolti in qualche progetto, iniziativa o compito istituzionale, più sporadici. Possiamo definirle collaborazioni a spot.

Costoro sanno che è bene tenersi buoni i colleghi del cerchio privilegiato, detto anche “cerchio magico” (Varchetta, 2019). La logica funzionalistica sottesa alle relazioni si reitera tra pari.

Più si è lontani dal cerchio magico più si diventa quasi invisibili con le inevitabili implicazioni che tutto ciò ha rispetto al clima organizzativo, ai rapporti tra colleghi e al singolo benessere lavorativo. Tralasciando di entrare nel merito di chi relegato in periferia rischia di non procedere di ruolo.

Da quando il centro di ricerca è diretto da Giulia sono aumentate le competizioni tra colleghi, si sono create alleanze tra gruppi, alcune stabili e altre, al contrario, mutevoli e contrassegnate da entrate e uscite a seconda del tornaconto, più o meno immediato.

C'è chi si è adeguato alla situazione senza particolari difficoltà, chi si è rassegnato, chi ha cercato di rendersi visibile senza alcun risultato, chi per rigenerarsi e ridare senso al proprio lavoro e a se stesso ha potenziato l'investimento su progetti esterni al centro, non senza delusione e rammarico.

Dopo dieci anni di mandato, Giulia è andata in pensione.

Chi le è subentrato ha ritenuto opportuno mettere in atto un intervento di consulenza e successivamente di formazione¹ con la finalità di fare emergere il malessere organizzativo e di capire verso quale direzione fosse auspicabile andare per rimotivare una fetta non trascurabile di professionisti. Non solo, la miopia direzionale dell'ex-dirigente aveva penalizzato, come vedremo qui di seguito, il centro di ricerca stesso.

2. La leadership percepita e narrata

D'accordo con il committente abbiamo fatto riferimento a una modalità di intervento basata sulla narrazione e sulle storie professionali. Più nello specifico, abbiamo utilizzato le narrazioni copionali di tipo organizzativo facendo nostro lo sguardo di Eric Berne (2000) che, come sappiamo, applica la sua teoria, più a livello individuale.

La nostra scelta ha trovato conferma di validità in quanto afferma Alessandra Cosso (2013), esperta di storytelling d'impresa:

[...] dobbiamo partire dall'idea che le organizzazioni non siano comprensibili con una visione basata sul pensiero logico-razionale (causa/effetto, controllabilità, verità, ecc.) e tantomeno con fotografie e storiografie che vorrebbero illuderci di essere oggettive, scientifiche ed esaurienti, ma solo con uno sguardo narrativo, che attenga al mondo della percezione soggettiva, della verosimiglianza, della condivisione, della co-creazione dei significati, della interdipendenza e

1 Svolto da chi scrive. Il corso articolato in cinque incontri è stato svolto nel 2019 (prima dell'emergenza pandemica) e ha coinvolto ricercatori senior e junior.

delle diverse possibili connessioni si significato e opzioni di *sensemaking* (pp. 74-75).

Del resto, le dimensioni richiamate dall'autrice coincidono con le caratteristiche del pensiero narrativo (Bruner, 1983; Smorti, 1994).

Le organizzazioni si raccontano, sono raccontate all'interno, dall'interno e dall'esterno, e inoltre, "se le raccontano".

Accanto alla narrazione organizzativa ufficiale, o anche copione organizzativa dominante, ci sono le narrazioni dei soggetti organizzativi che saranno più o meno differenti tra loro in quanto ideografiche, contestuali e condizionate dall'esperienza organizzativa fatta dagli stessi soggetti organizzativi, all'interno del singolo e specifico ruolo ricoperto e della funzione svolta.

Lungo questa direzione abbiamo cercato di de-costruire e ri-comporre il copione professionale messo in atto dalla dirigente del Centro, considerato, attenendoci ai punti di vista, alle rappresentazioni e ai vissuti di quel settore del Centro stesso a più stretto contatto con lei.

In questa prima fase abbiamo coinvolto il gruppo di persone che avevano sperimentato il disagio più accentuato, successivamente² avevamo previsto lo stesso percorso per quanti avevano vissuto positivamente la leadership di Giulia, come terza fase, avevamo preventivato di riunire i due gruppi e di conseguenza di ri-comporre le due narrazioni copionali che ci aspettavamo posizionate attorno a due opposti poli semantici. Ciò, con l'obiettivo non tanto di incistare in modo fondamentalmente conflittuale e sterile sul passato, quanto di chiederci - proprio a partire dal pezzo di storia professionale *passata* e fatta oggetto di pensiero condiviso nella formazione - che cosa fosse possibile fare *adesso*, con la nuova dirigenza per vivere un'esperienza organizzativa, presente e futura, diversa, sia a livello collettivo che individuale. Un'esperienza professionale quindi più orientata alla reciproca collaborazione, alla trasparenza comunicativa a tutti i livelli, a un senso di appartenenza condiviso, al riconoscimento e alla valorizzazione della com-

2 L'ipotesi è di riprendere il progetto non appena la situazione pandemica lo consentirà. Prevediamo una fase di formazione con il gruppo che ha valutato positivamente l'esperienza della precedente leadership, cui seguirà una terza fase che prevederà un intervento rivolto ad entrambi i gruppi nella direzione, come abbiamo già evidenziato, di rendere generativo il confronto.

petenza e professionalità di ognuno, ad una cultura sostanzialmente anche più solidale. Al cui interno ci si sarebbe mossi verso il potenziamento di un abito mentale e di una postura organizzativa all'insegna dell'apertura e della flessibilità verso le proposte di tutti i soggetti non più parcheggiati, o esclusi a-priori, e in modo pre-giudicato.

Complessivamente l'ente, proprio in quanto Centro di ricerca, sarebbe inevitabilmente cresciuto accogliendo piste e orientamenti interessanti e magari anche alternativi/innovativi di quanti prima erano rimasti fuori dal cerchio magico.

Anche se qui non entriamo nel merito degli aspetti metodologici dell'intervento formativo ci preme ribadire come la delicatezza della situazione abbia richiesto molta attenzione di processo per evitare di cadere nella trappola rischiosa, e del resto facile, di reificare la contrapposizione dei copioni.

Ci interessava attivare uno spazio di pensiero bioniano in cui avere la possibilità di ri-formulare ipotesi, punti di vista, rappresentazioni, percezioni, vissuti, ecc., come premessa ineludibile per un agire differente e per un conseguente miglioramento della vita e dell'esperienza organizzativa.

3. Da due copioni, a tre..., quattro..., narrazioni organizzative

Una volta narrato, o meglio descritto, lo stile di leadership di Giulia che ha necessariamente per-formato il clima e il copione organizzativo del centro di ricerca, abbiamo introdotto il secondo livello dell'intervento formativo consistente nella sollecitazione della riflessione, del ragionamento e della discussione meta-cognitiva del copione messo in parola per farne emergere gli elementi costitutivi sui quali lavorare pedagogicamente, nella direzione della possibile tras-formatività.

Facendo riferimento allo schema di Alessandra Cosso(2013, pp.126-127) che evidenzia quattro copioni e quattro culture organizzative corrispondenti, qui di seguito riportati³:

- il copione organizzativo vincente;
- il copione organizzativo non vincente;
- il copione organizzativo non perdente;

3 Per un approfondimento di questi temi rimandiamo al testo di A. Cosso, 2013.

- il copione organizzativo perdente;
- il gruppo in formazione ha ricollocato la propria esperienza di copione organizzativo all'interno del *modello non vincente* con alcune contaminazioni del *copione non perdente*, per cui è emerso che:
- lo *stile di management* della dirigente dell'ente slittava tra l'*autocratico* e l'*ambiguo*;
- la *struttura organizzativa* nel suo complesso era contrassegnata da *rigidità* ma anche da *non chiarezza*;
- la *risoluzione dei problemi* era considerata come *unilaterale*, a tratti, *incompleta o sospesa*;
- le *decisioni* erano state prese all'insegna della *centralizzazione*;
- la *comunicazione* era stata contrassegnata da *rigidità*, così come, da *incompletezza; detto e non detto*;
- il *clima organizzativo* veniva percepito come altamente *competitivo*, ma anche, come *ambiguo, instabile, incerto*, comunque, *poco creativo e flessibile*, pertanto, *stressante*.

Da questa fase è iniziato un percorso di ricerca-formazione/consulenza al ruolo fatto di domande, approfondimenti, reciprocità di confronto - sempre a partire da consegne narrative, di scrittura, anche di tipo proiettivo - su cui non ci soffermiamo perché esulerebbe dal fuoco tematico di questo contributo, tramite cui, ci limitiamo soltanto a sottolineare, i partecipanti sono stati accompagnati a chiedersi rispetto, a quello che potremmo intendere, come un *già dato* organizzativo/emotivo/relazionale, quali interstizi di possibilità potevano intravedersi, avessero colto, o non colto appieno, in vista di un futuro e prossimo miglioramento della vita organizzativa sia a livello individuale sia a livello collettivo⁴.

4. Dal “cerchio magico” alla “zona grigia” il passo è breve

Il “cerchio magico” ci ricorda Varchetta (2019) è costituito, come abbiamo già fatto cenno, da un gruppo ristretto di soggetti che si dispongono attorno al leader e che sono alla sua mercè al fine di raggiungere gli obiettivi da lui

4 Indichiamo alcuni stimoli meta-cognitivi e meta-riflessivi proposti: “*Che cosa dipendeva da te per stare meglio*”; “*Che cosa dipendeva dagli altri*”; “*Chi/che cosa ti ha aiutato*”.

individuati, definiti e ritenuti importanti, che ovviamente essi non possono che condividere, almeno all'esterno e dall'esterno.

Tale adeguamento e "remissività" (*Ibidem*) garantisce loro in tempi piuttosto contenuti l'avanzamento di carriera e di ruolo senza eccessive fatiche o comunque con un dispendio sempre riconosciuto e ripagato. Diciamo che ne vale la pena.

Possono essere anche persone non particolarmente brillanti, con meno esperienza dovuta magari all'età, o capaci come tanti altri che, tuttavia, sono al di fuori del "recinto" (*Ibidem*).

Per entrare a far parte di questa coorte si sgomita (*Ibidem*) si fa tutto il possibile, si dà vita a sotto-culture organizzative, si rinuncia almeno transitoriamente a una parte di sé, si mette la sordina al senso di coerenza e di autenticità che rappresentano dimensioni della vita e dell'identità adulta che non raggiungiamo una volta per tutte e in modo definitivo ma che ci poniamo come traguardi verso cui orientarci. Che cosa non si fa per raggiungere l'apice, il potere!

Quella parte di soggetti organizzativi che non rientra nel cerchio magico e che non vuole però finire nei sobborghi o nella più estrema periferia dell'organizzazione va a posizionarsi nella "zona grigia", coniata da Primo Levi a proposito dell'esperienza nei lager nazisti (*Ibidem*).

Una zona fatta di complicità, collusione, ambiguità e ambivalenza che permette, ciò nonostante e proprio per questo, di rimanere a galla "sufficientemente bene" dentro la vita, o arena organizzativa (Bochicchio, 2011).

Possiamo pensare, d'accordo con Varchetta, che far parte del cerchio magico implichi rinunciare a parti di sé, quelle più profonde, significhi abbandonare un contatto più intimo con se stessi e con i propri valori, anche molto laici, così come, l'ingresso nella zona grigia non può non essere fonte di un "tradimento" di sé, in questo secondo caso, con una quota anche di sofferenza.

E quanti non rientrano in queste due zone dell'organizzazione dove e come si posizionano?

Sono più o meno invisibili e possono decidere di rimanere tali chi con indifferenza, chi adeguandosi passivamente, con non poco dolore, perdita di motivazione e di senso.

5. Formazione e consulenza per non essere invisibili

Ci sono poi coloro che cercano di continuare ad attivare strategie, investimenti, progettualità e risorse interne per poter stare dentro alla fatica e alla delusione organizzativa con ri-trovato senso personale e soggettivo, premessa indispensabile per non limitarsi a sopravvivere ma continuare a crescere, a creare e a investire nel proprio lavoro con gratificazione e soddisfazione per sé. Non dimentichiamoci di come il lavoro costituisca una buona parte dell'identità adulta.

Arrivati a questo punto, lo spazio espositivo a nostra disposizione è davvero poco per cui ci limitiamo a porre l'attenzione su come le dinamiche da cerchio magico e da zona grigia siano la quasi normalità delle organizzazioni contemporanee (Varchetta, 2019) di qualunque tipo esse siano, considerando come in esse la "logica dell'etica", intesa come "responsabilità verso la collettività", (*Ibidem*) sia stata sostituita dalla logica del profitto, del successo personale e della competizione (*Ibidem*), il potenziamento dell'"autonomia" individuale dall'eccesso di "individualismo" (*Ibidem*).

A queste dimensioni dobbiamo aggiungere uno stile di leadership solo apparentemente di tipo orizzontale e democraticamente partecipativo (*Ibidem*), così come, il turn over continuo e pertanto la permanente incertezza cui sono sottoposti i soggetti organizzativi che rende difficile lo sviluppo di un senso di appartenenza (*Ibidem*) all'organizzazione.

A riproporsi è la questione, che qui accenniamo solo, della formazione e forse, ancora di più, della consulenza al ruolo che si rendono necessarie all'interno anche di organizzazioni tradizionalmente ritenute esenti, quali gli enti di ricerca, i dipartimenti delle università, ecc., e ai soggetti che in esse lavorano, non solo di ambito amministrativo.

Una formazione/consulenza allo sviluppo di *competenze esistenziali* indispensabili per la vita adulta nelle organizzazioni.

Riferimenti bibliografici

- Berne E. (2000). *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani.
Bochicchio F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati indirizzi esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati-Boringhieri.

- Castiglioni M. (Ed.). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cosso A. (2013). *Raccontarsela. Copioni di vita e storie organizzative: l'uso della narrazione per lo sviluppo individuale e d'impresa*. Milano: Lupetti.
- Kaes R. (2010). *Le alleanze inconsce*. Roma: Borla.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Varchetta G. (2019). *Un andare pensando. Primo Levi e la "zona grigia"*. Milano: Mimesis.

5.5

Occupabilità e lavoro: *micro credentials* una risorsa per l'educazione degli adulti?

Rosa Cera

Ricercatrice – Università degli Studi di Foggia
rosa.cera@unifg.it

1. *Micro credentials* nel panorama europeo

Il tema delle *micro credentials* ha acquisito rilevanza a seguito delle conseguenze che la pandemia da covid19 ha generato sul piano dell'aggiornamento professionale e sul modo di “fare” e di “pensare” all'educazione degli adulti in generale. Un argomento quello delle micro credenziali su cui la letteratura scientifica internazionale sembra aver rivolto la propria attenzione solo negli ultimi anni, anche indipendentemente dal covid19, in relazione ad alcune problematiche come quelle riguardanti l'occupabilità e lo scollamento tra la formazione universitaria e il mondo del lavoro. Tuttavia, a oggi, sono ancora molto limitate le indicazioni su come implementare le micro credenziali nel sistema formativo universitario, esistono infatti solo alcuni esempi come quelli della *Deakin University* (Oliver, 2016) e *RMIT University* (Rossiter, Tynan, 2019). Beverley Oliver (2019a) definisce una micro credenziale come una certificazione dell'apprendimento valutato che può essere aggiuntiva, alternativa, complementare o una componente di una qualifica formale. In altre parole, le micro credenziali rappresentano un tipo di apprendimento granulare, certificato e sostenibile attraverso un quadro nazionale di crediti che permette agli studenti di acquisire una specifica competenza richiesta dal mondo del lavoro, consentendo altresì l'*up-skilling* e il *reskilling* professionale. Questa la ragione, per cui nell'*European Skills Agenda* (2020) tra le dodici azioni citate volte all'incremento della sostenibilità e dell'equità sociale, la decima riguarda proprio la creazione di un approccio europeo alle *micro credentials*. A ciò si aggiungono le Raccomandazioni dell'*European Commission* (2020) sull'istruzione e la formazione professionale in cui si sollecita la creazione di percorsi di apprendimento flessibili, basati sul lavoro, percorsi modulari basati sul ri-

conoscimento di attività non formali e informali. Una Raccomandazione questa in cui anche se sono assenti riferimenti espliciti alle micro credenziali sembra che i percorsi di apprendimento flessibili e modulari auspicati abbiano proprio le caratteristiche delle micro. A sua volta, l'OCDE (2020) ha stilato un documento in cui rimarca le potenzialità delle *alternative credentials*, di cui fanno parte anche le micro, essenziali per gli studenti, per i lavoratori, per i datori di lavoro e per i responsabili politici, in cui si sottolinea però come la loro non precisa conoscenza e il mancato allineamento ai quadri di qualificazione nazionali ed europei esistenti, renda complicata la loro stessa applicazione. L'eccessiva proliferazione di progettazione, da parte delle imprese e anche delle stesse istituzioni d'istruzione superiore, di ogni genere di percorso formativo a cui è stato dato titolo di micro credenziale senza che ne avessero minimamente i requisiti ha contribuito certamente a incrementare la confusione e l'incertezza. A tutto ciò si è, inoltre, aggiunta la confusione generata dal modo di intendere e di rilasciare i *digital badges*, strumenti questi attraverso i quali è possibile certificare l'acquisizione di una specifica micro credenziale. Per questa ragione, alcuni paesi europei, come i Paesi Bassi, la Finlandia e l'Italia, e l'*European University Association* hanno elaborato il progetto Microbol (<https://micro-credentials.eu>) finalizzato a esaminare l'adeguatezza degli strumenti di riconoscimento delle micro credenziali, in particolare l'ECTS, il supplemento al diploma e ai quadri delle qualifiche, proponendo uno standard di metadati e un collegamento online attraverso il quale facilitare il riconoscimento, il trasferimento e la portabilità delle micro credenziali in Europa.

2. *Open Digital Badges e Lifelong Education*

Alcuni studiosi considerano le *micro credentials* una valida opportunità nell'agevolare lo sviluppo di competenze verdi e digitali e per implementare sperimentazioni nei processi d'insegnamento/apprendimento, contribuendo così all'innovazione e alla trasformazione della cultura accademica (Matkin, 2018; Oliver, 2019b). Inoltre, le micro credenziali dovrebbero essere considerate complementari alle qualifiche tradizionali e utili per convalidare i risultati di percorsi formativi siano essi formali, non formali e informali, agevolando altresì l'accesso a un genere di apprendimento permanente più flessibile, riqualificando in maniera continuativa lo sviluppo

professionale. Uno degli obiettivi principali della formazione superiore dovrebbe, infatti, essere quello di promuovere lo sviluppo di competenze utili all'occupabilità, lavorando in sinergia con il territorio ed evitando per questo di considerare la formazione stessa al servizio di un'economia dell'apprendimento neoliberista (Ralston, 2021). Progettare e implementare micro credenziali non in alternativa e in antitesi, ma come completamento e al termine dei tradizionali percorsi universitari, non significa negare l'importanza di educare l'intera persona per il bene di una vita di qualità superiore, significa soltanto associare attività formative elevate, come ad esempio quelle artistiche, storiche e socio-culturali, ad attività più orientate alla trasmissione di *core skills*, specifiche per il lavoro. Significherebbe, in sintesi, promuovere quella STEAM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica) *education* tanto auspicata e ancora scarsamente implementata, al fine di promuovere lo sviluppo di un "pensiero" e di un "agire" sistemico e al contempo creativo e in grado di innovare. Le micro credenziali unitamente alla STEAM *education* nel favorire un ponte tra i diversi campi conoscitivi disciplinari, contribuirebbero ad agevolare lo sviluppo di quelle competenze verdi e digitali, tanto auspicata dagli organismi politici nazionali e internazionali, nel campo dell'economia sostenibile. In questo modo, l'istruzione superiore potrebbe finalmente aiutare gli studenti non solo a mettere in campo le loro potenzialità, ma anche ad agire nel bene e per conto della comunità, superando così la storica dicotomia tra l'"imparare a guadagnare" e l'"imparare facendo" auspicata da John Dewey (1917/1996). In altre parole, l'"imparare facendo" potrebbe anche generare maggiori guadagni economici, senza per questo trascurare l'importanza della crescita olistica professionale della persona. Il maggiore guadagno economico non dovrebbe essere, infatti, considerato in antitesi ai valori etici e spirituali che accompagnano e contraddistinguono ogni professione. La modularizzazione dei percorsi formativi, per cui si distinguono le micro credenziali, nel facilitare la scomposizione delle qualifiche professionali in parti più piccole di risultati di apprendimento, contribuisce, ad esempio, a rendere più flessibili i contenuti di conoscenza, riuscendo così ad adattarli alle esigenze dei singoli che agiscono nel bene e per il bene della comunità. Attraverso le micro credenziali o qualifiche parziali diventa, quindi, possibile convalidare piccole porzioni di apprendimento formale, non formale e informale, facilitando oltremodo la stessa riqualificazione professionale. Le piccole porzioni di apprendimento convalidate dalle micro credenziali prevedono

l'acquisizione delle capacità per l'occupabilità, composte da un mix di abilità di base, quelle riferite agli specifici campi disciplinari, e di competenze trasversali, di cui fanno parte il pensiero critico, la creatività, la motivazione, il senso di auto-efficacia, la metacognizione, il saper risolvere problemi e il pensiero razionale e organizzato (Hora, Benbow, Oleson, 2016). Gli strumenti attraverso il quale certificare le micro credenziali possono essere sia le certificazioni cartacee sia i *digital badges*, utilizzati questi ultimi soprattutto per attestare l'aggiornamento e lo sviluppo professionale. Gli *open badges* sono uno strumento elettronico utile per verificare le abilità acquisite attraverso esperienze di apprendimento informale e formale e possono essere inseriti nell'e-portfolio dello studente o del lavoratore. L'efficacia dei *badges* in contesti educativi è però ancora in fase di studio, si sta, ad esempio, esplorando il loro potenziale utilizzo come premio, incentivo, valutazione o come riconoscimento delle competenze (Grant, 2016). Quello delle micro credenziali e degli *open digital badges* è, quindi, un lavoro in fieri su cui sarebbe però opportuno riflettere anche per valutarne l'efficacia nell'ambito della formazione e dell'aggiornamento professionale degli insegnanti. E' impensabile, infatti, che gli insegnanti continuino ad aggiornare e ad acquisire le proprie competenze solo attraverso metodi tradizionali di formazione, che generalmente prevedono il coinvolgimento di grandi gruppi e la frequenza ad alcuni workshop durante tutto l'anno scolastico. Vi è, invece, la necessità di una formazione individualizzata che possa assicurare agli insegnanti autonomia e flessibilità tanto nella formazione iniziale (pre-service) quanto nel loro percorso di aggiornamento professionale (in-service).

3. Lavoro, motivazione e feedback nell'apprendimento

La *National Education Association* (2018) ha effettuato una specifica distinzione tra gli stakeholder delle micro credenziali: utenti (sono coloro che cercano qualifiche); emittenti (coloro che assegnano qualifiche); riconoscitori (coloro che fanno affidamento sulle qualifiche). Per quanto concerne la formazione degli insegnanti, l'emittente potrebbe essere l'università, l'utente l'insegnante in formazione e il riconoscitore potrebbe essere l'istituzione scolastica che accetta la qualifica. Le micro credenziali sono, quindi, un qualcosa di completamente differente dal modello educativo tradizionale, basato sulla frequentazione di un lungo programma di formazione al ter-

mine del quale si rilascia un diploma e un'unica certificazione del titolo acquisito. Con i *digital badges* e le micro credenziali è possibile invece, rilasciare diverse certificazioni a seconda della quantità e della qualità delle competenze sviluppate e del diverso luogo in cui sono state acquisite, in modo da poter così inserire ogni *badge* nell'e-portfolio. Questo potrebbe essere un modo per avvicinare il mondo del lavoro al mondo della formazione universitaria e un tentativo per risolvere i problemi dell'occupabilità. Alcuni studi (Hunt, Carter, Zhang, Yang, 2019; Gauthier, 2019) hanno, ad esempio, dimostrato come i neolaureati pur acquisendo diverse conoscenze afferenti alle differenti discipline, oggetto di studio del loro percorso universitario, alla fine non sono però in grado di applicare tali conoscenze alla realtà, dimostrando così di avere difficoltà nello svolgere mansioni lavorative. Questo non vuol dire che i percorsi di studi universitari siano inutili o mal progettati, vuol solo dimostrare l'esigenza di unire ai programmi tradizionali altri strumenti che possano non solo aiutare gli studenti a sviluppare specifiche competenze, ma anche consentire ai datori di lavoro di conoscere con esattezza tanto le conoscenze quanto soprattutto le competenze che i loro potenziali dipendenti hanno acquisito. Tali strumenti potrebbero proprio essere le micro credenziali e i *digital badges*, solo se rilasciati con criteri rigorosi e in grado di attestare i metodi e gli strumenti di valutazione utilizzati per verificare il conseguimento di quella specifica competenza che si dichiara essere stata conseguita. I *digital badges*, oltre a rappresentare una risorsa per il lavoro e l'occupabilità, consentono agli studenti di ricevere feedback sui loro processi di apprendimento verso il raggiungimento degli obiettivi, contribuendo così a incrementare la motivazione allo studio. Il successo o il fallimento nel conseguire un *badge* rappresenta, infatti, il feedback fornito allo studente in determinati punti del suo progresso di apprendimento. Attraverso i *digital badges* diventa così possibile per gli studenti incrementare l'autoefficacia, tracciare i progressi di apprendimento, riflettere sugli obiettivi e adattarsi di conseguenza (Cheng, Richardson, Newby, 2020). In altri termini, i *badges* potrebbero essere strumenti di autovalutazione, poiché al loro interno sono presenti materiali didattici, attività di apprendimento interattivo, metodi e strumenti di verifica, utili per accrescere la motivazione nel processo di apprendimento. Sono strumenti pedagogici digitalizzati che rappresentano livelli differenziati di conoscenza e competenza in grado di incoraggiare, riconoscere e comunicare i risultati dell'apprendere.

4. Quale ruolo per la pedagogia?

Proprio perché strumenti pedagogici, i *digital badges* dovrebbero essere d'interesse della pedagogia, invece sfogliando la letteratura scientifica internazionale e consultando i diversi database sembra che il tema delle micro credenziali sia d'interesse soprattutto dell'economia, della finanza, dell'ingegneria e anche in parte dell'informatica. Forse la pedagogia in generale non ritiene che l'utilizzo dei *digital badges* possa migliorare la formazione degli studenti e degli insegnanti? Perché lasciare che siano sempre gli economisti, gli ingegneri o la psicologia a occuparsi di problematiche riguardanti lo scollamento tra il mondo della formazione e quello del lavoro? Occuparsi di queste tematiche non significherebbe certamente imitare o "scimmiettare" altre discipline, significherebbe per i pedagogisti apportare il proprio prezioso contributo nel cercare soluzioni al problema dell'occupabilità, facendo appello al principio della transdisciplinarietà. Il ruolo della pedagogia e in particolare della pedagogia sociale dovrebbe essere quello di andare al di là dei propri confini disciplinari se l'obiettivo è quello di agire "nel" e "per" il bene della comunità. Nel caso dell'implementazione dei *digital badges* significherebbe riflettere, investigare e collaborare con altre discipline e con il territorio, al fine di comprendere se effettivamente l'utilizzo di questi innovativi strumenti possa contribuire a soddisfare le esigenze tanto del mercato del lavoro quanto dei laureati alla ricerca estenuante di un'occupazione che sembra non esistere. In conclusione, la pedagogia è chiamata a riflettere sul come le nuove tecnologie, l'intelligenza artificiale e l'economia della conoscenza stiano destabilizzando le professioni dei laureati, in modo da offrire soluzioni nella concertazione tra una formazione prettamente tecnicistica e una volta allo sviluppo degli studenti come persone complesse con un'istruzione completa (Williams, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Cheng Z., Richardson J.C., Newby T.J. (2020). Using digital badges as goal-setting facilitators: a multiple case study. *Journal of Computing in Higher Education*, 36, 406-428. Retrived February 25, 2021 from <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09240-z>
- Dewey J. (1917/1996). Learning to earn: the place of vocational education in a comprehensive scheme of public education. In J.A. Boydston (Ed.), *The Col-*

- lected Works of John Dewey, 1882-1953* (p.144). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- European Commission (2020). Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Retrieved February 25, 2021 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020SC0123>
- European Skills Agenda (2020). Retrieved February 25 2021 from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Gauthier T. (2020). The value of microcredentials: The employer's perspective. *The Journal of Competency-Based Education*. Retrieved February 25 2021 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cbe2.1209>
- Grant S.L. (2016). History and context of open digital badges. In L.Y. Muilenburg, Z.L. Berge (Eds.), *Digital badges in education: Trends, issues, and cases*, (pp. 3-11). New York: Routledge.
- Hora M.T., Bembow R.J., Oleson A.K. (2016). *Beyond the skills gap preparing college student's for life and work*. Cambridge: MA: Harvard Education Press.
- Hunt T., Carter R., Zhang L., Yang S. (2019). Micro-credentials: the potential of personalized professional development. *Development and Learning in Organization*, 34(2), 33-35.
- Matkin G.W. (2018). Alternative digital credentials: An imperative for higher education. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.2.18*. Center for Studies in Higher Education. Berkeley: University of California.
- National Education Association. (2018). *Micro-credential guidance*. Retrieved February 25 2021 from <https://www.nea.org/professional-excellence/professional-learning/micro-credentials>
- OECD (2020). *The Emergence of Alternative Credentials*. Retrieved February 25 2021 from https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-emergence-of-alternative-credentials_b741f39e-en#page1
- Oliver B. (2016). *Better 21C Credentials: Evaluating the promise, perils and disruptive potential of digital credentials*. Victoria: Deakin University.
- Oliver B. (2019a). Better credentials: Living, learning and earning in 21C. *World Conference on Online Learning*, Dublin: Ireland. Retrieved February 25 2021 from: <https://www.assuringgraduatecapabilities.com/good-reads/slides-presented-at-wcol2019>
- Oliver B. (2019b). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Victoria: Deakin University.
- Rossiter D., Tynan B. (2019). *Designing and implementing micro-credentials: A guide for practitioners*. Vancouver: Commonwealth of Learning Knowledge Series. Retrieved February 25 2021 from: <http://oasis.col.org/handle/11-599/3279>
- Williams P. (2018). Does competency-based education with blockchain signal a new mission for universities? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 104-117.

5.6

L'educazione del professionista dell'esercizio fisico preventivo per la promozione della salute

Ferdinando Cereda

*Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
ferdinando.cereda@unicatt.it*

1. Introduzione

Nessun ciclo di studi può offrire una formazione completa e definitiva. Anche nella professione di chi si occupa di attività motoria e sportiva è così. L'apprendimento avviene per tutto l'arco della vita.

Nonostante la recente presa di posizione da parte del legislatore (si veda D.lgs. 28 febbraio 2021, n. 36 “Attuazione dell’articolo 5 legge 8 agosto 2019, n. 86) quali sono gli indicatori di conoscenza, competenza e abilità che rendono affidabile un personal trainer?

In un lavoro del 1999, Rupp et al., riportano che nelle palestre un corso di formazione o di certificazione, garantisce che l'istruttore ha completato un percorso di formazione professionale.

In Italia, al momento, non ci sono indicazioni che possano fornire quali siano gli standard didattici, nei metodi e nei contenuti, per corsi di questo tipo. Inoltre esiste una sovrabbondanza di associazioni che affermano che solo i loro corsi certificano la conoscenza, le abilità e le competenze che sono essenziali per lavorare come insegnanti per il fitness. La Marca (in Zanniello, 2008), riferendosi al ruolo dei maestri, così come a quello di qualsiasi educatore o formatore, evidenzia come la professionalità può avvenire solo in contesti in cui il soggetto è direttamente o indirettamente coinvolto.

Nello specifico, Thomas et al. (1993) riportano che il vasto apprendimento non formale nel professionista della salute e fitness non si traduce necessariamente in un professionista competente e capace. Solo il 39% delle persone intervistate, inoltre, aveva un titolo di studio universitario attinente alle scienze dell'esercizio fisico.

Alla compilazione di un questionario con domande inerenti gli aspetti

nutrizionali, la fisiologia e la programmazione dell'esercizio, chi aveva conseguito una delle due certificazioni internazionali più accreditate, quella dell'ACSM (American College of Sports Medicine) o quella della NSCA (National Strength and Conditioning Research) e chi aveva un percorso formativo universitario in educazione fisica o scienze dell'esercizio, ha avuto risultati migliori di chi non aveva nessuno di questi titoli. L'educazione formale, quindi, sembra essere più importante di quella non formale per la conoscenza del personal trainer.

Diversi autori (Fuller et al., 1994; Cereda, 2008, 2013) hanno proposto le materie che sono ritenute fondamentali per la preparazione tecnica ed educativa per un personal trainer: anatomia umana, anatomia dell'apparato locomotore, postura ed equilibrio, biologia, analisi della composizione corporea, nutrizione e gestione del peso corporeo, fisiologia umana, fisiologia dell'esercizio, biomeccanica, prevenzione degli infortuni, valutazione funzionale, programmazione dell'esercizio, allenamento con i pesi, pedagogia generale e speciale, psicologia.

A livello universitario, in Italia, la laurea che racchiude tutte le materie di cui sopra è il corso di laurea triennale in Scienze motorie e dello sport (L-22). Questo fornisce conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative agli ambiti professionali dell'educazione e della formazione della persona attraverso il movimento e le attività sportive.

Nell'ambito delle scelte di programmazione nazionale e regionali che hanno introdotto la sperimentazione della cosiddetta AFA (Attività Fisica Adattata), il laureato in scienze motorie è la figura ritenuta importante per i fini di promozione della salute, prevedendo che tale attività non rientri tra le prestazioni sanitarie, bensì abbia il compito di ricondizionamento al termine di un protocollo riabilitativo, combattere la sedentarietà, favorire la socializzazione e promuovere stili di vita più corretti. La necessità di una formazione più specifica per lavorare con le persone definite "fragili" hanno caratterizzato il percorso formativo della laurea magistrale in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate (LM-67, S.T.A.M.P.A.).

2. La ricerca: valutazione dei processi educativi

Partendo dagli studi scientifici presenti in letteratura (Fuller & Harding, 1994; Thomas et al., 1993; Melton et al., 2008 e 2010; De Lyon & Cu-

shion, 2013) si può affermare che per sviluppare un programma ottimale di esercizio fisico adattato, occorre una solida comprensione di argomenti quali: nutrizione, stratificazione del rischio, protocolli di valutazione funzionale, programmazione dell'allenamento e le conoscenze riguardo l'allenamento adattato a popolazioni speciale come, per esempio, anziani, ipertesi, cardiopatici, diabetici.

Il questionario della presente ricerca è stato sviluppato per fornire degli indici di conoscenza nelle aree di cui sopra. Lo scopo di questo lavoro è stato quello di valutare la significatività degli anni di esperienza professionale, dei percorsi formativi non formali, dell'educazione dei partecipanti allo studio e delle credenziali delle principali certificazioni internazionali.

L'impostazione metodologica (Cattaneo, Viganò, 2012) è fondamentale per fornire indicazioni operative e strumenti di lavoro utili per chi debba svolgere funzioni valutative nell'ambito delle organizzazioni complesse.

Moretti e Quagliata (1999) affermano che con il concetto di valutazione si fa riferimento “ad una serie di attività assai articolate che pur fondate sulla base dei dati quantitativi assunti con la verifica e la misurazione, coinvolgono una gamma assai ampia di operazioni di analisi, di considerazioni e di interpretazioni qualitative dei fattori che hanno contribuito a produrre gli esiti registrati con gli strumenti di rilevazione usati”.

Valutare il processo educativo permette di determinare l'efficacia, l'efficienza e la pertinenza del percorso fatto. La valutazione dell'efficacia significa individuare il grado di conseguimento degli obiettivi prefissati attraverso il confronto tra i risultati previsti e i risultati effettivi. La valutazione dell'efficienza intende mettere in relazione i risultati raggiunti con le risorse impiegate per realizzarli. La valutazione della pertinenza significa individuare quanto e come, in seguito alla valutazione, si sono attivate le opportune correzioni (Coggi, Notti, 2002).

Le ipotesi formulate nella ricerca sono state le seguenti:

- gli anni di attività professionale svolta non sono correlati con una conoscenza nelle 5 aree d'indagine del questionario;
- i possessori di una laurea o titolo superiore in scienze motorie, avrebbero avuto dei punteggi più alti di chi non aveva questo titolo di studio;
- chi aveva partecipato a molti eventi formativi non formali (≥ 4),

avrebbe avuto una valutazione migliore di quelli ne avevano fatti pochi;

- chi era in possesso di una certificazione rilasciata dall'ACSM o dalla NCSA, avrebbe avuto una valutazione più alta di quelli in possesso di altra certificazione.

3. Metodi

Tutti i partecipanti hanno completato un questionario anonimo, che includeva quello preparato per questa ricerca. La prima parte conteneva domande di rito riguardanti i dati anagrafici, percorso formativo, esperienze nel settore lavorativo. Le altre otto parti contenevano le domande per valutare le conoscenze, le competenze e le abilità dei professionisti intervistati.

Sono state contattate via mail 7 organizzazioni internazionali che si occupano di certificazione nel fitness e gli è stata chiesta una descrizione degli argomenti principali che fanno parte del testo di esame per istruttore di fitness e personal trainer. Tutte le organizzazioni hanno risposto a questa richiesta.

Partendo da queste informazioni è stata sviluppata una batteria di domande che valutavano la conoscenza in ognuna delle 5 aree d'indagine. Le precedenti ricerche hanno usato un massimo di 15 domande. Si è ritenuto opportuno procedere con un maggior numero di quesiti, col presupposto che un'indagine più ampia avrebbe fornito una conoscenza migliore della formazione dei partecipanti.

La fase 1 del lavoro ha visto la creazione di 60 domande a risposta multipla, create da un ricercatore universitario in possesso dei titoli nazionali d'istruzione formale e non formale caratterizzanti gli aspetti tecnici, didattici, educativi e di ricerca per l'esercizio fisico dal 1995. Le domande sono state sottoposte a un gruppo di laureati in scienze motorie, professionisti del fitness, con un'esperienza e una formazione continua di minimo 20 anni. A queste persone è stato chiesto di collocare le domande in una delle cinque categorie (nutrizione, stratificazione del rischio, protocolli di valutazione funzionale, programmazione dell'allenamento e le conoscenze per l'allenamento adattato a popolazioni speciali). L'ordine di queste categorie, non riflette la loro importanza.

Se una domanda veniva posta sistematicamente in una data categoria, veniva mantenuta altrimenti veniva eliminata. Delle 60 domande iniziali, 58 sono state sempre sistematicamente collocate in una specifica area. Questa seconda lista di domande è stata sottoposta a un altro gruppo di laureati in scienze motorie, professionisti del fitness, con un'esperienza e una formazione continua di minimo 20 anni per assicurare che le domande e le risposte fossero chiare e non potessero essere soggette a interpretazione. Alla fine sono state utilizzate dalle 12 alle 9 domande per ogni categoria che hanno generato un questionario di 50 domande (vedi tabella 1). L'affidabilità, analizzata con l' α di Cronbach è compresa tra 0.56 e 0.72 per le singole categorie e si mantiene globalmente a 0.90.

| Categorie del questionario | Numero di domande | Cronbach's | % corretta | DS |
|--|-------------------|------------|------------|------|
| <i>Nutrizione</i> | 12 | 0.71 | 44 | 0.24 |
| <i>Stratificazione del rischio</i> | 9 | 0.56 | 52 | 0.21 |
| <i>Valutazione funzionale</i> | 9 | 0.63 | 47 | 0.16 |
| <i>Programmazione dell'allenamento</i> | 11 | 0.62 | 40 | 0.23 |
| <i>Popolazione speciale</i> | 9 | 0.72 | 25 | 0.22 |
| <i>Tutte</i> | 50 | 0.90 | 43 | 0.18 |

Tab. 1: proporzione delle risposte corrette e affidabilità per ogni area di conoscenza del questionario

4. Procedura sperimentale

Le persone coinvolte nello studio svolgevano la propria professione nella palestra di catene nazionali e multinazionali, nella palestra di cui erano proprietari, in centri di personal trainer, nella palestra di centri sportivi.

I direttori delle varie strutture sono stati contattati telefonicamente, previo appuntamento via mail. Gli è stato spiegato che lo scopo del contatto era quello di entrare in contatto con i collaboratori della palestra, per definire il profilo di chi lavora nel settore del fitness tramite l'utilizzo di un questionario. La ricerca è stata condotta per 4 mesi, da agosto a novembre

2021. Il questionario è stato inviato per posta elettronica. I partecipanti allo studio sono stati informati verbalmente e per iscritto, come riportato sul questionario, che gli esiti sarebbero stati anonimi. A tutti i partecipanti è stato chiesto di rispondere alle domande al meglio delle loro possibilità, senza nessun tipo di aiuto. È stato comunicato che non era necessario l'uso di una calcolatrice.

Non è stato dato un tempo massimo per la compilazione del questionario. Il tempo di compilazione dei questionari ha richiesto dai 48 agli 80 minuti ($61,8 \pm 10,7$ minuti).

4.1 Partecipanti

Le persone che hanno partecipato allo studio sono state 112, 93 uomini e 19 donne, con un'età compresa tra i 26 e i 52 anni ($32,4 \pm 7,8$), provenienti dall'area urbana di Milano che si stima essere di 4.994.000 persone (Demographia World Urban Areas, 2021). Sono state contattate 43 strutture dotate di palestra per il fitness. 38 (88,4%) hanno partecipato allo studio.

4.2 Analisi statistica

Per analizzare ognuna delle 4 ipotesi è stato usato il t-test a due code, per confrontare la media rilevante del gruppo specificato in ogni ipotesi. Per stabilire la varianza in tutti i punteggi di conoscenza che possono essere spiegati dai quattro fattori principali identificati nelle ipotesi è stata condotta un'analisi di regressione lineare dei 4 fattori su tutti i punteggi del questionario. In questa analisi la varianza è rappresentata da R^2 e, con un p-test, la significatività dell'equazione di regressione. Per valutare il solo contributo di ogni fattore predittivo, è stato calcolato e valutato il peso beta (β) di ogni fattore. In conclusione, per valutare la forza della relazione tra le variabili dei fattori predittivi individuali, è stato riportato il coefficiente di correlazione (r). Il livello per la significatività statistica di ogni test statistico è stata posta 0.05.

4.3 Risultati

Come si vede in tabella 2 la maggioranza dei 112 partecipanti lavorano nella palestra di una catena di centri fitness, svolgono il lavoro di personal trainer e solo il 32,1% (n=36) non ha una laurea.

La tabella 3 mostra i risultati delle analisi suddivise per ognuno delle quattro ipotesi. La prima ipotesi è stata che il numero di anni che una persona ha maturato lavorando nel settore non è associato con la performance delle 5 aree del questionario. Gli anni di lavoro hanno un range che va da 1,2 a 18 anni (4 ± 3.7). Come ipotizzato, il numero di anni che una persona ha lavorato nel settore del fitness non sono correlati con nessuna della 5 aree del questionario prese individualmente o nel loro insieme. I professionisti del fitness con 5 o più anni di attività lavorativa non hanno dimostrato di avere molta più conoscenza di quelli con meno anni.

| Struttura | n | Occupazione | n | Titolo di studio universitario più alto | n |
|--------------------------------------|----|--------------------------------|----|---|----|
| Catena centri fitness nazionale | 40 | Insegnante in sala attrezzi | 30 | Nessuno | 36 |
| Catena centri fitness multinazionale | 40 | Insegnante nei corsi di gruppo | 16 | Laurea di primo livello* | 40 |
| Personal training | 10 | Personal Trainer | 55 | Laurea di secondo livello* | 30 |
| Centro sportivo indipendente | 22 | Direttore Tecnico | 11 | Master* | 6 |

* dei 76 laureati, 60 avevano una laurea in scienze motorie.

Tab. 2: caratteristiche demografiche del campione utilizzato

| | 5 o più anni di esperienza | | Laurea o titolo più elevato | | 4 o più corsi non formali di formazione | | Certificazione ACSM o NCSA | |
|--|----------------------------|------|-----------------------------|------|---|------|----------------------------|-----|
| | Sì | No | Sì | No | Sì | No | Sì | No |
| Aree del questionario | 42 | 70 | 60 | 62 | 68 | 44 | 0 | 112 |
| <i>Nutrizione</i> | 0.47 | 0.44 | 0.76*** | 0.39 | 0.66*** | 0.37 | | |
| <i>Stratificazione del rischio</i> | 0.51 | 0.53 | 0.70*** | 0.48 | 0.71*** | 0.46 | | |
| <i>Valutazione funzionale</i> | 0.48 | 0.47 | 0.66*** | 0.44 | 0.59*** | 0.43 | | |
| <i>Programmazione dell'allenamento</i> | 0.45 | 0.35 | 0.69*** | 0.31 | 0.64*** | 0.32 | | |
| <i>Popolazione speciale</i> | 0.29 | 0.23 | 0.57*** | 0.20 | 0.47*** | 0.20 | | |
| <i>Tutte</i> | 0.43 | 0.42 | 0.68*** | 0.36 | 0.62*** | 0.35 | | |

*** $p < 0.0001$; $n = 112$; il test di significatività compara i "Sì" vs. "No".

Tab. 3: percentuale corretta delle chiavi di fattori predittivi su ogni scala di conoscenza e nell'insieme

Come previsto, invece, la seconda ipotesi in cui si formulava che chi aveva una laurea in scienze motorie avrebbe avuto un punteggio più elevato in tutte e 5 le aree del questionario prese singolarmente e nel loro insieme è stata confermata.

La terza ipotesi era che chi avesse partecipato e completato diversi corsi di formazione non formale (≥ 4), avrebbe avuto un punteggio più alto in tutte le scale del questionario di chi ne aveva fatti di meno. I partecipanti avevano un range di partecipazione a corsi non formali che andava da 2 a 12 eventi formativi (3.1 ± 3.3). Come previsto, chi aveva frequentato 4 o più corsi, ha totalizzato i punteggi più alti in tutte le aree del questionario prese singolarmente e nel loro insieme.

Nessuno dei partecipanti ha dichiarato di avere una certificazione rilasciata dall'ACSM e dalla NCSA, per cui non è stato possibile sapere se il possesso di tale certificato fosse significativo per avere le competenze definite dal questionario. Il dato non è stato quindi analizzato.

Le tre variabili di cui erano presenti i dati sono state analizzate con il modello di regressione lineare per predire la performance con il questionario. Come è possibile vedere dalla tabella 4, due delle tre variabili analizzate sono strettamente correlate con la conoscenza globale indicata dal questionario per chi ha una laurea in scienze motorie e per chi ha partecipato a 4 o più corsi di formazione non formale che trattavano le materie fondamentali. Gli anni di esperienza lavorativa non sono associati alla conoscenza.

| Variabile predittiva | r | β finale |
|--|---------|----------------|
| 5 o più anni di esperienza lavorativa | 0.06 | -0.03 |
| Laurea triennale o titolo superiore nelle scienze dell'esercizio | 0.69*** | 0.18* |
| 4 più corsi non formali di formazione | 0.63*** | 0.31*** |

* $p < 0.05$; p*** < 0.001 ; n=112

Tab. 4: correlazione e regressione lineare dei tre fattori predittivi per la conoscenza del questionario proposto

5. Conclusioni

Gli istruttori e i personal fitness trainer, per definizione, sono dei professionisti che utilizzano un metodo individualizzato per valutare, motivare, educare e allenare le persone facendo sì che possano realizzare i propri bisogni legati al fitness e alla salute. Per realizzare questi obiettivi, il personal trainer deve avere una profonda conoscenza nelle materie che riguardano le scienze dell'esercizio fisico. Questa conoscenza può essere raggiunta con una formazione formale. Il fatto che una persona abbia lavorato per diversi anni nel settore o che abbia fatto il minimo per ottenere un attestato nei corsi di formazione non formale, non porta ad avere le competenze per impostare un sicuro e ottimale programma di esercizio fisico adattato per il fitness. Quindi, gli anni di esperienza lavorativa, dato interessante per chi si occupa di selezionare e coinvolgere collaboratori nelle palestre, non è una variabile fondamentale. Sebbene molti credano che la chiave di un successo formativo come istruttore e personal trainer sia l'esperienza pratica, i dati

di questa ricerca indicano che l'educazione formale è un fattore predittivo migliore per la conoscenza delle tematiche inerenti la salute e il fitness.

Per quanto riguarda l'accesso alle certificazioni internazionali, le organizzazioni intervistate non richiedono il possesso di una laurea o, sarebbe ancora meglio, l'aver completato un corso di laurea in scienze dell'esercizio. La maggior parte promuovono corsi di 7 giorni o di alcuni fine settimana (sabato e domenica) per prepararsi all'esame. È improbabile che una persona possa imparare le basi di questa disciplina in così poco tempo e poi professarsi competente per svolgere una professione.

Le persone cercano sempre di più l'assistenza di personal trainer per le tematiche inerenti al fitness e alla salute che siano in possesso della conoscenza, delle abilità e delle competenze nella scienza dell'esercizio fisico per impostare un sicuro, preventivo e ottimale programma per il fitness. Uno dei requisiti fondamentali sembra essere possedere una laurea in scienze motorie.

Riferimenti bibliografici

- Cattaneo A., Viganò R. M. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cereda F. (2008). *Il Personal Fitness Trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci.
- Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita & Pensiero.
- Coggi C., Notti A. M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Lyon A.T., Cushion C.J. (2013). The acquisition and development of fitness trainers' professional knowledge. *J Strength Cond Res*. May; 27(5), 1407-22.
- Demographia World Urban Areas (2021), 17th Edition. Retrieved 28th April 2021 from <http://www.demographia.com/db-worldua.pdf>.
- Fuller B.B., Harding F.V. (1994). *A survey of personal fitness trainers in the Greater Los Angeles area*. Poster presented at the annual meeting of the Southwest Chapter American College of Sports Medicine, San Diego, November.
- Melton D.I., Dail T.K., Katula J.A., Mustian K.M. (2010). The current state of personal training: Managers' perspectives. *J Strength Cond Res*, 24, 3173-3179.
- Melton D.I., Katula J.A., Mustian K.M. (2008). The current state of personal training: An industry perspective of personal trainers in a small southeast community. *J Strength Cond Res*, 22, 883-889.

- Moretti G., Quagliata A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite.
- Notti A. M. (2000). *La valutazione nella Scuola dell'autonomia*. Salerno: Edisud.
- Notti A. M. (2003). *Modelli statistici per la ricerca educativa*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Notti A. M. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- Rupp J.C., Campbell K., Thompson W.R., Terbizan D. (1999). Professional preparation of personal trainers. *J. Phys. Educ. Recr. Dance*, 70, 54-57.
- Thomas D.Q., Long K.A., Myers B. (1993). Survey of personal trainers in Houston, Texas. *Nat. Strength Cond. Assoc. J*, 15(3), 43-46.
- Viganò R. M. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero
- WHO (World Health Organization) (2010). *Global Recommendations on Physical Activity on Health*. Ginevra.
- Zanniello G. (Ed.) (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

5.7

I giovani del Servizio Civile Universale al servizio del Paese. Un dispositivo pedagogico di accompagnamento riflessivo per la valorizzazione dei saperi

Paolo Di Rienzo

Professore associato - Università degli Studi Roma Tre
paolo.dirienzo@uniroma3.it

1. Il contesto della ricerca

Il Servizio Civile Universale (SCU) è un cantiere di formazione alla cittadinanza attiva delle nuove generazioni, per avere migliori cittadini, ma anche dei migliori lavoratori e delle persone migliori. Rappresenta una importante occasione di formazione e di crescita personale e professionale per i giovani, che sono un'indispensabile e vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese.

L'attività di operatore volontario del servizio civile permette di acquisire conoscenze, saperi e competenze. Per questo il SCU costituisce una significativa esperienza da valorizzare sia nel sistema formativo sia in ambito lavorativo. In particolare, la norma prevede che vengano determinati i cosiddetti crediti formativi per coloro che prestano il servizio civile, che possono essere poi riconosciuti nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale. Anche le università possono riconoscere crediti formativi per attività prestate nel corso del servizio civile rilevanti per il curriculum degli studi. Le competenze di natura trasversale, inoltre, quali quelle di cittadinanza al centro del servizio civile, sono ritenute necessarie, al pari di quelle tecniche, per lo svolgimento di compiti professionali.

In quest'ambito, nel periodo compreso tra settembre 2019 e marzo 2020, è stata svolta una ricerca avente come oggetto elettivo di analisi le competenze di cittadinanza degli operatori volontari del servizio civile. In specie la ricerca ha riguardato gli enti operanti in Arci Servizio Civile (ASC APS) e le modalità più adatte per la valorizzazione e il riconoscimento delle stesse competenze.

La ricerca è stata condotta nell'ambito delle attività del Laboratorio di

Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre. Il gruppo di ricerca ha visto il coinvolgimento di diversi soggetti, tra cui si annoverano l'Università Roma Tre, il Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS) e Arci Servizio Civile Arci Servizio Civile (ASC APS).

La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva sia di formazione con scopi trasformativi (Formenti, 2017; Shani, Mohrman, William, Pasmore, 2008). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo (Creswell, 2014).

La ricerca ha avuto la finalità di sviluppare uno studio scientifico sulla definizione di un referenziale delle competenze trasversali degli operatori volontari di ASC APS e sull'adozione del medesimo referenziale all'interno della procedura di emersione e riconoscimento delle competenze.

2. Le competenze di cittadinanza dei giovani del SCU

Le competenze dei giovani volontari del servizio civile e la loro valorizzazione rappresentano temi di indubbio rilievo, sia sul piano culturale sia sul piano delle politiche in materia di istruzione, formazione, lavoro e di cittadinanza attiva, attestati dagli studi più recenti e dai documenti di organismi internazionali. Essi riconoscono la continuità dell'apprendimento degli adulti in tutti i contesti di vita e l'importanza di dare valore alle competenze acquisite in particolare nei contesti non formali e informali di apprendimento, come è il terzo settore con le attività, in particolare, di volontariato e di servizio civile (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019, 2018).

Sulla base della letteratura scientifica e degli orientamenti espressi in ambito nazionale e internazionale, si può sostenere una natura multidimensionale delle competenze trasversali, in cui risultano emergere, tra gli altri, fattori di tipo cognitivo, volitivo, motivazionale ed emotivo (Alberici, Di Rienzo, 2014; Deakin Crick, Stirngher, Ren, 2014; Margottini, 2017; Pel-leroy, 2010; Ryken, Salganik, 2007). A tali fattori si aggiungono altre dimensioni per gli operatori volontari del servizio civile, specificamente richiamate dalle norme più recenti, che presentano un richiamo esplicito rispetto alle competenze di cittadinanza e a quelle chiave per l'apprendi-

mento permanente e da studi precedenti nell'ambito del terzo settore (Di Rienzo, Bertoni, 2019).

Si è fatto riferimento, da una parte, a disposizioni normative italiane in materia di volontariato, tra cui in particolare il Decreto Legislativo del 6 marzo 2017, n. 40 sull'Istituzione e disciplina del Servizio Civile Universale. Da un'altra parte, sono state prese in considerazione le competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dall'Unione europea (Consiglio europeo, 2018) e le competenze chiave e non cognitive di OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015, 2016).

Su tali basi, oggetto della ricerca è stato un insieme articolato di competenze, definito referenziale delle competenze di cittadinanza degli operatori volontari del servizio civile e costituito da sei aree così articolate: competenza interpersonale/sociale; competenza personale; competenza civica; competenza imparare ad imparare; competenza interculturale; competenza comunicativa.

Le competenze di cittadinanza fanno prevalentemente riferimento a un contesto di apprendimento di tipo non formale e informale, che rappresenta un concetto sviluppato a partire dalla seconda metà del secolo scorso (Scribner, Cole, 1973). L'apprendimento informale implica l'adozione di un paradigma basato sulla partecipazione, tipico dei contesti sociali di apprendimento, piuttosto che il paradigma dell'acquisizione, tipico dei contesti di istruzione (Merriam, 2011).

Questo determina che le competenze sono anche di tipo tacito, perché sono incorporate nei comportamenti agiti e non derivano da programmi di formazione intenzionale. Le conoscenze e le competenze tacite sono difficili da esprimere in parole, sono prodotte nella pratica e tramite l'esperienza personale nei contesti sociali di apprendimento. (Di Rienzo, 2012).

Su queste basi, si può affermare che i giovani operatori volontari sono in linea di massima non completamente consapevoli del patrimonio di competenze. Si pone quindi l'esigenza di valorizzare le esperienze sviluppate nel SCU, attraverso metodi e strumenti adatti alla individuazione, all'analisi di tali competenze che richiedono di essere mantenute e sviluppate nelle successive esperienze di vita e nelle occasioni di formazione, per l'intero corso della vita e nella prospettiva del *lifelong learning* (Di Rienzo, 2020).

La Raccomandazione sull'Apprendimento e l'Educazione degli Adulti adottata dell'UNESCO nel 2015 stabilisce che le competenze derivanti dalla partecipazione a contesti non formali e informali di apprendimento

dovrebbero essere riconosciute e accreditate (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019).

A questo proposito il terzo settore può svolgere un ruolo di riguardo nella promozione del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti non formali e informali.

Si sostiene che le esperienze di apprendimento nel volontariato dovrebbero essere valutate indipendentemente e non secondo gli standard sviluppati per l'istruzione e formazione formale. La convalida nel terzo settore può anche includere il riconoscimento di competenze sociali e civiche, nonché di competenze trasversali e competenze per la vita acquisite in contesti informali e nell'ambito delle attività organizzate dal volontariato (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, 2016).

Studi recenti sottolineano l'importanza dell'accompagnamento per facilitare il riconoscimento delle competenze tacite (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, 2019) e per promuovere l'individuazione e la documentazione dei risultati di apprendimento (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018). L'accompagnamento concepito secondo un approccio pedagogico di tipo narrativo rappresenta la modalità pertinente per favorire nelle persone la presa di consapevolezza e un'attitudine riflessiva rispetto alla propria biografia formativa, in particolare per verbalizzare le competenze e le conoscenze tacite (Di Rienzo, 2020).

3. La dimensione pedagogica dell'accompagnamento

Nell'ambito di questa ricerca, l'accompagnamento, concepito in un'ottica pedagogica, è stato concepito come variabile fondamentale per il buon funzionamento della procedura di emersione e, di conseguenza, è stata prevista la presenza di consiglieri esperti in tutte le fasi della procedura.

Per le attività di accompagnamento, sono stati applicati metodi qualitativi che si richiamano all'approccio biografico e al bilancio delle competenze (Bertaux, 1980; Di Rienzo, 2012; Dominicé, 2000). Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso esperienziale, che è considerata, anche nelle più recenti linee di indirizzo europee, una fase fondamentale del processo di convalida (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, 2019).

Due categorie concettuali, strettamente collegate, hanno contribuito a definire il dispositivo pedagogico dell'accompagnamento.

La prima questione riguarda la centralità della persona che decide consapevolmente e intenzionalmente di confrontarsi con la complessità di formalizzare il non formale e l'informale, di mettere in trasparenza e in valore gli apprendimenti e i saperi taciti.

L'attivazione della persona è infatti cruciale nei processi di validazione, laddove si richieda la capacità di rileggere e di elaborare le proprie esperienze; laddove si richieda la mobilitazione di risorse e di processi di natura emotiva, relazionale e cognitiva, che necessita di accompagnamento, di mediazione di un altro da sé che supporti tale percorso riflessivo (Di Rienzo, 2014).

La seconda questione, consequenzialmente, riguarda l'aver privilegiato, all'interno di un approccio autobiografico-narrativo, l'adozione di strumenti e tecniche che fossero in grado, soprattutto nella fase iniziale del percorso, di favorire l'attivazione, l'autovalutazione e la riflessione del soggetto all'interno di un percorso di graduale acquisizione di consapevolezza delle proprie competenze; strumenti capaci di rispettare l'unicità della persona trasformandola in una risorsa, in un valore e di fornire coerenza e significato all'esperienza facilitandone la ricomposizione dei diversi frammenti attraverso il racconto e la scoperta del loro essere in relazione. È importante sottolineare che gran parte degli strumenti utilizzati sono stati mutuati dal bilancio di competenze che, in quanto dispositivo personalizzato di sostegno e sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale dei soggetti, parla fortemente al soggetto e alla sua esperienza, risultando particolarmente adatto a sostenere e sollecitare quel processo di riflessione, senza il quale un'esperienza non lascia traccia significativa ed alcuna evidenza che possa essere oggetto di riconoscimento (Lemoine, 2014).

È stato pertanto predisposto un kit di strumenti senza perdere di vista l'esigenza di utilizzarli in modo diversificato e cercando di tenere a bada il rischio di un loro impiego troppo meccanico che non tenesse conto dei diversi obiettivi da perseguire in un percorso di validazione: da una parte ricordare, far emergere, ricostruire, analizzare l'esperienza maturata dalla persona in contesti non formali e informali; dall'altra descrivere, documentare, rendere visibile e comunicabile la stessa esperienza in termini di competenze.

Per assicurare coerenza all'utilizzo integrato dei diversi strumenti, il col-

loquio individuale ha rappresentato lo strumento privilegiato dell'intero percorso di emersione. Senza entrare nel merito delle diverse tecniche di conduzione del colloquio, nell'economia del presente contributo, quello che si può dire è che l'approccio utilizzato si ispira a teorie che fanno della non direttività e dell'ascolto attivo i principi cardine di quella che viene definita la relazione di aiuto, ovvero una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. In altre parole, una relazione d'aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto e una maggiore possibilità di espressione (Rogers, 1971).

Sul piano operativo, le modalità di conduzione del colloquio hanno rispecchiato le finalità peculiari di ciascuna fase del processo di emersione attraverso l'adozione di una differente modulazione degli stili di conduzione: dalla non direttività della fase iniziale per promuovere un'espressione fluida da parte del soggetto, una formulazione progressivamente più esplicita e autentica della propria biografia, ad una semi-direttività nella fase conclusiva del percorso finalizzata a documentare e selezionare le competenze in vista della loro validazione.

In conclusione, l'accompagnamento pedagogico ha permesso ad una percentuale consistente dei partecipanti (50 persone su 60) di portare a termine la procedura di documentazione delle competenze. Coloro che non hanno portato a termine la procedura di emersione, hanno maturato questa decisione a seguito delle attività della fase di informazione, nella quale hanno acquisito la consapevolezza di non avere una sufficiente motivazione a proseguire il percorso.

Gli strumenti utilizzati hanno facilitato l'attività di emersione e di messa in trasparenza delle competenze. L'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie competenze e dei vincoli personali e di contesto, nonché il rafforzamento della motivazione a mettersi in gioco emergono come elementi ricorrenti, condizioni che hanno supportato gli utenti nell'affrontare autonomamente e con maggiore sicurezza l'attività di analisi e ricostruzione delle competenze.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A., Di Rienzo P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirngher, K. Ren (Eds.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.
- Bertaux D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 49, 200-201.
- Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2016). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2019). *Coordinating guidance and validation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consiglio europeo (2018). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Creswell J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Deakin Crick R., Stirngher C., Ren K. (Eds.). (2014). *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- Di Rienzo P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento progresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo P. (2014). Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 39-52.
- Di Rienzo P., Bertoni P. (Eds.). (2019). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti*. Bologna: Fausto Lupetti.
- Di Rienzo P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10, 1-15.
- Dominicé P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lemoine C. (2014). *Se former au bilan de compétences*. Paris: Dunod.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formative*. Milano: LED.
- Merriam S. B. (2011). Adult learning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 29-34). Elsevier: Oxford.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Technical report of the Survey of Adult Skills (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*. Paris: OECD Publishing
- Pellerey M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Rogers C., (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryken D.S., Salganik L. H. (Eds.). (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Scribner S., Cole M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Shani A., Mohrman S., William A., Pasmore W. (2008). *Handbook of Collaborative Management*. Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Education as a Foundation of Lifelong Learning*. Hamburg: UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019). *Fourth global report on adult learning and education: leave no one behind participation, equity and inclusion*. Hamburg: UIL.

5.8

Transizioni professionali e *skill mismatch*. Spazi di azione pedagogica

Andrea Galimberti

Ricercatore – Università degli Studi di Milano Bicocca
andrea.galimberti1@unimib.it

1. *Skill mismatch* e narrative riduzioniste

Lo *skill mismatch* è uno dei temi più critici del mercato contemporaneo: il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro genera, infatti, fenomeni come disoccupazione, sotto-utilizzo di risorse (*overskilling*) e problemi di competitività del sistema economico (Negrelli, 2013). Criticità, queste, che si riverberano direttamente sulle vite dei singoli individui, sulle loro progettualità, sul benessere e l'equilibrio personale (Flisi et al., 2014). Da una prospettiva economica la soluzione più efficiente a questo problema consisterebbe nel creare una "filiera" formativa in grado di anticipare le richieste di mercato, strutturando profili ad alto tasso di occupabilità. Questo tipo di visione è dominante nell'ambito degli organismi internazionali (Galimberti, 2017) e porta a mettere in primo piano attività strategiche come il *re-skilling* e l'*up-skilling* e a veicolare un'idea di *lifelong learning* come strumento chiave per l'aggiornamento permanente di una forza lavoro continuamente sollecitata da un mercato del lavoro instabile. Si tratta di una prospettiva che ha alcuni limiti, a partire dall'epistemologia lineare e riduzionista di cui è informata e che porta a considerare le competenze come risorse da produrre secondo modelli organizzativi fondati sull'evitamento di sprechi (*lean organization*) e sulla sincronizzazione con i ritmi (presunti) della domanda di mercato (*just in time*). Il sistema formativo, in questa logica, rischia di essere posto in rapporto di sub-fornitura rispetto alle esigenze di mercato e saturato dalla narrativa del "*matching*", ovvero dell'allineamento tra offerta e domanda di lavoro. Si tratta di una narrazione dominante che ha costruito nel tempo un dialogo tra le esigenze del mondo economico e le competenze sviluppate nei circuiti di istruzione formale,

ma che rischia di produrre movimenti esclusivamente adattivi. In particolare, se pensiamo ai setting formativi e ai contesti deputati all'orientamento, ne vediamo in azione alcune conseguenze importanti, tra cui una riduzione dell'esplorazione di possibilità e un proliferare di processi informativi che veicolano destinazioni professionali future o apprendimenti già previsti come desiderabili e sicuri (Formenti et al, 2015).

In altri termini, pur nella legittima intenzione di guidare verso “migliori competenze, migliori lavori, migliori vite” (OECD, 2012), il rischio di una prospettiva adattiva può essere quello di ridurre la pluralità dei percorsi, le traiettorie divergenti, le direzioni non lineari che possono contribuire a un panorama più diversificato in termini di processi di apprendimento in atto.

2. Potenzialità dello sguardo pedagogico

Se su questi temi istituimo un punto di vista pedagogico, da questa nuova angolatura è possibile osservare questi stessi fenomeni rispetto alla loro potenzialità nel generare processi di apprendimento. Ad esempio, il disallineamento tra le competenze richieste dalle organizzazioni e quelle provenienti dal sistema formativo non assumerebbe deterministicamente i connotati dello “spreco”. Gli studi sull'educazione degli adulti hanno da tempo messo in evidenza come i processi di apprendimento non possano essere, infatti, ridotti a una logica statica di mero adattamento, in quanto potenzialmente sempre dinamici e suscettibili a “salti di livello” nel momento in cui si scontrano con cornici di riferimento che li mettono in crisi o in discussione (Formenti, 2017).

Seguire questa direzione significa collocare il punto di osservazione nei tempi e nei luoghi in cui le transizioni professionali avvengono e analizzare come i soggetti “attraversano i confini” (Tuomi-Gröhn, Engeström, 2013) per mettere a tema le potenzialità derivanti da questo movimento, piuttosto che individuare un generico equipaggiamento che dovrebbe dotarli degli strumenti per abitare al meglio qualsiasi ambiente lavorativo. Quest'ultima è la strategia chiave proposta dai principali organismi internazionali che orientano le politiche educative dei propri Paesi membri (Barros, 2012) e che si risolve essenzialmente nell'individuare competenze “trasferibili” (EU, 2012) o “trasformative” (OECD, 2019), in grado di rendere i lavoratori flessibili (e adattabili) in relazione alle dinamiche del mercato. Si tratta di proposte, che

mirano a canalizzare i flussi di apprendimento verso alcune direzioni auspiccate, ma che hanno un problema di fondo dal punto di vista pedagogico, ovvero il fatto di basarsi su un'idea di competenza concepita come "cosa" (Cepollaro, 2008) o, per essere più precisi, come "merce" per il mercato (Olesen, 2017). Un assunto di fondo che implica il forte rischio di strutturare contesti formativi di tipo istruttivo intesi a prescrivere delle competenze già individuate, spesso astratte e calate dall'alto in ragione del loro supposto valore (Cepollaro, 2008). Analizzare le transizioni professionali, supportando le competenze emergenti, potrebbe, invece, rappresentare una strategia alternativa in grado di cogliere i processi di apprendimento in atto e la fisiologia che stanno assumendo. Si tratta di una visione complementare che si affianca alla precedente e che non ambisce a rendere le transizioni lavorative più fluide e senza criticità, piuttosto cerca di evidenziare e cogliere gli effetti generativi dei momenti di difficoltà, disorientamento e crisi. Mezirow (1991) ha sottolineato come questi tipi di eventi, i cosiddetti "dilemmi disorientanti", siano un'occasione preziosa per innescare nei soggetti adulti quei processi riflessivi in grado di interrogare le proprie cornici di riferimento. Secondo questa proposta teorica, affrontare un problema che "disallinea" le proprie attese nei confronti di una relazione o di un contesto può innescare un processo trasformativo, il cui esito, tuttavia, non è garantito.

3. Un esempio relativo ai dottori di ricerca

In una recente ricerca (Galimberti, 2018, 2019) mi sono focalizzato sulle transizioni professionali dei dottori di ricerca. Si tratta di una categoria estremamente interessante da analizzare poiché, in alta percentuale, si trova ad affrontare una transizione verso contesti occupazionali spesso profondamente differenti da quello accademico. Ho condotto la ricerca utilizzando interviste autobiografiche (Merrill, West, 2009) e ho selezionato i partecipanti attraverso due criteri: a) l'uscita dal percorso accademico doveva essere superiore ai cinque anni; b) le destinazioni professionali dovevano essere lontane dal mondo accademico in termini di *habitus*, linguaggi e cultura (ad esempio piccole medie imprese e organizzazioni che non avessero al proprio interno una "cultura" rispetto al dottorato di ricerca. Mi interessavano, infatti, situazioni che, potenzialmente, fossero ad alto rischio di *mis-match* e di *overskilling*.

La possibilità di mettere in relazione alcune di queste esperienze può offrire interessanti punti di riflessione rispetto a come dei professionisti sperimentano e affrontano concretamente le criticità che il momento di transizione può portare con sé.

Un sintetico esempio in questo senso può essere offerto dalle esperienze di Bianca, 31 anni, dottoressa di ricerca in chimica e di Rosa, 32 anni, dottoressa di ricerca in economia. Entrambe, dopo alcuni anni da assegniste di ricerca, decidono di orientarsi professionalmente verso il settore dell'industria e riescono a essere assunte in due piccole/medie imprese: Bianca trova occupazione in un'azienda tessile e Rosa in un'azienda informatica. Si tratta di due situazioni di sovra-qualificazione perché sia Bianca che Rosa occupano una posizione per cui è richiesto un titolo inferiore a quello del dottorato e che non prevede nessuna delle attività di ricerca per cui si sono formate. Dopo un periodo di ambientamento, le due professioniste provano a mettere in campo le competenze che venivano apprezzate in ambito universitario, tuttavia ricevono dal contesto messaggi scoraggianti:

Ho provato a parlare con il capotecnico per suggerire eventuali modifiche rispetto al processo produttivo ma lui mi ha risposto: ah ma tanto non c'è nessuno che è chimico qua, quindi si va avanti così (Bianca).

Ho avuto problemi nel comunicare la mia possibilità di contribuire a un altro livello a questo progetto, il responsabile si è subito offeso e mi ha fatto calare l'entusiasmo. Il progetto ha avuto dei problemi esagerati, ho dovuto rifare cose, lavorare tanto, ma non potevo dire la mia, dicevano di star zitta e a un certo punto mi sono sganciata da questa attività e ho smesso di dare "perle ai porci" (Rosa).

Di fronte alla frustrazione le due professioniste reagiscono in modi differenti. Bianca prova a comprendere meglio il contesto in cui si trova e il punto di vista dell'altro, Rosa invece cerca di insistere mantenendo la strategia precedente, entrando in conflitto con i propri referenti.

Ho pensato: è vero che è tanto difficile per me, ma è tanto difficile anche per loro. Io non posso mettermi a parlare "chimichese" a spron battuto o pensare che queste persone – che hanno sicuramente una grossa competenza tecnica nel loro settore – possano, di punto in bianco, pensare che ci siano soluzioni diverse (Bianca).

Le cose che mi chiedevano di fare occupavano della mia giornata lavorativa un'ora e mezza. E poi cosa facevo? La cosa che proprio non reggevo è il nonsenso rispetto al grande contributo che potevo dare e l'essere ridotta a fare un pezzettino minuscolo che avrebbe potuto fare quasi chiunque altro. Questo è proprio secondo me il punto, è irrazionale non sfruttare gente che tu formi pagando le tasse...non sei in grado di valorizzarli, ma nemmeno di dargli quello spazio perché ti possano fruttare (Rosa).

Bianca, leggendosi attraverso le lenti del contesto che sta iniziando ad abitare professionalmente, scopre qualcosa in più di sé e della propria formazione e questo le permette di comprendere meglio il punto di vista di chi ha davanti. Rosa, al contrario, si chiude nelle sue ragioni e smette di cercare strategie per abitare e comprendere meglio il contesto.

Devo dire che all'inizio erano tutti un po' restii alla novità...quando si fa qualcosa di nuovo può andare bene o male, ma ci si ricorda più dell'errore, quindi avevano paura di provarci perché se sbagliavano potevano essere ricordati come non competenti. Io arrivavo dai laboratori universitari, dove provare e sbagliare era, invece, all'ordine del giorno, una cosa per me normale, che avevo sottovalutato (Bianca).

Poi dopo l'estate non ho fatto più nulla per un mese e mezzo, sono stata lì così, a vedere se qualcosa cambiava, a fare gli stessi tentativi (Rosa).

Si tratta di due situazioni simili con professioniste capaci – potenzialmente – di mobilitare i propri apprendimenti in un nuovo contesto professionale; tuttavia si possono osservare due processi di apprendimento e due esiti professionali notevolmente differenti. Bianca riesce a trasformare la difficoltà in una fonte di informazioni su di sé in relazione al nuovo contesto e la utilizza per cambiare il proprio modo di proporsi, conquistandosi così la fiducia dei colleghi e valorizzando una competenza che non aveva ancora messo a fuoco, ovvero la capacità di rendersi comprensibile anche a chi non adotta il suo linguaggio tecnico:

Questo a livello personale... l'ho affinato attraverso associazioni di divulgazione scientifica rivolte a bambini o a persone che non ave-

vano background scientifico. A casa nessuno è chimico e quando raccontavo dei miei esami mi guardavano tutti con facce stranite e lì capivo, appunto, qual era la diversità tra rimanere in università e uscire un po' dalla bolla e saper trasmettere il bello di quello che si studia, il bello della chimica, il bello della scienza (Bianca).

Rosa, scontrandosi più volte con le frustrazioni derivanti dal non riuscire a vedersi riconosciute le proprie competenze, accetta la narrazione dell'*overskilling*, non cambia strategia e decide di orientarsi verso un altro contesto professionale.

Dopo un po' mi sono stancata e ho iniziato a cercare un nuovo lavoro, comunicando che non avrei rinnovato il contratto (Rosa).

Nel caso di Bianca la sua situazione di sovra-qualifica ha creato opportunità di apprendimento per sé e per l'organizzazione di riferimento, che ha potuto comprendere alcuni aspetti della cultura di riferimento della nuova professionista assunta, arrivando a costruire per lei un nuovo centro di ricerca e sviluppo all'interno dell'azienda. Nel secondo caso, invece, Rosa ha faticato a trovare nelle frustrazioni legate al mancato riconoscimento della sua professionalità degli stimoli per apprendere e l'organizzazione in cui era inserita è stata poco disponibile a farsi "perturbare" dalle sue azioni, escludendo nuove possibilità di dialogo.

4. Conclusioni

Un disallineamento di competenze può essere considerato non solo come un problema "statico", ma anche come evento capace di generare nuove possibilità per i soggetti e le organizzazioni. Fermarsi a un livello descrittivo che "certifica" il *mismatch* tra titoli, competenze e reali ruoli lavorativi è importante per studiare alcuni aspetti del fenomeno, ma rischia di far perdere le tracce di tutti quei processi di apprendimento che traggono origine proprio dal disallineamento, o, più in generale, dall'opera di ri-contestualizzazione che i soggetti si trovano a mettere in campo nei processi di transizione. Ri-contestualizzazioni che avvengono su più livelli (tecnico-operativo, relazionale, di senso etc.) come è visibile dall'esempio – pur sintetico – pre-

sentato nel precedente paragrafo. Si tratta di attività impegnative e dense di potenziale riflessivo, che possono necessitare di supporto affinché dispieghino il potenziale che portano con sé. Ma le occasioni di apprendimento non riguardano solo i singoli: quando si mettono in discussione delle pratiche all'interno di un'organizzazione, portando un punto di vista inedito e "disallineato", si aumenta la probabilità di generare processi di discussione e di analisi collettiva delle contraddizioni esistenti e, dunque, la possibilità di giungere a modifiche delle precedenti attività promuovendo nuove forme collettive di conoscenza situata (Tuomi-Gröhn, Engeström, 2013). Da questo punto di vista, l'introduzione di un profilo non perfettamente corrispondente alle attese e al ruolo può rappresentare per le organizzazioni non esclusivamente un problema da evitare o gestire, ma anche quel tipo di "rumore" che le teorie della complessità indicano come fondamentale per la creazione di nuove forme evolutive (Mitchell, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Barros R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, III, 2, 119-134.
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- European Union (2012). *Transferability of skills across economic sectors. Role et importance for employment at European Level*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Flisi S., Goglio V., Meroni E., Caetano Rodrigues J., Rodrigues Ferro M., Vera Toscano E. (2014). *Occupational mismatch in Europe: understanding overeducation and overskilling for policy making*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L., Vitale A., Luraschi S., Galimberti A., D'Oria M. (2015). Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. *Educational reflective practices*, 1, 19-32.
- Galimberti A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico? *MeTis, Mondi Educativi*, 7(1), 5-15.
- Galimberti A. (2018). Dottori di ricerca e transizioni professionali. Una ricerca

- sulle competenze trasferibili. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 359-365). Firenze: Firenze University Press.
- Galimberti A. (2019). Dottori di ricerca e mobilità intersettoriale. Riflessioni a partire da un percorso formativo rivolto a dottorandi di differenti discipline. *Ricerche pedagogiche*, 53(212-213), 85-103.
- Merrill B., West L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mitchell M (2009). *Complexity. A guided Tour*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Negrelli S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze del capitalismo globale*. Bari: Laterza.
- OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skill policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030. Learning compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Olesen S. (2017). A critical review of the concept of competence in relation to competence assessment (pp. 170-182). In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Tuomi-Gröhn T., Engeström Y., (2013). *Tra scuola e lavoro: studi su transfer e attraversamento di confini*. Bologna: Il Mulino.

5.9

La pedagogia come scienza di confine *nella pedagogia del lavoro: il principio di responsabilità*

Maria Grazia Lombardi

*Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
mlombardi@unisa.it*

1. Percorsi di Pedagogia del lavoro: l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale

Queste riflessioni si inscrivono nell'ambito delle attività di studio e di ricerca afferenti all' Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno.

La definizione del contesto diviene per noi la cornice teorico-operativa necessaria per la descrizione epistemologica di queste brevi note che assumono come principio pedagogico la convinzione che la pedagogia del lavoro necessiti di rendere attive nelle comunità delle piattaforme formativo-istituzionali-territoriali in grado di dialogare ed interagire con il mondo del lavoro.

È, infatti, muovendo da questo principio che nel 2011 – sotto la Direzione scientifica di Emiliana Mannese – l'Osservatorio ha cominciato a formalizzare attraverso Protocolli, Progetti, Linee Guida e Convenzioni dei percorsi di pedagogia del lavoro.

Una formalizzazione che ha tentato di richiamare, attraverso la prestigiosa collaborazione di autorevoli voci della pedagogia contemporanea, la comunità accademica alla responsabilità di assumere un ruolo concreto nel processo di costruzione della filiera istruzione-formazione-lavoro, al fine di contribuire allo sviluppo di un sistema di politiche pedagogiche del lavoro. Una responsabilità pedagogica, questa, resa ancor più evidente dall'attualità della fase storica caratterizzata da profonde criticità per l'inserimento lavorativo e l'integrazione occupazionale.

Muovendo da questi principi l'Osservatorio ha messo in campo numerose attività progettuali che hanno coinvolto gli attori che, a vario titolo e

con differenti ruoli, entrano in gioco nella filiera istruzione-formazione-lavoro-territorio.

Tali attività sono fondate sulla consapevolezza del sapere pedagogico di una circolarità riflessiva e di una costante interconnessione teorico-pratica; le attività progettuali sono infatti sorrette da una riflessione scientifico-argomentativa i cui principi pedagogici si strutturano intorno ad una serie di parole chiave: Clinica, Formazione, Lavoro, Persona, Confine.

Parole chiave che definiscono una pluralità di tematiche di natura sociale che accanto ai settori teoretici della pedagogia generalista possono strutturarsi nella dimensione «clinica» declinata però attraverso l'analisi dei processi formativi.

Le attività dell'Osservatorio, dunque, esplicitano un focus scientifico attento alle attuali emergenze educative che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica con particolare attenzione ai processi formativi in rapporto alla ricerca, alla formazione, all'orientamento ed al mondo del lavoro, temi questi saldamente ancorati al contesto e socialmente inseriti nel pieno di una crisi culturale.

In questa direzione un riferimento necessario è la definizione del modello di lavoro a cui la società contemporanea guarda per garantire il diritto al lavoro. Partiamo dunque da un dato assunto come centrale nella nostra riflessione: “il modello di regolazione socio-economica su cui si è fondato il diritto del lavoro all'inizio del XX secolo – centrato su un quadro regolativo correlato alla subordinazione standardizzata, su uno stato nazionale e sulla famiglia nucleare – è in crisi” (Alessandrini, 2012, p. 59) e lascia il posto a fenomeni di liquidità che pervadono tutti i sistemi e che sul piano del lavoro si traduce, spesso, in temporaneità, incertezza, vulnerabilità imprevedibilità, inadeguatezza. Se a questa dimensione di fragilità associamo gli esiti della crisi pandemica legata al Covid-19 la situazione esplicita tutta la sua drammaticità.

Il IV° Rapporto Annuale del Mercato del Lavoro elaborato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con Istat, Inps, Inail e Anpal mette in evidenza, mediante una lettura integrata tra fonti amministrative e statistiche, come “nel periodo 2014-2019 l'occupazione aveva registrato una progressiva ripresa, con accelerazioni nel corso del 2016 e del 2018, passando da 22,3 milioni di occupati a oltre 23,5 milioni. La fase espansiva dell'occupazione si è attenuata a partire dal primo semestre del 2019, per poi subire una forte riduzione nel corso del 2020. La media del

2019 segnala comunque un aumento tendenziale dell'occupazione (145 mila, +0,6% sul 2018), così come il primo trimestre del 2020 seppur in rallentamento (+0,2% in un anno); successivamente, a causa della crisi sanitaria, si è registrata una contrazione tendenziale del 3,6% nel secondo trimestre 2020 (-841 mila occupati), proseguita anche nel terzo con un calo del 2,6% (-626 mila). Questa dinamica ha sostanzialmente riportato l'occupazione ai livelli del 2016" (Ministero del lavoro, 2020, p. 28).

I fattori di crisi occupazionale legati alla pandemia segnano, dunque, una sorta di regressione ed accentuano quella preoccupante dinamica lavoro-non lavoro (Mannese, 2019) aumentando il gap tra i possibili percorsi di affermazione del Sé attraverso l'agire umano personale, sociale e professionale e quelli che potremmo definire di interruzione del Sé, nella misura in cui una delle dinamiche dell'agire umano, quella professionale, non trova più uno spazio di cura nell'esistenza.

Muovendo da questa analisi di contesto occorre chiedersi attraverso quale dimensione oggi la pedagogia del lavoro può provare a tracciare traiettorie educative nelle organizzazioni?

A quale principio di sostenibilità e di responsabilità guarda oggi il lavoro?

Quale ruolo la pedagogia, quale scienza di confine, può assumere rispetto alla complessità di tale tematica?

Muovendo da questi interrogativi queste brevi note intendono, dunque, tracciare dei percorsi di riflessione pedagogica intorno alla Pedagogia del lavoro a partire dalla consapevolezza dei processi di transizione e di trasformazione che investono la società contemporanea ma anche provando a rileggere e re-interpretare, attraverso il paradigma della pedagogia come scienza di confine, il principio di responsabilità di Hans Jonas (Jonas 1979) *nella* pedagogia del lavoro.

2. La pedagogia del lavoro tra *homo faber* e *homo sapiens*

La filosofia di Jonas, che tenta di coniugare in un modello unico l'etica universale ed il realismo politico tra l'essere e il dover essere, pur non analizzando specificatamente la categoria del lavoro potrebbe rappresentare, pur nell'azzardo proposto, una lente attraverso cui leggere pedagogicamente la dignità dell'uomo e la sua possibilità di autorealizzarsi *nel* lavoro.

Il riferimento essenziale lo ritroviamo in quello che Jonas definisce il pa-

radosso della conoscenza scientifica ed il rapporto tra *homo faber* e *homo sapiens* attraversando la dimensione politica nel suo agire e nella sua capacità di porsi in una dimensione attiva e generativa.

Sono dunque tre le principali questioni della filosofia di Jonas che guideranno le nostre riflessioni: il paradosso della scienza, il rapporto tra *homo faber* e *homo sapiens* e l'intersezione costante tra pedagogia e politica.

È chiaro che quando parliamo di Jonas non possiamo non soffermarci sulla critica che la comunità scientifica contemporanea, a più livelli, lascia emergere intorno a quella che dovrebbe essere ormai superata in tutte le scienze: ovvero la contrapposizione tra laici e cattolici. C'è in Jonas una sorta di visione etica della vita che induce il filosofo a condividere alcuni principi del mondo cattolico; facciamo ad esempio riferimento alla centralità, nel suo pensiero, della sacralità della vita, una sacralità che pur non trovando la sua fondazione nella fede nell'esistenza di Dio è un principio essenzialmente metafisico.

Vi sono dunque riflessioni critiche di cui dobbiamo necessariamente tener conto e vi sono anche dei paradossi che vanno affrontati ed analizzati per poter provare a ri-leggere e re-interpretare, attraverso la lente critica della pedagogia come scienza di confine, il principio di responsabilità di Hans Jonas (Jonas, 1979) nella pedagogia del lavoro. Assumiamo dunque le criticità come elementi di cui tener conto e partiamo dal primo elemento, ovvero dal paradosso che, nella teoria di Jonas, definisce il concetto di scienza.

Per Jonas il pensiero scientifico tende a ridurre la realtà ad una *dimensione fattuale* (Portinaro, 2002, p. XX) e quindi “la scienza è all’origine della condizione di insicurezza e relativismo morali, dall’altro produce essa stessa quella situazione di emergenza (la situazione limite per ritrovare una categoria esistenzialistica) che rende necessaria e urgente una nuova morale” (Portinaro, 2002, p. XX). Dunque, il pensiero di Jonas – così come emerge da diversi suoi scritti – rispetto al concetto di scienza, apre la riflessione intorno alla dialetticità tra mondo esterno e mondo interno, ovvero alla dimensione dell’interiorità per cui “comprendere scientificamente la vita significa assimilarla concettualmente a ciò che non è vita” (Jonas, 1999, p. 123).

Ecco, allora che possiamo interrogarci sul senso e sulla funzione pedagogica del paradosso della conoscenza scientifica.

Può, dunque, tale paradosso essere interpretato come necessità di educare al controllo ed agli effetti non prevedibili di un sistema?

È chiaro che Hans Jonas parla specificatamente della tecnologia, ma la sua filosofia può, in linea generale, essere applicata alle azioni umane?

Possiamo riflettere con la lente pedagogica sugli effetti non prevedibili di un sistema che agendo sulla natura e sulle comunità dimentica l'*humanum*?

È, muovendo da questi interrogativi, pur nell'azzardo proposto, che cercheremo di riflettere sulla possibilità di declinare la pedagogia del lavoro nel principio di responsabilità, attraverso l'analisi sulle altre due questioni sopracitate ovvero: il rapporto tra *homo faber* e *homo sapiens* e l'intersezione costante tra pedagogia e politica.

Jonas analizza nella "Mutata natura dell'agire umano" la triade tra *homo faber*, *homo creator*, e *homo materia* ed è in questa triade che possiamo provare a declinare la dimensione pedagogica del lavoro sul piano critico-teorico.

Jonas evidenzia che l'uomo è divenuto il produttore di ciò che ha prodotto, l'esecutore di ciò che ha eseguito ed il programmatore di ciò che eseguirà perché la sfera produttiva è subentrata, in qualche modo, al dominio dell'agire. È chiaro che il processo descritto da Jonas fa riferimento alle dinamiche di produzione ma descrive in maniera chiara il sistema entro cui oggi si strutturano le dinamiche del lavoro. Jonas mette in luce come l'etica e la moralità debbano rientrare in questo sistema attraverso la politica pubblica per consentire il passaggio etico dalla dimensione collettiva – Jonas parla proprio di *attore e azione collettiva* – alla dimensione individuale che richiama ciascuno alle proprie responsabilità.

Se dunque vogliamo provare a leggere a partire dall'etica del lavoro il principio di responsabilità nella pedagogia del lavoro è altrettanto chiaro che, seppur nell'azzardo della nostra prospettiva, è proprio all'interno di tali dinamiche che la dimensione del lavoro assume la sua valenza educativo-formativa: nella sua capacità generativa che è anche quella di *pro-ducere* nel senso di condurre avanti, di mettere al centro quella capacità di conoscenza in grado di produrre sviluppo, che parte dall'uomo per ritornare all'uomo, attraverso la progettualità significativa del sapere pedagogico.

Il principio di responsabilità nella pedagogia del lavoro pervade allora anche il rapporto tra pedagogia e politica, ultima delle tre questioni che guidano le nostre riflessioni, rilevando l'inutilità etica e sociale di quelle dinamiche assistenzialistiche che ledono la dignità etica del lavoro stesso. In tale rapporto la politica deve essere in grado di innescare processi di respon-

sabilità pedagogica per consentire di attivare quei sistemi generativi capaci di superare la logica del sussidio e dell'assistenza che annullano il senso ed il valore educativo dell'esperienza lavorativa.

Ancora una volta la pedagogia e la politica risultano fortemente interconnesse nella misura in cui la progettazione dei processi di politiche attive del lavoro si ri-costruisce non più mediante l'incrocio tra produzione e consumo, ma attraverso l'intersezione pedagogica tra responsabilità, doveri e diritto al lavoro.

Se è dal principio di responsabilità che è possibile ridefinire i luoghi dell'agire umano è proprio dal senso di questo paradigma che possiamo leggere ed interpretare in chiave pedagogica il lavoro; in questo senso il lavoro come sistema generativo definisce la sua *funzione*, il che cosa, il suo *sensu* inteso come la capacità di fare esperienza del proprio lavoro e del prendersi cura di se stesso e di quello che si fa ed il suo *valore*, ovvero la centralità della persona quale destinataria e soggetto centrale dell'esperienza lavoro che quando si trasforma in non-lavoro – facciamo qui riferimento alle dinamiche di precariato e di vulnerabilità dei processi di lavoro – determina “quel confine dell'umano come non luogo del pensiero, come periferia del vivere” (Mannese, 2019, p. 14).

Ecco allora che il paradigma della pedagogia come scienza di confine che rilegge e re-interpreta il principio di responsabilità nella pedagogia del lavoro evidenzia una sua specifica necessità: quella di recuperare “la cura come fondamento ontologico, quella cura che, heideggerianamente intesa, può definire un orizzonte esistenziale, dove il tema della cura hominis diventa metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità” (Mannese, 2019, p. 16).

Responsabilità, lavoro e confine ritornano dunque come lemmi di uno stesso dominio in cui la persona, la pedagogia e la cura pur appartenendo allo stesso dominio ne costituiscono dei tratti, e così come ci insegna la lessicologia, lo scambio di funzione fra lemma e tratto è da ritenersi l'essenza della natura del lessico, che si traduce sul piano pedagogico nell'essenza della pedagogia del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 2, 55-72.
- Jonas H. (1999). *Organismo e libertà. Verso una biologia filosofica*. Torino: Einaudi.
- Jonas H. (2002). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istat, Inps, Inail, Anpal. (2020). *Il mercato del lavoro 2020. Una lettura integrata*, Istituto nazionale di statistica. Roma.
- Portinaro P.P. (2002). *Introduzione a Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

5.10

Adulti, educazione, lavoro: un approccio storico-concettuale a partire da A. Mansbridge e dall'*avventura* della WEA

Elena Marescotti

Professoressa associata - Università degli Studi di Ferrara
elena.marescotti@unife.it

1. Considerazioni preliminari

L'occasione di un panel intitolato al tema "Adulti, educazione e lavoro" mi consente, anche se non ho eletto l'ambito della *Pedagogia del lavoro* stricto sensu a mia pista di ricerca privilegiata, di elaborare alcune riflessioni e di imbastire una prima indagine critica sui contenuti e sui contesti ascrivibili più propriamente all'*Educazione degli adulti* che, da diversi anni a questa parte, sto coltivando. Si tratta, nello specifico, di quei saperi che intendono individuare e restituire i tratti fenomenici e ideali della condizione e dell'identità adulta e che guardano, quindi, alla varietà e alla complessità dei processi formativi per e nell'adulthood, in una prospettiva esistenziale più che marcatamente professionale. E sono appunto questi aspetti che qui ritornano alla luce delle tre parole chiave del titolo del panel così come del titolo del mio intervento, e che ho inteso trattare dapprima in un'ottica assai circoscritta, poi suscettibile di allargarsi in alcune considerazioni di più ampio respiro.

Prima di entrare nel vivo delle mie sintetiche considerazioni, devo anteporre due veloci premesse, che consentono di chiarire la mia scelta contenutistica e metodologica.

In primo luogo, non posso non esplicitare il fatto che l'approccio storico-concettuale che ho scelto si presenta atipico o, se vogliamo, inattuale, nei confronti di un tema che da non pochi punti di vista e legittimamente è un tema di stringente, se non scottante, attualità, nelle differenti articolazioni in cui si manifesta e si declina. A partire da tale consapevolezza di fondo, l'impegno sarà quello di dimostrare che una siffatta "inattualità" è per lo più apparente, ovvero che riferirsi ad una figura *fondativa* dell'*Educazione degli adulti*, riscoprirla non certo sulla scia di finalità di mera eru-

dizione ma su sollecitazione di istanze e problemi che interessano il rapporto adulti-formazione-lavoro oggi, può aprire spazi di problematizzazione il cui interesse si colloca nel nostro presente e nel nostro prossimo futuro. Questa mia scelta, inoltre, si iscrive nel solco di un itinerario di ricerca che è iniziato una decina di anni fa con la figura di Eduard Christian Lindeman (St. Clair, Michigan 1885 – New York 1953) (Marescotti, 2013) che vorrebbe portare avanti, ora con la figura di Albert Mansbridge (Gloucester 1876 – Torquay 1952), un lavoro sui cosiddetti “classici” dell’*Educazione degli adulti*, in realtà geograficamente assai diverse ma accomunate, proprio in quel periodo storico, da dinamiche di rinnovamento educativo facenti perno proprio sui peculiari bisogni formativi degli adulti nel loro ruolo di lavoratori.

In secondo luogo, devo esplicitare che, al momento, le mie riflessioni non potranno che essere di carattere prevalentemente introduttivo e di impostazione progettuale. L’idea di occuparmi segnatamente di Albert Mansbridge e quindi della Workers’ Educational Association (d’ora in avanti WEA) di cui fu ideatore e fondatore risale all’anno passato, e prevedeva alcune missioni in Inghilterra per raccogliere fonti e documenti d’archivio, inediti o di difficile reperibilità in Italia, anche in termini di testimonianze ed esperienze, sia indirette e coeve a Mansbridge sia dirette e più recenti, dato che l’istituzione è ad oggi in essere ed attiva. Tutto questo, per ovvi motivi, non si è potuto realizzare ed è necessariamente rimandato al tempo, che auspichiamo non troppo lontano, in cui potremo dire di esserci lasciati alle spalle la drammaticità della pandemia da SARS-CoV-2 e le limitazioni che ha ingenerato anche nell’ambito delle attività di studio.

2. Una prima contestualizzazione: cenni biografici, profilo intellettuale, ricezione in Italia

Per entrare *in medias res*, è opportuno richiamare alcuni momenti del vissuto di Mansbridge, in questa sede perlomeno limitatamente a quei dati e a quegli eventi che hanno avuto implicazioni di rilievo tanto nella sua concettualizzazione quanto nella sua operatività educativa.

Di umili origini (quarto figlio di un falegname), lascia la scuola quattordicenne e coniuga l’avvicinarsi di diverse occupazioni impiegate con l’attività di studio, svolta nell’ambito dei corsi aggiuntivi serali organizzati

dal King's College di Londra con entusiasmo e risultati brillanti. Profondamente religioso sin dalla giovinezza, Mansbridge, a differenza dei suoi genitori che erano congregazionalisti, aderisce all'anglicanesimo e trascorre molto del suo tempo libero presso l'abbazia di Westminster, ove ha modo di seguire i più grandi predicatori dell'anglicanesimo di fine Ottocento e di rafforzare il convincimento che la fede e la condotta di vita cristiana non possono essere disgiunte dalle questioni sociali. Non riesce ad ottenere una borsa di studio alla prestigiosa università di Oxford per intraprendere gli studi per il sacerdozio, ma furono le lezioni che ebbe modo di ascoltare presso i corsi serali, rivolte ai lavoratori, che ne influenzarono le concezioni e che prepararono la strada per un servizio più efficace nel movimento cooperativo. Grazie alla madre, componente attiva della Co-operative Women's Guild, ebbe modo di familiarizzare con gli ideali etici e con le pratiche di auto aiuto che contraddistinsero il movimento dei lavoratori, e grazie al padre, coinvolto nelle attività della Amalgamated Society of Carpenters and Joiners, ebbe modo di comprenderne il valore dell'organizzazione indipendente e democratica. A seguito di una forte crisi personale dovuta all'impossibilità di accedere ad Oxford e all'inconcludenza e frammentarietà della sua carriera lavorativa, intraprende, appena ventenne, quello che si dimostrerà essere un legame decennale importantissimo con il movimento cooperativo. Mentre lavorava come impiegato o cassiere, si dedicava al lavoro educativo nel tempo libero: fu insegnante, assiduo contribuente al giornale del movimento, e nel 1898-99 partecipò alle conferenze nazionali incentrate sui temi della stretta collaborazione tra il movimento e i corsi universitari aggiuntivi, gli stessi che avevano consentito la sua acculturazione e il raffinemento della sua istruzione (Alfred, 1987, pp. 17-24).

Questo breve ritratto – momentaneamente interrotto alla vigilia della fondazione della WEA – consente di cogliere alcuni primi elementi che, come si vedrà, costituiranno i fondamenti della concezione di Mansbridge circa l'educazione degli adulti/dei lavoratori come processo intimamente legato alla partecipazione e alla giustizia sociale, alla fiducia nelle possibilità di riscatto e di emancipazione e, non ultimo, alla coesione, alla solidarietà e all'auto-mutuo-aiuto come prerequisiti e finalità al tempo stesso di un lavoro educativo permanente e pervasivo. Questi, del resto, furono i cardini della WEA che, a partire dal 1903, diede un impulso, non ancora esaurito, alle nozioni stesse di movimento e di cooperazione in prospettiva educativa.

L'idea – nel racconto autobiografico dello stesso Mansbridge – fu ela-

borata a partire dal dicembre del 1902 a seguito di alcuni articoli che egli ebbe modo di scrivere e di pubblicare tra il 1902 e il 1903, le cui sollecitazioni teoriche gli mostrarono la necessità, come esito politico e concreto, di una stretta collaborazione tra la cooperazione, il sindacalismo e l'università, giacché “una tripla corda non si rompe facilmente” (Mansbridge, 1920, p. 11, trad. mia). Di qui, nel corso di una riunione presso la sua casa che coinvolse un piccolo gruppo di lavoratori e il direttore del “University Extension Journal”, Holland Rose, Mansbridge e la moglie – Frances Pringle, insegnante alle scuole festive, sposata nel 1900 – diedero vita alla “Association to Promote the Higher Education of Working Men”. Il 14 luglio del 1903 l'associazione era formalmente avviata, dotata di un suo comitato e cominciò ad ottenere pubblico riconoscimento da parte di università ed organizzazioni sindacali (*ibidem*, pp. 12-14). Nel 1906 la WEA poteva già contare su succursali in otto città (*ibidem*, p. 16), ognuna organizzata nella maniera più funzionale ed idonea al contesto di appartenenza, sulla scia del motto “Scopri i tuoi bisogni, organizzati a modo tuo, studia come desideri studiare. Non ci sono due città o villaggi uguali” (*ibidem*, p. 23, trad. mia), e successivamente le sedi si moltiplicarono raggiungendo anche la Nuova Zelanda, l'Australia e il Canada.

Rimandando ad altra sede opportuni approfondimenti sulle vicissitudini dell'associazione e di alcune sue ulteriori ramificazioni – la cui lunga storia richiederebbe maggiore spazio di quello qui a disposizione – qui basti sottolineare che, a più di un secolo di distanza, la WEA continua a proporsi come occasione formativa per la comunità, che guarda alle curiosità e ai bisogni formativi degli adulti in prospettiva disinteressata ed informale così come alle situazioni di svantaggio e di necessità di acquisizione e/o di rafforzamento di competenze di base per l'occupabilità e l'esercizio della cittadinanza (WEA, 2021).

Indubbiamente, la WEA fu, sin dai suoi esordi, un'esperienza la cui portata, in termini qualitativi e quantitativi, era tale da non poter restare confinata ad un interesse circoscritto. In particolare, va segnalato che Eduard C. Lindeman scelse di aprire il primo capitolo del suo *The Meaning of Adult Education* proprio con una citazione tratta da Mansbridge, da riferirsi agli scopi ideali, e quindi alle linee guida di una “nuova” educazione degli adulti in senso autenticamente moderno, impennate a loro volta proprio su una rinnovata concezione del rapporto educazione/lavoro: “Il principio che desideriamo stabilire è che l'aspetto principale di questa relazione è un au-

mento della domanda, da parte di ogni genere di persone, di strutture educative che potremmo definire a grandi linee non-professionali, poiché si occupano in realtà di ristabilire l'equilibrio per qualcuno che abbia di necessità sviluppato l'una o l'altra delle sue caratteristiche per scopi lavorativi o per la soddisfazione dei propri legittimi desideri" (Lindeman, 1926, p. 2, trad. mia).

In Italia, invece, la ricezione di Albert Mansbridge è stata sinora molto esigua. Le sue opere non sono state tradotte in italiano, non ci sono studi specifici su questa figura, non è un riferimento usuale, neppure tra gli addetti ai lavori. E questo è, per taluni aspetti di contesto, anche legittimo e comprensibile. Tuttavia, c'è una significativa eccezione in questo panorama, che rimane anche un significativo punto di partenza: di Mansbridge e della sua istituzione per l'educazione dei lavoratori parla Anna Lorenzetto nel suo fondamentale saggio *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente* (Lorenzetto, 1976). E ne parla nei termini del suo ruolo per la costruzione di una "democrazia di base", enfatizzando l'"azione politico-pedagogica" ispirata al valore/proposito dell'emancipazione sociale, indipendentemente dalle posizioni partitiche o confessionali, così come ai valori/propositi della libera cooperazione e della tolleranza (*ibidem*, p. 7; riprendendo altresì Borinski, 1954/1961).

Ed è sulla scia dell'impostazione di Lorenzetto che ritengo possa essere fecondo ri-tornare e ri-scoprire Mansbridge, non solo o non tanto per operazioni puramente filologiche o storiografiche, quanto, e attraverso queste, per trovare motivi di ispirazione e di argomentazione dei presupposti da porre a regolazione del nesso adulto-formazione-lavoro, al fine di individuare dinamiche, meccanismi, concezioni e, anche, un afflato ideale che, *mutatis mutandis*, possano aiutarci a costruire una mappa di significati, e di orientamenti, nella complessità del tempo presente.

4. Alcune considerazioni conclusive e prospettive di approfondimento

A partire da qui, e soprattutto a partire dall'analisi di alcuni tra gli scritti più incisivi di Albert Mansbridge (quali, ad esempio, Mansbridge, 1913, 1920, 1923, 1928, 1929, 1934) possono quindi essere illustrati in sintesi almeno tre punti di interesse/domande di ricerca da mettere a tema:

- 1) una significazione o, meglio ancora, una ri-significazione della nozione di *emancipazione* che, nella temperie storico-sociale di Mansbridge, era concepita come “emancipazione industriale” (Lorenzetto, 1976, p. 7) e che comunque storicamente, e tradizionalmente se vogliamo, si lega all’ambito dell’educazione degli adulti nella sua tensione politica e civica, avendone rappresentato uno dei presupposti e dei motori principali, quantomeno per una stagione piuttosto lunga; occorre chiedersi se e in quale accezione, oggi, ha un senso il nesso adulto-lavoratore-emancipazione;
- 2) la condizione di *lavoratore* come *condizione di peso*, la cui portata può esprimersi appunto nella dimensione politica; come è stato annotato, la concezione di Mansbridge circa l’obiettivo della WEA “fu dualistica: la WEA avrebbe portato sia allo sviluppo individuale sia all’armonia sociale. Egli considerava fondamentale il collegamento tra le Università e la WEA per contribuire all’inserimento pieno dei lavoratori nella vita politica della comunità. La ‘miscela’ di Mansbridge di funzioni individuali e sociali è rimasto il nucleo delle finalità dell’educazione degli adulti pubblicamente espresse” (Jary, 1973, p. 264, trad. mia);
- 3) quella connessione tra *sapere, esperienza e saggezza*, per quanto possa sembrare ora logorata da una facile quanto calcolata retorica, che richiede invece di essere ripresa e indagata alla luce di istanze, che pure oggi non mancano (anche se paiono istanze di resistenza a tendenze diffuse di senso opposto) intitolate alla cosiddetta via umanistica della formazione, anche professionale, che trascendono lo specialismo e che aprono a scenari di *resa sociale* tanto della formazione quanto del lavoro e di gratificazione esistenziale.

A quest’ultimo proposito in particolare, va non solo sottolineato, ma soprattutto valorizzato il fatto che Mansbridge “definì la conoscenza non nei termini del senso comune di ‘imparare la formula’ o di ‘mera intelligenza’, ma [...] come un processo di ‘digestione interna’, cioè passando attraverso l’esperienza di una persona, in modo da trasformarne la personalità e determinandone la saggezza” e che “a partire dalla sua convinzione religiosa, Mansbridge credeva che lo scopo dell’educazione è quello di aiutare le persone ‘nel potere dello spirito, attraverso la conoscenza e la formazione, per ordinare le cose del mondo per il benessere dell’uomo e la gloria di Dio” (Alfred, 1987, p. 24, *passim*, trad. mia).

Quello dei lavoratori, dunque, poteva ambire a configurarsi come un “cammino verso la libertà sociale dalla classe dominante capitalistica” (Calveley, 2007, p. 18) proprio perché ravvisava l’educazione dentro al lavoro, e viceversa, in termini esistenziali piuttosto che funzionalistici. Uno spunto di non poco momento, che credo valga la pena reinvestire ad ulteriori ed inediti livelli, se pensiamo ad alcune pastoie dell’*Educazione degli adulti* in senso strumentale e alla messa in ombra, in particolar modo nella riproposta di occupazioni alienanti, ripetitive, poco remunerate e poco tutelate che stanno trovando sempre più diffusione nell’era dell’on-demand e della dematerializzazione di processi e procedure, di ciò che potremmo intendere con l’espressione *libertà sociale*.

Riferimenti bibliografici

- Alfred D. (1987). *Albert Mansbridge (1876-1952)*. In P. Jarvis (Ed.), *The Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 17-37). New York: Routledge.
- Borinski F. (1954). *Der Weg zum Mitburger. Die politische Aufgabe d. freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf: Diederichs (trad. it. *L’educazione del cittadino*, Armando, Roma, 1961).
- Bown L. (1994). *Learning, Liberty and Social Purpose: A reminder of our radical liberal inheritance in Adult Education and some thoughts on its future*. Leeds: University of Leeds.
- Calveley M. (2007). An Historical Overview of Trade Union Involvement in Education and Learning in UK. In S. Shelley, M. Calveley (Eds.), *Learning With Trade Unions: A Contemporary Agenda in Employment Relations* (pp. 13-31). Aldershot: Ashgate Pub. Ltd.
- Haldane R. B., Zimmern A. E., Laski H. J., Mansbridge A. et al. (1923). *The Way Out. Essays on the Meaning and Purpose of Adult Education*. London: Oxford University Press.
- Jary D. (1973). Evenings at the Ivory Tower: Liberal Adult Education. In M. A. Smith, S. Parker, C. Stanley Smith (Eds.), *Leisure and Society in Britain*. London: Allen Line.
- Jennings B. (2002). *Albert Mansbridge: the Life and Work of the Founder of the WEA*. Leeds: University of Leeds.
- Lindeman E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Lorenzetto A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell’educazione permanente*. Roma: Studium.

- Mansbridge A. (1913). *University Tutorial Classes. A Study in the Development of Higher Education among Working Men and Women*. London: Longmans, Green and Co.
- Mansbridge A. (1920). *An Adventure in Working-Class Education. Being the Story of the Workers' Educational Association 1903-1915*. London: Longmans, Green, and Co.
- Mansbridge A. (1928). *The Educated Life*. London: Ernest Benn Ltd.
- Mansbridge A. (1929). *The Making of an Educationist*. London: Ernest Benn Ltd.
- Mansbridge A. (1934). *Brick upon Brick. Fifty Years (of the) Cooperative Permanent Building Society 1884-1934*. London and Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Marescotti E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Roberts S. K. (Ed.). (2003). *A Ministry of Enthusiasm. Centenary Essays on the Workers' Educational Association*. London: Pluto Press.
- Simpson T. A. (1994). *The Relevance of Early Educators' Ideas for Modern Teacher Educators*. Conference Papers. Annual Meeting of the Australian Education Association, Brisbane, Queensland, Australia, July 3-6, 1994.
- WEA (2021). *A Year to Remember. Adult Education Impact Report 2020*. UK: WEA.

5.11

Lo *smart working* come proposta educativa/formativa nelle società complesse

Andrea Potestio

Professore associato - Università degli Studi di Bergamo
andrea.potestio@unibg.it

1. Lo *smart working* e la pandemia

La pandemia di Covid-19 in corso sta esasperando le difficoltà e le carenze delle strutture organizzative e burocratiche delle società democratiche occidentali contemporanee, sottolineandone aspetti di complessità che sono difficili da gestire e che possono essere interpretati solo attraverso una prospettiva di ricerca interdisciplinare e organica (Berthoz 2009; Ceruti, 2018). Uno dei problemi più rilevanti e urgenti che la pandemia ha messo in evidenza riguarda le condizioni e le trasformazioni che si sono rese necessarie all'interno delle organizzazioni professionali. Trasformazioni che hanno accelerato, in modo improvviso e a volte caotico, l'utilizzo del lavoro da casa (*home working*) e del lavoro agile (*smart working*).

L'introduzione improvvisa, almeno in forme così ampie e di massa, di queste diverse modalità di lavoro, ha mostrato, spesso, l'impreparazione di una ampia parte dei lavoratori, le rigidità di molte istituzioni pubbliche e private e il peso ancora enorme di un assetto di procedure burocratiche, a cui si uniscono le ben note carenze tecnologiche. De Masi afferma:

nel 2018 solo l'8% degli enti pubblici aveva avviato progetti strutturati di *smart working* e l'un per cento lo aveva fatto in modo informale. Ma nel 36 per cento dei casi lo *smart working* nelle pubbliche amministrazioni era completamente assente e il 7 per cento non era nemmeno interessato alla questione. Un fatto determinante per accedere allo *smart working* è la dimestichezza dei lavoratori con l'uso delle tecnologie digitali. Sotto questo aspetto, secondo fonti Eurostat, nel 2019 l'Italia si piazzava a un pessimo

ventitreesimo posto in Europa. [...] Ma la preparazione tecnologica dei lavoratori non basta: occorre l'efficienza delle attrezzature aziendali e quelle delle reti. Per effettuare il telelavoro e lo *smart working* le aziende devono avere un server abilitato per le connessioni esterne (De Masi, 2020, p. 365).

L'impreparazione delle organizzazioni professionali, delle istituzioni scolastiche e anche i pregiudizi culturali sul lavoro "agile" non hanno potuto, però, impedire l'esperimento di massa di realizzazione di pratiche di *smart working* che è avvenuto durante la pandemia. Per questa ragione, alla luce delle numerose esperienze concrete che si stanno realizzando in questo periodo così travagliato per le società contemporanee, diventa sicuramente urgente avviare una riflessione, approfondita e interdisciplinare, su queste nuove forme di lavoro, per analizzare l'evoluzione del dibattito teorico europeo, supportato dalla letteratura scientifica economica, giuslavorista, sociologica, psicologica, che ne ha dato una definizione rigorosa sul piano scientifico e per iniziare una riflessione sulle pratiche concrete di *smart working* che sono andate sviluppandosi, in maniera progressiva, molto spesso con traiettorie diverse, addirittura oppostive, al dibattito scientifico ed epistemologico.

Sulla base di queste premesse e senza poter affrontare tutti gli aspetti di cambiamento che il lavoro agile mette in campo, il presente articolo si propone di interrogare la pratica del lavoro "*smart*" in prospettiva pedagogica, sottolineandone la differenza rispetto al semplice lavoro da casa ed evidenziando, al suo interno, quando viene realizzato in forma autentica, la presenza di aspetti profondamente formativi, come la flessibilità, l'autonomia e la creatività.

2. Lo *smart working* come evoluzione discontinua dell'*home working*

La necessità di lavorare "distanziati" si è concretizzata, troppo spesso, in un semplice lavorare da casa, intendendo lo *smart working*, in modo riduttivo, come fare le stesse attività professionali, nel medesimo modo, attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. È importante sottolineare, però, in prospettiva pedagogica, che lo *smart working*, non coincide con il semplice *home working* o con l'uso massivo delle nuove tecnologie, ma con il lavoro

formativo, flessibile, creativo e capace di promuovere realmente le competenze di ogni lavoratore (Bertagna, 2011; Lave, Wenger, 1991). Una modalità di lavoro che può essere raggiunta se si riducono i vecchi pregiudizi sulla separazione tra mondo professionale e sistema di istruzione e formazione e se si inizia a considerare ogni attività lavorativa come un possibile giacimento formativo, a partire dal quale, attraverso il principio pedagogico dell'alternanza formativa, è possibile valorizzare le potenzialità di ogni persona:

il lavoro è come una forma specifica dell'esperienza umana che non può essere considerata un concetto astratto e svincolato da colui che la esperisce. Proprio il movimento dell'alternanza formativa sembra individuare e aprire, in prospettiva pedagogica, orizzonti di indagine fecondi per chi vuole approfondire il tema dell'apprendimento situato, del ruolo delle istituzioni scolastiche, del valore dei momenti occasionali e informali di formazione lungo tutto il percorso di vita di ciascuno, del lavoro come esperienza feconda e giacimento formativo, dell'importanza della didattica in quanto modalità di sviluppo armonico e integrato per tutte le potenzialità dell'essere umano (Potestio, 2020, p. 15).

Se il lavoro viene considerato come un giacimento culturale in grado, a determinate condizioni, di promuovere apprendimenti che si basano su una costante circolarità delle polarità che costituiscono l'uomo (pratica e teoria, sensazione e riflessione, lavoro e studio), non è sufficiente riprodurre nello *smart working* le stesse dinamiche, a volte riduttive, meccaniche e routinarie del lavoro in presenza, magari sincronizzando le attività da casa sui ritmi dell'ufficio (Nilles, 1975) o addirittura pensando di lavorare meno lasciando al progresso tecnologico il compito di mantenere "dritta la rotta verso la liberazione dell'uomo dal lavoro faticoso, stressante e alienante" (De Masi, 2017, p. 196). Al contrario, diventa necessario approfondire tutte le potenzialità e le difficoltà che il lavoro agile può generare nella valorizzazione delle competenze dei lavoratori (Cegolon, 2008; Sandrone, 2018).

Le trasformazioni organizzative che i processi intenzionali di *smart working* vengono a generare e cambiamenti dei luoghi di lavoro non portano con sé solo aspetti positivi, come la riduzione della fatica dei lavoratori, una possibilità di conciliazione tra vita professionale e personale o la riduzione dei costi e dei tempi per i trasferimenti in ufficio. Le trasformazioni che av-

vengono nei processi di lavoro agile impongono, anche, una ristrutturazione delle relazioni professionali, la necessità di assunzione di maggiori responsabilità e la capacità di gestire tempi e dinamiche lavorative più complesse. Per questa ragione, celebrare il processo tecnologico nelle dinamiche professionali come una liberazione dallo sforzo che appartiene a ogni processo lavorativo rischia di generare la pericolosa illusione – da cui una certa retorica dello *smart working* non è esente – di sostituire il lavoro produttivo con l’ozio creativo. Bertagna sottolinea:

in questo modo, quest’ozio “ozioso”, in linea con l’antica saggezza popolare, diventerebbe non il padre della virtù ma dei peggiori vizi personali e sociali. Un ozio, quindi, abitato da aristocratici *dandy* mantenuti da immeritate eredità famigliari, [...] da *smombie* (contrazione di *smartphone* e *zombie*) che vagherebbero giorno e notte estraniati dall’ambiente circostante e dagli altri in carne e ossa, perché impegnati a trascorrere le loro giornate compulsivamente connessi, tra cuffie, playlist, chat, sms, like, dislike di facebook, twitter (Bertagna, 2017, p. 64).

3. Il lavoro agile e la sua valenza educativa/formativa

Come testimoniano i dati sulla disoccupazione in Italia e in Europa, i paesi occidentali stanno vivendo una crisi economica e produttiva epocale di cui si fatica a comprendere la portata, sia in termini di perdita di posti di lavoro e di peggioramento delle condizioni lavorative, sia rispetto all’acuirsi di problemi già esistenti in alcune filiere produttive o al ridimensionamento o, addirittura, al venire meno di alcuni settori del mercato del lavoro. In questa direzione, lo *smart working* può costituire una risorsa, anche in prospettiva pedagogica, solo se avvia una reale ristrutturazione dei processi lavorativi in modo, non tanto da lavorare meno o da casa, ma da promuovere attività professionali in grado di equilibrare la dimensione inevitabile, nel lavoro, della fatica (*ponos*) con quella della creatività operativa (*ergon*). Per favorire questo processo, diventa indispensabile favorire lo sviluppo di almeno due aspetti organizzativi e strutturali che consentono lo sviluppo di un lavoro realmente “*smart*”.

Il primo riguarda la valorizzazione dell’orizzonte formativo all’interno

di ogni prassi lavorativa, per far emergere lo specifico epistemologico della prospettiva pedagogica che, in quanto scienza idiografica (Bertagna, 2010), non osserva il lavoro come categoria sociale o psicologica, ma le persone che lavorano, intese come soggetti attivi che, nelle loro azioni professionali esperte, riescono a mettere in evidenza la propria autonomia, intenzionalità, libertà e responsabilità (Alessandrini, 2017; Bertagna, 2010; Costa, 2016). Per queste ragioni, il lavoro “*smart*” si deve trasformare sempre più in un’attività intenzionale che, a partire da una comprensione fenomenologica del vissuto personale, degli elementi e dei fattori che compongono la pratica lavorativa, *ethos* professionale, contesto, fatica, sforzo e ripetizione (*ponos*), può essere inteso come spazio di innovazione e di creatività (*ergon*). Anche le norme giuridiche sullo *smart working* sembrano accogliere l’aspetto trasformativo e integrato che questa pratica dovrebbe assumere. Non a caso, l’art. 18 della legge italiana n. 81/2017 ha introdotto una definizione di lavoro agile come “modalità di esecuzione del rapporto di lavoro subordinato, anche con forme di organizzazione per fasi, cicli e obiettivi e senza precisi vincoli di orario o di luogo di lavoro, con il possibile utilizzo di strumenti tecnologici per lo svolgimento dell’attività lavorativa”.

Il secondo aspetto per promuovere un lavoro agile realmente innovativo e in grado di modificare le attuali consuetudini professionali, sviluppando la dimensione formativa e creativa, riguarda la necessità di costruire le condizioni di una reale integrazione con il sistema di educazione/formazione/istruzione. Un sistema integrato che deve partire dai primi anni di vita dei fanciulli per valorizzare l’alternanza formativa come principio pedagogico e la formatività del contesto, inteso, non come semplice contenitore o sfondo entro cui si genera l’azione, bensì come spazio di apprendimento in cui si mediano interessi e opportunità attraverso l’esperienza, il gioco e il lavoro (Lave, Wenger, 1991). Per questa ragione, la promozione di metodologie didattiche e di orientamento (didattica laboratoriale, tirocini, apprendistati, alternanza scuola-lavoro) che consentono l’integrazione tra pratica e teoria, studio e lavoro costituisce uno snodo centrale per porre le basi per un lavoro autenticamente agile, flessibile, intenzionale e capace di promuovere le competenze di ciascuno.

Infatti, diventa necessario pensare il mondo del lavoro e quello dell’istruzione e della formazione come un insieme integrato e organico, che si basa sul principio dell’educazione continua e dell’alternanza formativa. Il tirocinio, gli apprendistati, i percorsi di alternanza scuola-lavoro e i processi di

didattica laboratoriale non costituiscono solo un ponte tra due realtà pensate in modo separato e, a volte, persino di una relazione gerarchica: la scuola e il lavoro, lo studio e l'esperienza. Al contrario, questi metodi didattici consentono di integrare il lavoro e la formazione in un'unità educativa organica, costruendo fin da subito le condizioni di possibilità dello *smart working* come un agire professionale capace di far manifestare a ciascuno le proprie potenzialità e competenze (Massagli, 2016; Ryan, 2001). Solo valorizzando i processi di integrazione tra il sistema di istruzione e formazione e il mondo del lavoro può diventare possibile la creazione delle condizioni necessarie alla realizzazione di un lavoro agile, in grado di favorire la manifestazione delle potenzialità e competenze di ogni lavoratore.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Berthoz A. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Cegolon A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Masi D. (2017). *Lavorare gratis, lavorare tutti. Perché il futuro è dei disoccupati*. Milano: Rizzoli.
- De Masi D. (2020). *Smart working. La rivoluzione del lavoro intelligente*. Venezia: Marsilio.
- Lave J. Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006).
- Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.

- Nilles J.M. (1975). Telecommunications and Organizational Decentralization, *IEEE Transactions on Communications*, 23(10), 1142-1147.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Ryan P. (2001). The school-to-work transition: a cross national perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1), 34-92.
- Sandrone G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma: Studium.

Panel 6
Pedagogia della famiglia

Introduzione

Pascal Perillo

Interventi

Francesco Bossio

Letizia Caronia

Giuseppina D'Addelfio

Elisabetta Madriz

Sara Serbati

Le famiglie di fronte alle trasformazioni dei rapporti sociali: vettori e proposte della pedagogia

Pascal Perillo

*Professore associato - Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa
pascal.perillo@unisob.na.it*

1. La pedagogia di fronte a un impensato che diventa pensabile

Questo Congresso Nazionale della SIPed, organizzato e tenuto in piena pandemia Covid-19, pone al centro dell'attenzione la responsabilità che la pedagogia ha da porsi di fronte alle trasformazioni dei rapporti sociali. Si tratta di una consapevolezza che la pedagogia sente in maniera prioritaria e statutaria, nella misura in cui il rapporto tra educazione e trasformazione sociale rappresenta un nesso dal quale non si può prescindere quando ci si confronta con il cimento di ragionare di educazione e di formazione e, soprattutto, quando ci si assume la responsabilità di progettare educazione e formazione in modi e forme che siano adeguate a rispondere alle esigenze di persone e società, scuole e famiglie.

Il Panel che ospita questo contributo di apertura – che chi scrive ha avuto l'onore di coordinare con Antonio Bellingreri e Domenico Simeone – apre uno spaccato di indagine che pone al centro dell'angolazione focale una delle principali declinazioni del sapere pedagogico, quello cioè teso a riflettere e agire con e per le famiglie.

Le famiglie alle quali oggi guardiamo fanno i conti con gli effetti di una pandemia in cui il distanziamento fisico «ha segnato, non certo positivamente, le vite di milioni di persone [...] allontanandole dai luoghi di lavoro, di istruzione, di aggregazione e cultura [...]». Un distanziamento che avrebbe potuto essere solo fisico e che ha finito per divenire in molti casi davvero sociale: quasi che nel nome che è stato attribuito a questa misura – e che in non pochi hanno trovato inadeguato – vi sia stato contenuto anche il suo destino» (Corbi, 2020b, p. 13) e, in esso, anche il destino del diritto all'educazione.

Si ribadisce, oggi, da più parti, la necessità di investire sulla ricerca di nuovi percorsi che, nel medio dell'educazione e della formazione, ri-trovino e ri-orientino gli elementi di una conflittualità che riapra il gioco delle alternative e consenta di prefigurare il futuro. Ma questo futuro non può essere pensato come semplice prolungamento del passato o come ritorno a una non ben definita 'nuova normalità', assecondando «la mania che tutto [possa] tornare come prima: dai cinema ai teatri ai concerti, dai bar ai negozi e ai ristoranti, dai viaggi [...] rimuovendo che in quell'elenco – fitto eppure incompleto – c'era lo stile esistenziale delle popolazioni ricche che, deforestando sprecando e inquinando, era all'origine anche del virus» (Contini, 2021, pp. 12-13).

È allora necessario far sì che le politiche e le pratiche dell'educazione si alimentino di un «impegno etico-razionale» (Bertin, 1968, p. 32) che richiede scelte e responsabilità e grazie al quale «si compie la saldatura tra il momento di problematicità ed il momento di razionalità dell'esperienza» (*Ibidem*) mediante la partecipazione, l'aderenza alla realtà e la fedeltà alla ragione (cfr. Bertin, 1953). Un impegno che si fa situazionale e militante, non retorico e virtuale, rispetto a un reale che si impone in tutta la sua complessità e con tutte le sue contraddizioni, mettendo anche la riflessione e la pratica educative di fronte ai paradossi di una società che inchioda l'educazione allo scacco.

Anche oggi, dunque, l'educazione è in scacco, come in scacco è sempre stato il sapere che se ne occupa così come avvertiva Frauenfelder la quale, negli anni antichi della sua esistenza, era solita ricorrere alla metafora dell'educazione in scacco per tenere viva l'attenzione all'incompiuto e al limite che sfidano, sempre e da sempre, l'impresa pedagogica (cfr. Corbi, Perillo, 2020). Un'impresa con la quale ci si deve confrontare sulla base di un costante esercizio comprensivo di uno scenario sociale che è sempre contraddittorio, caotico e, quindi, plurale.

Una pedagogia che non voglia semplicemente assecondare le lusinghe di una società che ha impedito all'*homo currens* (Cassano, 1996) di fermarsi a esercitare il pensiero, non può non ribadire, in questa circostanza, la necessità che a questa responsabilità non si possa abdicare, soprattutto quando la sosta è necessaria per imparare ad abitare la coscienza del limite. Oggi l'*homo currens* è stato costretto a fermarsi perché un impensato è diventato pensato e dicibile, ma non altrettanto meno destabilizzante e disorientante, e non riesce a stare fermo troppo a lungo perché il tempo economico ha

preso il sopravvento sul tempo della vita; con una economia che sembra restare muta o quantomeno ipoacusica rispetto alle esigenze imposte da una ‘sosta’ che si è resa necessaria.

Stiamo vivendo una nuova transizione, dunque una nuova “transazione” (Dewey, Bentley, 1974). Ogni fase di transizione, infatti, definisce una condizione di tipo transazionale che trova nelle condizioni di crisi occasioni feconde per essere compresa e gestita in prospettiva trasformativa. E così vengono solitamente proposte categorie ed espressioni atte a definire e qualificare le condizioni del passaggio, mettendo in luce anche il processo di costante risignificazione al quale sono sottoposte le teorie e le pratiche educative, proprio in ragione delle trasformazioni sociali, economiche e culturali. A questo uso sono state, per esempio, destinate le note espressioni di ‘modernità avanzata’, ‘post-modernità’, ‘iper-modernità’, ‘surmodernità’ e ‘liquidità’ (cfr. Augé, 1999; Bauman, 2002³). A questo uso oggi vengono destinate altre formule, più o meno codificate in letteratura, come per esempio ‘quarta età’ o ‘epoca della resilienza’, che tuttavia non appaiono scalfire la visione ‘narcisisticamente’ individualista del Sé (cfr. Lasch, 1981; 1985) cui, da qualche anno, anche la pedagogia sta provando a far fronte. Tale visione, anzi, pare che rischi di acuirsi ancor di più, rinforzando un individualismo sempre più sospettoso e diffidente dei singoli e delle famiglie che si scoprono distanti, fisicamente e socialmente, ma forse non si chiedono abbastanza quanto non lo fossero già prima della pandemia.

2. La (mal posta?) questione dell’educazione in tempo di pandemia

In questa fase di transizione stiamo facendo anche i conti con le conseguenze di una certa tendenza a mal porre al centro del dibattito pubblico la questione dell’educazione. Infatti, nel mentre siamo tutti coinvolti in una esperienza globale che ci vede tentare e sottostare (cfr. Dewey, 1992), e ritentare per non sottostare, per provare a progettare e riprogettarci, non ben definite idee e immagini di educazione vengono poste sul tavolo del dibattito pubblico – in particolare chiamando in causa scuole e famiglie – e l’educazione viene individuata come causa e al tempo stesso rimedio di tutti quei processi di cambiamento, positivi e negativi, che pervadono le nostre vite, come una sorta di novello *pharmakon* e con colpevoli effetti distorsivi sull’opinione pubblica. Valga come esempio la tendenza a ridurre

la complessità dei problemi educativi e formativi a etichette banalizzanti, delegittimanti e offensive, come quella del “pedagogichese”¹.

La pedagogia vera, quella che entra nelle questioni con metodo rigoroso e adeguato all’oggetto indagato e rispetto al quale agisce professionalmente, non giudica guardando dall’alto ma entra in situazione (cfr. Corbi, Perillo, 2014) con una consapevolezza critica problematizzante, sbattendo la faccia contro la realtà (cfr. Baldacci, 2012, 2013) in cui opera e di cui riconosce il “carattere pratico” (Dewey, 1977).

In questo senso, valga l’esempio di una recente analisi di Mortari (2020) che affronta la questione della didattica a distanza ponendosi da una angolazione prospettica rigorosa, non qualunquisticamente strumentalizzata per dimostrare l’ovvio, come fanno molti intellettuali che si autoincoronano esperti di scuola e di educazione. Partendo dal presupposto che con la didattica a distanza «la scuola è entrata nelle case, coinvolgendo e impegnando le famiglie in modo notevole [e] la famiglia entra nella scuola» (Ivi, pp. 62-63), non ignorando le enormi criticità che ciò comporta Mortari rileva quanto questo sia in qualche modo anche positivo, soprattutto «nei casi in cui favorisce il rafforzamento della corresponsabilità scuola-famiglia» (*Ibidem*).

Si tratta, come è evidente, di affrontare le questioni educative, anche e soprattutto quelle attualmente aperte (o svelate o smascherate) dalla pandemia, con la tensione, ad un tempo poetica e prospettica, che è propria del sapere pedagogico, una tensione che accomuna tutti i contributi accolti in questa sezione del volume e che si collocano su quelli che, nel suo discorso di saluto e apertura dei lavori del Panel, Domenico Simeone ha indicato come i tre vettori della pedagogia della famiglia: gli aspetti teoretici, gli impliciti pedagogici e i modelli di intervento educativo. In un tempo in cui la pedagogia è chiamata ad affrontare una nuova crisi mondiale essa è tenuta a leggere la crisi in positivo, quale rottura di un equilibrio precedentemente costituito, implicando la trasformazione di schemi interpretativi e di azione consueti e consolidati, che rischiano di rivelarsi inadeguati di fronte alle nuove esigenze (cfr. Simeone, 2014). E, come sostiene Antonio

1 Si pensi solo all’ennesimo articolo qualunque sulla scuola pubblicato il 19 febbraio 2021 sul “Corriere della Sera”, al quale non ha mancato di replicare la Società Italiana di Pedagogia (SIPed) con la penna del suo presidente, il prof. Massimiliano Fiorucci: <https://www.siped.it/risposta-prof-fiorucci-articolo-galli-della-loggia-corriere/>

Bellingreri (2019), è proprio l'educazione (e dunque la pedagogia che ne fa suo oggetto di indagine e azione) che ci permette di vedere e comprendere la famiglia come il luogo della formazione dell'uomo e, in particolare, delle prime evidenze morali e civili della persona che sempre più sembra ridiventata problema a se stessa (Bellingreri, 2020).

Dal punto di vista di chi scrive, in quanto comunità che educano e si educano le famiglie non possono essere interpretate secondo modelli predefiniti, proprio perché in quei contesti transazionali prendono forma situazioni problematiche che si offrono al vaglio del lavoro di "indagine" (Dewey, 1973) che la pedagogia è chiamata a supportare. In questo senso, il riconoscimento del polimorfismo familiare e della esistenza di approcci educativi parentali plurali, rispondenti, evidentemente, ad assiologie più o meno definite e più o meno consapevoli che derivano dalla varietà delle appartenenze ideologico-culturali delle persone con le quali ci confrontiamo riflessivamente e operativamente, consentono alla riflessione e all'azione pedagogica di non cedere alle tendenze rassicuranti di elaborare proposte d'intervento standardizzate (cfr. Perillo, 2018).

3. Alcune questioni (tra le tante) da indagare e gestire pedagogicamente

I contributi che animano la composizione argomentativa del Panel presentano tempi e problemi sondati con approccio questionante e critico, rendendo conto della pluralità arricchente e generativa di un dibattito che, chiamando in causa diversi paradigmi interpretativi e azionali, guarda pedagogicamente la realtà e le sue contraddizioni, standoci pienamente dentro e transagendo con essa, senza mai abdicare alla responsabilità di cura educativa che anima lo statuto e il contributo della pedagogia, con e per la società.

Passando per le riflessioni di Romano Guardini e muovendosi in una prospettiva fenomenologica, Francesco Bossio riconosce il potere dell'educazione di realizzare l'ascesa dalla possibilità alla realtà. L'autore richiama una importante riflessione sulla persona e sulla sua formazione che si determina anche nella dimensione della spiritualità come apertura costitutiva della persona alla libertà, una persona che, nel medio dell'appartenenza alla tradizione e della sua identità, pone la condizione necessaria per fondare una famiglia e, all'interno di essa, diviene una forma essenziale dell'*es*.

Con approccio fenomenologico Letizia Caronia ci porta pedagogica-

mente dentro un paradosso attualissimo – la progressiva erosione dei territori e dei diritti epistemici degli esperti e il principio di *accountability* –, sondato mediante uno studio osservativo sulle visite pediatriche in cui la competenza del genitore incontra la competenza professionale e l'interazione medico-paziente (o genitore) sembra essersi trasformata in un “incontro tra esperti”.

Nel suo “breve itinerario attraverso la fenomenologia” Giuseppina D'Adelfio traccia profili della responsabilità genitoriale a partire da Husserl e passando per alcuni allievi della fenomenologia (Edith Stein, Hans Jonas e Karol Wojtyła), per lumeggiare temi cari alla pedagogia della famiglia come quello dell'arte materna di educare o della famiglia come originario luogo dell'educazione della persona o, ancora, della reciprocità di maternità e paternità e del nesso tra persona e comunità.

Entrando sempre più a fondo nell'intimità domiciliare delle famiglie, Elisabetta Madriz dà voce alla professionalità di chi agisce l'educativa domiciliare, cogliendo un'occasione importante di riflessione sul percorso esistenziale delle famiglie e sui fondamenti pedagogici di questo delicato servizio educativo.

Con analogo intento di affondare lo sguardo sul vettore dei modelli di intervento il contributo di Sara Serbati presenta il ruolo svolto dal metodo di valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) all'interno del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.I.), facendo luce sugli interventi con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità e valorizzando la circolarità fra azione, documentazione e riflessione per la creazione di spazi di discussione fra famiglie e operatori.

Se in tempo di pandemia una delle sfide poste alla pedagogia è quella di «tutelare contemporaneamente il diritto alla salute e il diritto all'educazione, suturando la necessità del distanziamento sociale con l'esigenza della vicinanza educativa» (Corbi, 2020a, p. 15), dai contributi qui accolti risulta evidente che bisogna porsi in ascolto reale della voce delle famiglie. Una pedagogia attenta alle esigenze e alle implicazioni educative dell'esser e del diventare famiglia non manca, come documentato in questo Panel, di fornire il suo contributo in prospettiva emancipativa, rispondendo alle responsabilità cui essa viene chiamata di fronte alle trasformazioni sociali.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (1999). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2013). Il realismo e la ricerca pedagogica. In E. Corbi, S. Oliverio (Eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bauman Z. (2002³). *Modernità Liquida*. Roma: Laterza.
- Bellingreri A. (2019). La nuova corresponsabilità educativa tra scuola famiglia e territorio. Il contributo offerto dal modello pedagogico delle Scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche. In P. Mulé, C. De Luca, A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 182-201). Roma: Armando.
- Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Morcelliana.
- Bertin G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Cassano F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Contini M. (2021). Prefazione. "Tentazioni virali": prima, durante e dopo. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Reggio Emilia: Junior.
- Corbi E. (2020a). La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 1, 9-15.
- Corbi E. (2020b). L'urlo per la *communitas* e il furore del virus: note pedagogiche sul distanziamento. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 13-15.
- Corbi E., Perillo P. (2014) (Eds.). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Perillo P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite. *Rassegna di pedagogia*, 78(1-2), 23-36.
- Dewey J. (1990). *Democrazia e educazione* (1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1973). *Logica. Teoria dell'indagine* (1938). Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1977). Does Reality Possess Practical Character? (1908). In J.A., Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci M. (2021). Galli della Loggia sminuisce la pedagogia. *Il Fatto Quotidiano*,

- 28 febbraio 2021, <https://www.siped.it/risposta-prof-fiorucci-articolo-galli-della-loggia-corriere/>
- Galli della Loggia E. (2021). Paese legale e Paese reale: la scuola parli italiano. *Corriere della Sera*, 19 febbraio 2021, https://www.corriere.it/editoriali/21_febbraio_19/paese-legale-paese-realela-scuola-parli-italiano-f284aada-72ee-11eb-bec1-57a5d4215ae6.shtml
- Lasch C. (1981). *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*. Milano: Bompiani.
- Lasch C. (1985). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari L. (2020). La didattica del Covid-19: la voce degli insegnanti. *Scuola e Formazione*, 5/8, 60-65.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2014). *Empowerment familiare*. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- SIPed (2017). Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti. *Pedagogia oggi*, 15(2), interno numero.

6.1

Educazione e famiglia in Romano Guardini. Le dinamiche formative della persona nell'età adulta

Francesco Bossio

Ricercatore - Università della Calabria
francesco.bossio@unical.it

Nelle prime pagine di *Welt und Person. Versuche zur christliche Lehre von Menschen* del 1939 Romano Guardini riconosce, fenomenologicamente, la necessità di condurre una riflessione sulla persona a partire dalla concretezza e dal senso che le appartiene, per procedere “da ciò che porta a ciò che è portato e che è decisivo sul piano del significato” (Guardini, 1939/2009). Questa ascesa dalla possibilità alla realtà è resa possibile dall'educazione. La formazione, per Guardini, si determina anche nella dimensione della spiritualità, come apertura costitutiva della persona alla libertà. Il percorso di crescita interiore si compie attraverso le esperienze, la dialettica interiore e le relazioni con gli altri nell'intero corso dell'esistenza umana. La stabilità interiore è una peculiarità dell'età adulta, la capacità di perseguire un progetto e di essere responsabili delle proprie scelte e del proprio ruolo nella società. In questa stagione esistenziale la persona consolida il suo senso di appartenenza alla tradizione e struttura una dimensione spirituale che le fa percepire di essere parte di qualcosa di più grande che la trascende. L'adulto si riconosce nelle peculiarità ‘sue proprie’, a partire dalla sua identità, a cui Guardini riserva particolare importanza in quanto riconosce a questa specificità la condizione necessaria per fondare una famiglia e per procreare responsabilmente. La persona all'interno della famiglia diviene una “forma essenziale dell'esserci” solo se affronta questa sfida con la necessaria stabilità e fonda la relazione sull'amore inteso come capacità di darsi all'altro autenticamente.

1. La persona nella visione fenomenologica di Romano Guardini

Nell'apertura della seconda parte del volume *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana* dedicato alla persona, Romano Guardini precisa che “La

ricerca deve essere condotta non a partire dal problema dell'essenza astratta della persona, ma da quella dell'uomo concreto che esiste personalmente" (Guardini, 1939/2009, p. 135).

In tale assunto, Guardini ha evidenziando in tale assunto, in maniera chiara ed inequivocabile, il paradigma che intende utilizzare per analizzare i contesti della persona, ovvero il metodo fenomenologico. E' opportuno precisare che durante il periodo della sua formazione Guardini incontra e si confronta con alcuni autori di primo piano di questa corrente di pensiero. Tra questi, Martin Heidegger che conosce nel 1907 Tubinga (Gerl Falkowitz, 2018, p. 181), ma l'incontro che determinerà in maniera significativa la sua svolta fenomenologica sarà quello con Max Scheler. In particolare, Guardini nel 1919 inviò a Max Scheler una copia del suo scritto *Lo spirito della liturgia*, a tale dono Scheler rispose con una lettera in cui fa sì complimenta per il suo scritto e lo invita a Colonia (Gerl Falkowitz, 2018, p. 141). Successivamente, quando i due ebbero modo di incontrarsi e di confrontarsi dialetticamente,

Scheler proporrà l'unica soluzione valida per il concetto di *Weltanschauung*, che aprirà a Guardini la via verso la sua maestria nell'interpretazione intuitiva. [...] Intendiamo l'avvio alla fenomenologia, che Scheler aveva ripreso da Husserl. Con il suo aiuto Guardini si staccò definitivamente dalle impostazioni di costruzione sistematica della filosofia scolastica (Ivi, p. 140).

Guardini riconosce nelle speculazioni di Scheler un modello fenomenologico attraverso cui interpretare la realtà. Ciò che nel pensiero di Scheler influenzerà particolarmente Guardini è la concezione dei *valori* che, a suo dire, non sono oggetto di una attività teoretica, non devono dunque essere prodotti o determinati dall'uomo ma piuttosto riconosciuti e scoperti per mezzo di una *intuizione emozionale* che, non solo riesce a coglierli ma anche a dettarne una gerarchia (Cfr. Scheler, 1913/1996). Tali intuizioni, permettono a Scheler di approdare a raffinate analisi critiche sul soggettivismo critico del mondo moderno e, altresì, di costruire una antropologia personalistica da dove emerge un soggetto come essere spirituale dunque come persona. La persona, per Scheler, non è un io trascendentale ma un individuo concreto, è l'unità organica di un soggetto spirituale che si serve del corpo come di uno strumento per attuare valori. La persona non considera la natura solo come

un oggetto da dominare, essa si pone in atteggiamento di apertura al mondo e agli altri che si esplica dalle forme più basse di socialità al culmine delle relazioni che, per Scheler, è il rapporto d'amore vero.

L'amore vero consiste nel comprendere sufficientemente un'altra individualità modalmente differente dalla mia, nel potermi mettere al suo posto pur mentre la considero come altra di me e differente da me e pur mentre affermo, col calore emozionale e senza riserva, la sua propria realtà, il suo proprio modo d'essere (Scheler, 1923/2010, p. 71).

Analizzata a partire dalla specificità della *Gestalt*, la persona nella prospettiva fenomenologica guardiniana, apre la soggettività alla relazionalità, l'uomo/persona è forma tra le forme, unità e singolarità tra persone che hanno, costitutivamente, le stesse qualità (Cfr. Scheler, 1928/2013, pp. 41-48). Essa coglie le istanze più squisitamente umane del soggetto e le intenziona in un progetto esistenziale votato al pieno dispiegamento della identità, realizzando così il *telos* più articolato e sublime della natura umana che trova l'occasione più consona della sua realizzazione nella formazione. Oltre alla naturale vocazione ontologica essa investe anche la dimensione teleologica, il fine ultimo dell'umana esistenza e le dimensioni insondabili dell'interiorità, dà senso – all'interno di orizzonti assiologici e normativi – ai rapporti interumani, io-tu, ma anche io-altri, persona/persona, così da innescare scambi relazionali e dialogici, in altri termini, aprire prospettive maieutiche nella moltitudine dell'universale partendo dalla coltivazione del particolare umano.

In Guardini “il soggetto divenuto persona in senso proprio è anche contemporaneamente forma, individualità, personalità”. In un secondo livello di indagine fenomenologica sulla persona Guardini scandaglia le peculiarità della individualità.

Quanto più in basso sta l'essere vivente, tanto più in basso sta l'essere vivente, tanto più esso si risolve nelle esigenze del genere cui appartiene; quanto più in alto tanto più fortemente l'istinto diviene affermazione dell'individuo. [...] Quanto più nettamente l'individuo spicca dal genere e dalla moltitudine, tanto meno è assicurato e garantito da quella parte. [...] L'individualità è un valore; quanto più si sviluppa, tanto meno sicuro diventa il suo sussistere (Guardini, 1939/2009, p. 138).

La visione dell'uomo di Guardini richiama fortemente quella di Sant Tommaso d'Aquino (Cfr. San Tommaso d'Aquino, 1256/2002, pp. 79-87), in cui l'individuo è tale perché vive, si riconosce e si realizza all'interno di molteplici prospettive: socio ambientali, culturali, di gusti, tendenze e aspettative, dinamiche identificative e di riconoscimento e luoghi comuni (Ivi, p. 82). Emancipandosi da queste istanze comuni e collettive, la persona può così coltivare e curare il *proprium*, la sua dimensione interiore più profonda, la *materia signata*, la sua identità, ovvero i nuclei più autentici e intimi del sé tendendo alla personale individuazione.

Anzitutto persona significa forma. [...] L'ente si distingue come realtà propria e unitaria tanto rispetto al complesso di tutto il resto, quanto rispetto a ogni fenomeno singolo in esso, e come tale si mantiene. L'uomo, essendo forma, si trova come realtà formata tra entità caratterizzate da una forma: come unità di processo tra altre unità. (Guardini, 1939/2009, pp. 135-136).

Gli studi e le riflessioni della fenomenologia delineano alcuni tratti del soggetto che, a nostro avviso, si riallacciano armonicamente alla visione dell'uomo data dalla riflessione guardiniana. Primo, il rifiuto a ridurre l'essere umano a mera *res*: l'uomo è, nelle due visioni sempre fine e mai mezzo, principio e *telos* di ogni progetto. Secondo, la concezione per cui il soggetto non può negare la dimensione della relazionalità, una dimensione che non è solo etologica ed utilitaristica (l'uomo è un animale sociale e come tale ha bisogno di vivere in comunità) ma che è determinante nella rivelazione/coltivazione stessa della personalità umana. Solo nell'incontro autentico con l'altro è possibile scorgere i caratteri più profondi della propria umanità e trovare un senso autentico (l'altro, appunto) che spinga l'uomo a coltivarli. Terzo, la dimensione della coscienza, dell'intenzionalità e della progettualità che – tanto nella visione personalistica tanto in quella fenomenologica – sottraggono l'essere umano dal nichilismo, dalla frammentarietà e dalla conformazione che minacciano oggi la sua esistenza indirizzandolo, piuttosto, verso l'autenticità esistenziale. Quarto, la spinta emozionale autentica verso un amore mai banale che trova la sua forma più sublime nell'accettare l'altro così com'è: differente da me, altro da me, dotato di altri pensieri, di altre opinioni, di altre credenze, di altre tradizioni, di un'altra pelle, di un'altra lingua ma, pur sempre, espressione di una sola umanità nella quale possiamo tutti riconoscerci in quanto persone.

Il percorso di crescita interiore si compie attraverso le esperienze, la dialettica interiore e le relazioni con gli altri nell'intero corso dell'esistenza umana. L'adulto è tale perché è caratterizzato da una stabilità interiore, dalla capacità di progettare e spendersi per la realizzazione dei propri obiettivi. L'uomo adulto sceglie, si assume la responsabilità di prendere una posizione all'interno della società. In questa stagione esistenziale la persona consolida il suo senso di appartenenza alla tradizione e struttura una dimensione spirituale che le fa percepire di essere parte di qualcosa di più grande che la trascende. L'identità, a cui Guardini riserva particolare importanza in quanto riconosce a questa specificità la condizione necessaria per fondare una famiglia e per procreare responsabilmente, è in questa accezione il fondamento dell'adulthood.

Nel volume *Le età della vita. Loro significato educativo e morale* del 1953 Guardini indaga da una prospettiva etica e pedagogica il divenire della persona nelle diverse stagioni dell'esistenza umana.

Ogni segmento della vita umana rappresenta propriamente qualcosa di nuovo. [...] Ogni ora, ogni giorno, ogni anno, sono vive fasi della nostra esistenza concreta; ciascuna di esse accade una sola volta, venendo a costituire, nella totalità dell'esistenza, una parte che non si lascia scambiare con altre. In effetti, la tensione dell'esistenza e il pungolo che dal profondo ci muove a viverla stanno proprio nel fatto che ogni fase della vita è nuova, non era mai accaduta prima, è unica, e poi passa per sempre (Guardini, 1953/2015, p. 32).

Ciascun essere umano vive la propria esistenza e il mondo che lo circonda in modo personale e unico. Codificando la realtà intorno a lui scolpisce tracce di realtà nel suo universo interiore e, a sua volta, arricchisce il mondo di informazioni e esperienze. È un lavoro di rielaborazione ermeneutica e, al contempo, di restituzione che diventa testimonianza educativa.

Una delle caratteristiche principali dell'età adulta viene indicata da Guardini nella tensione che la persona, in questa stagione della vita, dovrebbe coltivare per ascendere alla piena autenticità di se stessa (Ivi, p. 42).

All'origine dell'età adulta sta il processo attraverso il quale l'uomo si è ben radicato nella sua persona e nel suo carattere, e si è pienamente inserito nella realtà che lo circonda; egli prende coscienza di che cosa significhi saper stare in piedi da solo, ed è deciso a metterlo in pra-

tica. A questo punto si sviluppa ciò che si chiama carattere, cioè la stabilità interiore della persona, che [...] consiste nella connessione delle facoltà attive del pensiero, del sentimento e della volontà con il proprio centro spirituale (Ivi, p. 43).

Fenomenologicamente, Guardini indica come una caratteristica peculiare della coscienza umana l'intenzionalità, ovvero l'equilibrio tra la coscienza e l'oggettività esterna. La coscienza infatti non avrebbe alcun significato senza un contenuto oggettivo e l'oggettività non avrebbe né senso né valore se non ricevesse dalla coscienza un aspetto e una forma determinati. Coscienza è dunque la facoltà costitutiva dell'uomo di intervenire sulla realtà dandole senso. È la coscienza dell'uomo giunto a maturità, ad età adulta, che riempie il mondo di significato e che, intesa anche come coscienza di sé, da significato al suo stesso esistere.

Nell'età adulta, precisa Guardini,

Determinati valori assumono una particolare importanza: la coscienza nell'adempiere agli impegni assunti; l'attenersi alla parola data; la fedeltà nei confronti di chi ci dà fiducia; l'onore come senso infallibile di ciò che è giusto e di ciò che è ingiusto, di quello che è nobile e di quello che è volgare; la capacità di distinguere tra quanto è autentico e quanto è falso nelle parole, nei comportamenti, nel lavoro e nelle cose. E' il periodo nel quale si scopre il senso della durata. Essa denota ciò che, nel fluire del tempo, ha affinità con l'eterno: è ciò che costruisce, consolida, sostiene ed è costante. In questo periodo l'uomo scopre che cosa voglia dire istruire, difendere, creare una tradizione (*Ibidem*).

L'*imago* bellissima con cui Guardini descrive le peculiarità dell'adulto ha profonde radici nelle dimensioni etiche e valoriali del personalismo come della fenomenologia di cui abbiamo parlato in precedenza. Su queste solide basi di responsabilità, autenticità esistenziale, capacità di comprensione, ricerca del senso e forte aderenza con la dimensione spirituale Guardini indica le peculiarità fondative dell'edificazione della famiglia. Così prosegue,

Nasce a questo punto ciò che si dice 'l'uomo' e 'la donna', cioè la personalità maschile e quella femminile. Su di esse la vita può fare affidamento perché hanno abbandonato l'immediatezza degli im-

pulsi e il flusso dei sentimenti per inserirsi nell'ambito dei valori perenni. [...] Per poter essere davvero padre e madre, non basta essere in grado di generare e di mettere al mondo figli. Ci vuole la stabilità interiore, la forza tranquilla con cui si mette ordine, si conserva e si porta avanti: è su ciò che si fonda quel che si chiama famiglia e formare (Ivi, p. 44).

L'adulto aderisce ad un suo percorso di vita, progettando la formazione di una famiglia e realizzando una sorta di *entelechia* originaria orientando la sua vita a prendere quella determinata forma. In queste complesse processualità un elemento fondante è la libertà della persona di scegliere anzitutto come e dove orientare la propria esistenza così da rinnovare continuamente il progetto personale della propria vita: l'interesse in cui investire tempo ed energia, il disegno scelto a cui fare aderire la propria esistenza orientandola quotidianamente in positivo, in paradigmi assiologici e di senso.

La coscienza è la più alta realizzazione del sé. L'acquisizione di una coscienza dà all'essere umano la possibilità di avere contezza dei propri limiti, ne affina le capacità relazionali, il dialogo, gli scambi autentici con l'altro. Tutti questi elementi, essenziali e imprescindibili, sono per Guardini le basi sicure, la roccia, richiamando la parabola evangelica, su cui fondare la famiglia.

“[...] che una persona possa divenire per l'altro la forma essenziale dell'esserci è infatti possibile solo se il rapporto con essa è un rapporto d'amore” (Guardini, 2009, p. 135). Proprio coltivando il bene all'interno del contesto familiare l'amore può, fenomenologicamente, divenire la forma essenziale dell'esserci.

Le parole di Guardini, ancor più in questo momento di fragilità sociale e esistenziale, rinnovano l'invito verso una maturità feconda, verso una esistenza generativa che nella famiglia trova il suo emblema singolare e plurale.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. (2003). *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla personalità di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fabris G., Faccioli G. A. (Eds.) (2013). *Romano Guardini e la pedagogia. L'educazione come compito e valore*. Padova: Il Poligrafo.

- Gerl Falkovitz H. B. (2108). *Romano Guardini, la vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (1939/2009). *Mondo e persona. Saggi di antropologia cristiana*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (1953/2015). *Le età della vita loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guardini R. (1960/1992). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana.
- San Tommaso d'Aquino (1256/2002). *L'ente e l'essenza*. Milano: Bompiani.
- Scheler M. (1913/1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori: nuovo tentativo di fondazione del personalismo etico*. Milano: San Paolo.
- Scheler M. (1923/2010). *Essenza e forme della simpatia*. Milano: FrancoAngeli.
- Scheler M. (1928/2013). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Milano: FrancoAngeli.

6.2

Chiedere e dare consigli: la gestione della conoscenza nell'interazione genitore-pediatra¹

Letizia Caronia

*Professoressa ordinaria - Alma Mater Studiorum Università di Bologna
letizia.caronia@unibo.it*

1. La gestione dell'autorità deontica ed epistemica nella visita medica: una zona di ricerca pedagogica

Da quando l'idea di *accountability* ha normativamente affiancato quella di *authority* (Perakyla, 1998) e gli scarti epistemici tra visione professionale e visione comune sono stati ridotti (?) in nome dell'“empowerment” dell'utente/cliente/paziente, i luoghi e servizi della cura hanno risentito della diffusa e capillare (re)distribuzione e ibridazione dei diritti epistemici (chi ha il diritto di sapere/valutare/ratificare cosa, Heritage, 2012a, 2012b) e deontici (chi ha il diritto di decider cosa, Stevanovic, Perakyla, 2012; Landmark, Gulbrandsen, Svenning, 2015). Nella loro apicalità, alcuni fenomeni recenti quali l'esitazione vaccinale in ambito pediatrico, la pressione esercitata dai genitori per la prescrizione di antibiotici (Stivers, 2007), ma anche l'assenza percepita di autorevolezza da parte di insegnanti ed educatori (Willemse, Thompson, Vanderlinde, Mutton, 2018), hanno fatto emergere tutta la rilevanza e l'urgenza di ripensare le forme della competenza professionale nei luoghi della cura e i modi del suo esercizio all'interno degli scenari sociali contemporanei.

L'erosione progressiva dell'*auctoritas* storicamente legata alla reputazione sociale delle professioni di cura, è un fenomeno rilevante da analizzare soprattutto per quelle professioni che costituiscono il primo anello di connessione tra privato familiare e ordini collettivi ove vigono valori culturali

1 Questo contributo è stato possibile grazie alla collaborazione della dott.ssa Federica Ranzani, che ringrazio per la raccolta dei dati, il suo contributo alla loro analisi e la collaborazione alla stesura dei parr. 2 e 3.

e modelli relativamente condivisi di benessere psico-fisico, cura, genitorialità e normalità tanto delle pratiche di educazione e cura quanto dei loro supposti correlati, i.e. benessere del bambino e suo auspicabile sviluppo. In modo non dissimile dagli educatori 0-3 e gli insegnanti dei primi ordini di scuola, i pediatri sono professionisti le cui pratiche sono informate a quegli stessi modelli e visioni normative di realtà che contribuiscono a veicolare. In altre parole, i pediatri svolgono un intenso e pedagogicamente inesplorato, lavoro educativo.

La dimensione “intrinsecamente” pedagogica del lavoro del pediatra illumina in modo del tutto particolare uno dei luoghi di congiunzione tra pedagogia e medicina. Come sappiamo prendersi cura dell’altro significa accompagnare i soggetti che si hanno in carico verso un percorso di autonomia, non sostituendosi ad essi ma promuovendo i loro “spazi di possibilità” (Contini, 2014; Demozzi, 2017). La relazione educativa si dipana dunque all’interno di una dimensione paradossale: la persona che educa, nel momento in cui intende favorire l’autonomia dell’educando, deve al contempo esserci e “sottrarsi”; essendoci rischia di rafforzare il legame di dipendenza (Fabbri, 1996), sottraendosi rischia di veicolare istanze di non accettazione e una conseguente perdita di efficacia. Da un punto di vista operativo, si tratta di gestire in maniera “intenzionale e consapevole” tale paradossalità (ibidem). Sotto questo aspetto la relazione educatore-educando presenta analogie interessanti con la relazione pediatra–genitore. Se il paziente *dipende* dalle conoscenze e dalle competenze tecniche del/ professionista, significa che quest’ultimo possiede l’autorità epistemica e il diritto deontico di orientarne il percorso di cura (Demozzi, 2017). Da ciò consegue l’elevato livello di responsabilità della professione medica che, tuttavia, si intreccia con quanto su indicato: la definizione circa chi è l’esperto di cosa e chi (di conseguenza) ha il diritto/dovere deontico di indicare quale sia la cosa “giusta” da fare, la decisione finale circa il seguire (o meno) le indicazioni di cui si sostanziano gli enunciati deontici del medico, il livello di normatività degli stessi enunciati, non sono più basati su valori posizionali (status e ruolo) ma sempre più localmente negoziati. Se la dipendenza nei confronti della voce del medico (Mishler, 1984) aveva garantito storicamente alti livelli di *compliance*, sempre di più è necessario, anche per il pediatra, saper bilanciare il paradosso tra “dipendenza e autonomia” (del genitore) a garanzia dell’efficacia del suo stesso lavoro professionale: perché il lavoro del pediatra abbia esito felice, il genitore deve far propria

la decisione del medico e “autonomamente” decidere di aderire a ciò da cui di fatto dipende, la conoscenza esperta del pediatra.

Questo contributo riporta i primi risultati della prima ricerca pedagogica sulle visite pediatriche intese come luoghi di socializzazione a, e negoziazione di, modelli culturali di “normalità”, di benessere e, più in generale, di definizione dell’ordine deontico a cui le pratiche genitoriali sono culturalmente tenute a orientarsi (Caronia, Ranzani, 2021). In particolare, prenderemo in esame un particolare tipo di attività comunicativa che ricorre in queste interazioni: chiedere e dare consigli. Al di là della sua ricorrenza nel corpus, la scelta di analizzare questo fenomeno risponde ad un criterio di salienza teoretica: esso si presta ad illustrare in modo perspicuo la gestione locale delle conoscenze tra professionisti della cura e genitori, e i modi con cui vengono negoziati e localmente distribuiti i relativi diritti epistemici e deontici. Dopo una rapida descrizione del disegno di ricerca, rilevazione e analisi dei dati, analizzeremo a titolo di esempio una interazione tra pediatra e genitore, mostrando la densità delle poste in gioco all’interno di una delle pratiche più comuni di una visita pediatrica: *dare consigli*.

2. Aspetti metodologici: Dati, corpus e procedure analitiche

Lo studio esplorativo di carattere segnatamente qualitativo si avvale della video registrazione di 23 visite pediatriche, di cui 22 sono visite di controllo della crescita. I dati sono stati raccolti, previa autorizzazione e sottoscrizione del consenso informato da parte di tutti i soggetti coinvolti. Allo studio hanno partecipato due pediatri di libera scelta e ventitré famiglie con figli di età compresa tra 0 e 18 mesi (ad eccezione di una famiglia con un figlio di 5 anni). I dati sono trascritti e analizzati utilizzando lo strumento teorico-analitico dell’Analisi della Conversazione (Jefferson, 2004; Sidnell, Stivers, 2013) che, studiando l’interazione e i suoi esiti come realizzazioni pratiche dei partecipanti, consente di cogliere come l’asimmetria epistemica e deontica tra pediatra e genitore sia costantemente (de)costruita dai partecipanti nel corso dell’interazione. Per illustrare il complesso e pervasivo lavoro di negoziazione dei diritti epistemici e deontici in gioco in questo tipo di visite, nel paragrafo successivo analizzeremo una sequenza in cui una madre chiede un consiglio alla pediatra

3. Analisi di un estratto

L'estratto che segue mostra come una madre, riportando l'opinione di una conoscente in comune prima e lo specifico punto di vista della propria figlia poi, contesti il consiglio della pediatra e trasformi la sequenza in un'arena in cui opinioni diverse (i.e. la voce della pediatra vs. la voce della conoscente in comune) e prospettive alternative (i.e. la voce della neonata vs. la voce dei protocolli) devono essere prese in considerazione. I partecipanti alla visita in esame sono la pediatra, la madre, il padre, e la figlia di circa 1 mese e mezzo.

VA_14_ – “perché l'Emilia mi diceva”

M: madre P: pediatra

Mentre la pediatra riporta sul computer il valore della circonferenza cranica della neonata (vedi riga 2), la madre chiede un parere sulla gestione della posizione della figlia durante il sonno.

| | | |
|----|----------|---|
| 1 | M | e l'altra [cosa], |
| 2 | P | [°trentotto°] |
| 3 | M | ne ho parlato con l'Emilia l'altro [giorno:] |
| 4 | P | [si::], |
| 5 | M | lei dorme meglio a pancia in giù. |
| 6 | P | va bene (.) è lo [stesso]. |
| 7 | M | [va bene?] (.) ok. |
| 8 | P | è lo stesso. |
| 9 | M | perché l'Emilia [mi diceva] andrebbe messa di lato |
| 10 | P | [°non è grave°] |
| 11 | P | sì (.) non è grave (.) nel senso, |
| 12 | P | l'importante è che quando dorme <u>la notte</u> |
| 13 | P | cioè se sta nel vostro letto la vedete e la sentite |

14 P se sta nella next to me è meglio se è piuttosto sul fianco
 15 P >più che a pancia sotto<
 16 P di giorno che voi siete svegli pre[senti è::],
 17 M [quindi di notte no]
 18 P potete metterla anche a pancia sotto.
19 M perché lei anche nella sua culletta dorm-
20 M cioè dorme meglio a pancia in giù.
 21 P e[h:: cap- capita eh]
 22 M [però di notte meglio- meglio:] evitare=
 23 P =di notte se voi volete dormire
 24 P è meglio che controlliate che non sia a pancia sotto
 25 M ok.
 26 P però sul fianco per esempio va bene.

L'estratto si apre con l'annuncio da parte della madre di una nuova informazione ("e l'altra cosa", riga 1) che viene configurata come un argomento già discusso con una conoscente in comune, Emilia ("ne ho parlato con l'Emilia l'altro giorno", riga 3). Alla riga 5 la madre riferisce alla pediatra che sua figlia preferisce dormire a pancia in giù² e formula questa informazione fattuale attraverso una valutazione dal punto di vista della bambina ("lei dorme *meglio* a pancia in giù", riga 5). La pediatra risponde con un *advice-implicative assessment* (Shaw, Potter, Hepburn, 2015), i.e. una valutazione che veicola implicitamente un consiglio, e tratta il comportamento della bambina riportato dalla madre come non problematico ("va bene è lo stesso", riga 6). A questo punto la madre si inserisce nel turno della pediatra prima che quest'ultima lo abbia completato e chiede conferma di quanto appena consigliato ("va bene?", riga 7), rendendo sequenzialmente rilevante per la pediatra confermare la propria valutazione ("è lo stesso", riga 8). Nonostante la conferma di non problematicità della situazione, la madre interPELLA nuovamente la pediatra e questa volta ne contrasta l'opinione,

2 Come noto, la posizione prona per il sonno dei neonati è vivamente sconsigliata; cfr. linee guida dell'American Academy of Pediatrics (2011).

seppur in modo indiretto. Infatti, la madre rievoca e mobilita la voce della conoscente in comune facendo ricorso al discorso indiretto libero (“perché l’Emilia mi diceva andrebbe messa di lato”, riga 9). In questo modo, costruisce abilmente un simulacro di neutralità che le consente di mettere in discussione il consiglio della pediatra, ma evitando di assumersi la piena responsabilità dell’opinione di Emilia (che è in netto contrasto con quella della pediatra). In altre parole, la madre si insinua nel territorio di expertise della pediatra, ma, allo stesso tempo, mitiga il proprio diritto di esercitare questa “invasione” epistemica e deontica.

Il turno di risposta della pediatra è complesso e vede una progressiva retrocessione in termini di posizionamento epistemico. Infatti, alle righe 10 e 11, la pediatra mitiga la propria valutazione iniziale (cfr. righe 6 e 8) e dà avvio a un turno esteso in cui giustifica la propria opinione e illustra a quali condizioni la bambina *dovrebbe* dormire sul fianco e *può* dormire a pancia in giù (righe 12-18). Nel formulare la spiegazione, la pediatra riduce sensibilmente l’ambito di applicabilità del proprio consiglio iniziale e di fatto ne fornisce uno opposto (“se sta nella *next to me* è meglio se è piuttosto sul fianco più che a pancia sotto”, righe 14 e 15), che corrisponde esattamente al punto di vista di Emilia, riportato dalla madre, a sua volta conforme alle linee guida.

Sorprendentemente, la madre riprende la sua traiettoria problematica. Alle righe 19 e 20 ricorre alla propria conoscenza di prima mano mobilitando nuovamente la voce della bambina, ma questa volta con l’aggiunta di un dettaglio, i.e. la bambina dorme meglio a pancia in giù *anche* nella sua culla. Con questa espansione la madre da un lato sembra testare la validità dell’opinione della pediatra di fronte alla nuova e più circoscritta informazione, e dall’altro “costringe” la pediatra a prendere in considerazione il punto di vista della neonata. In risposta, questa volta la pediatra minimizza e generalizza la rilevanza della preferenza della bambina (“eh cap- capita eh”, riga 21). Infine, dopo una sintesi del consiglio da parte della madre (“però di notte meglio evitare”, riga 22) con cui di fatto si introduce nuovamente nella sfera di competenza della pediatra, quest’ultima chiude la sequenza con una valutazione finale, che nonostante coincida con l’opinione della fonte citata dalla madre, le consente di ristabilire l’autorità epistemica e deontica connessa alla propria professione.

4. Considerazioni conclusive

L'esempio scelto illustra il caso di un genitore competente nell' "uso" delle fonti di conoscenza e in grado di "sfidare" il parere esperto del pediatra costringendolo non solo a prendere in considerazione il punto di vista opposto (evocato tramite un abile uso del discorso riportato) ma anche a confrontarlo con la propria (e per definizione incontrovertibile) conoscenza di prima mano circa il benessere della propria specifica bambina (preferisce dormire a pancia in giù). Il risultato di questa complessa negoziazione epistemica è un rovesciamento sul piano deontico: la pediatra modifica l'indicazione circa la cosa giusta da fare, di fatto allineandosi al parere (citato) dell'amica comune. In poche parole, l'estremamente competente lavoro comunicativo della madre porta la pediatra a giustificare, relativizzare, contestualizzare, e da ultimo cambiare il contenuto del consiglio.

L'esempio proposto illustra in modo perspicuo un evento già in parte descritto da ricerche precedenti: i genitori si autorappresentano e interagiscono con il pediatra (e altri professionisti della cura) come informati rispetto al benessere dei propri figli e alle pratiche di cura e come detentori dell'autorità deontica che consente loro di prendere decisioni per i propri figli. D'altro canto, il pediatra è deontologicamente tenuto a coinvolgere il genitore nel ragionamento diagnostico e persino nelle decisioni terapeutiche, il che apre un duplice dilemma: quale conoscenza è o deve essere la base della presa di decisione, quella esperienziale e idiografica del genitore rispetto a quel che "fa bene" al proprio singolo, specifico idiosincratico bambino o la voce della medicina e dei protocolli? E, in secondo luogo, chi ha il diritto/dovere di stabilire quale sia la fonte di conoscenza rilevante per la presa di decisione e quindi la cosa giusta da fare, il pediatra o il genitore? Nel caso della gestione ordinaria del bambino, in gioco nelle visite di controllo crescita, questo dilemma è particolarmente visibile proprio perché non sono in campo elementi epistemici di squisita pertinenza del sapere medico, ma ordini di conoscenza "ordinaria" su cui il genitore può vantare la propria expertise, fatta di conoscenze semi-esperte, esperienza pregressa con altri figli e di quella forma di sapere di aristotelica memoria che chiamiamo "saggezza pratica". Nel caso esaminato, infatti, i dilemmi in questione conducono ad una circostanziale e circostanziata decisione comune circa la "cosa giusta da fare", ad una distribuzione della responsabilità insita nel decidere di far prevalere la voce della medicina sul benessere contingente

e specifico del singolo bambino (dormire a pancia sotto), non sempre la tensione epistemica e deontica tra pediatra e genitore si scioglie in modo altrettanto fluido. Di fatto questa tensione anima sempre di più il panorama deontico ed epistemico entro cui i pediatri si trovano a dover fronteggiare nuove sfide per la pratica professionale e la costruzione di un legame di fiducia con i genitori. Qui come altrove la negoziazione pratica è il luogo in cui, sul piano del micro-ordine della vita quotidiana, vengono ridefinite, una interazione alla volta, la legittimità e l'estensione dell'expertise delle professioni di cura (cfr. Collins, Evans, 2007; Caronia, 2021).

Questo studio intende inaugurare un campo di ricerca: il rischio di sottostimare questi fenomeni è quello di una lenta, poco visibile ma progressiva erosione dei territori epistemici di pertinenza delle professioni della cura a favore di un ampliamento di territori altri, siano essi quelli del senso comune (cfr. la nozione di *ubiquitous expertise*, Collins & Evans, 2007) e del privato culturale ma anche, seppur in modo più sottile e invisibile, degli stessi "protocolli".

Riferimenti bibliografici

- Caronia L., Ranzani F. (2021). "*She sleeps better face down*": *Resisting solicited advice in well-child pediatric visits*. Paper presented at Conversation Analysis Colloquium (Online), University of Modena and Reggio Emilia.
- Caronia L. (2021). Evocare l'esperto (a scuola): Pratiche quotidiane di delegittimazione deontica ed epistemica. In G. Marrone (Ed.), *La competenza esperta: tipologie e trasmissione* (pp. 189-209). Milano: Meltemi.
- Collins H., Evans R. (2007). *Rethinking expertise*. University of Chicago Press.
- Contini M. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S. (2017). Elogio della cura. Una riflessione sull'incontro tra pedagogia e medicina. *Petali* (10), Narrare la medicina, a cura di G.M. Anselmi, P. Fughelli (pp. 91-100). Bologna: Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica.
- Drew P. (2018). Epistemics in social interaction. *Discourse Studies*, 20(1), 163-187.
- Fabbri M. (1996) *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb.
- Heritage J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.

- Heritage J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Jefferson G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Landmark A. M. D., Gulbrandsen P., Svennevig J. (2015). Whose decision? Negotiating epistemic and deontic rights in medical treatment decisions. *Journal of Pragmatics*, 78, 54-69.
- Mishler E.G. (1984). *The discourse of medicine: dialectics of medical interviews*. Norwood: Ablex Publishing.
- Peräkylä A. (1998). Authority and Accountability: The Delivery of Diagnosis in Primary Health Care. *Social Psychology Quarterly*, 61(4), 301-320.
- Shaw C., Potter J., Hepburn A. (2015). Advice-implicative actions: Using interrogatives and assessments to deliver advice in mundane conversation. *Discourse Studies*, 17(3), 317-342.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Boston (MA): Wiley-Blackwell.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 297-321.
- Stivers T. (2007). *Prescribing Under Pressure. Parents-Physician Conversations and Antibiotics*. Oxford: Oxford University Press.
- Willemsse T. M., et al. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.

6.3

Sulla responsabilità genitoriale: spunti fenomenologici

Giuseppina D'Addelfio

Professoressa associata – Università degli studi di Palermo
giuseppina.daddelfio@unipa.it

La fenomenologia è oggi ampiamente riconosciuta come un paradigma di grande interesse per la ricerca pedagogica in generale e per la pedagogia della famiglia in particolare.

Come è noto, il motto della fenomenologia è *andare alle cose stesse*, cioè muoversi nella direzione dell'essenziale, mettendo tra parentesi l'atteggiamento che E. Husserl chiama "naturale", in quanto carico di sedimentazioni irriflesse, certezze ritenute del tutto ovvie. Mettere tra parentesi queste certezze e non temere di porre domande su ciò che è essenziale, quasi mai è facile, ma ancor più è necessario nelle relazioni e negli ambiti che vogliono essere davvero "educativi", a partire da quello familiare.

Husserl e i suoi allievi hanno inteso contrastare diverse forme di riduzionismo dell'umano al suo dato empirico, biologico e psicologico, mettendo in evidenza che la struttura della persona umana è costituita da diversi *gradi*, o *stratificazioni*: il corpo, la psiche e lo spirito. È a livello spirituale che tutte le esperienze, anche quelle sensibili, rivelano il loro tratto umano e umanizzante, come modalità dell'umana esigenza di senso, ovvero – per usare l'espressione propriamente fenomenologica – si mostrano come vissuti intenzionali. La celebre espressione di Husserl *la coscienza è intenzionalità* significa innanzitutto proprio questo: la nostra vita è ricerca di senso. Si può anche dire che al centro della concezione fenomenologica della persona umana, soprattutto grazie all'approfondimento offerto dall'analitica esistenziale heideggeriana, c'è il suo *essere-nel-mondo* e la sua capacità di *intenzionare* la realtà, cioè di cercare di comprenderla e darvi senso.

Ora, proprio perché fenomenologicamente non esiste un soggetto senza mondo, la cura dell'anima cui i fenomenologi fanno riferimento è sempre un'esperienza intersoggettiva del senso, come si può osservare innanzitutto in famiglia che appare in molti testi della fenomenologia come "la situazione educativa originaria" (Fink, 2019, p. 235). In tale prospettiva questo

contributo intende offrire – a partire dalla nota teorizzazione di Hans Jonas sulla responsabilità, ma soprattutto alla luce del riferimento ad alcuni testi poco conosciuti di Husserl e di altri allievi - un breve approfondimento dell'idea di “responsabilità” presentandola in alternativa alle categorie di “funzione” o “ruolo” genitoriale, che si riveleranno insufficienti a cogliere la pienezza e la complessità del compito educativo cui sono chiamati il padre e la madre.

1. Come è noto, Hans Jonas – pensatore formatosi alla scuola della fenomenologia - ha messo al centro dei suoi scritti sull'etica per la civiltà tecnologica il concetto di responsabilità. Nella sua opera del 1977, *Il principio responsabilità*, i genitori sono presentati come l'archetipo di ogni responsabilità che si decide di assumere per il bene dell'essere umano. Infatti, la responsabilità dei genitori appare come una responsabilità totale: deriva innanzitutto dalla totale dipendenza del bambino, che sarà in un modo piuttosto che in un altro, o meglio innanzitutto esisterà o non esisterà, in base alla relazione con loro. La dipendenza del bambino rappresenta per i genitori inconfutabilmente un *appello*, che ha il carattere dell'*implorazione* a cui i genitori rispondono ben al di là di ogni logica contrattualistica, cioè ben al di là di un possibile contraccambio: “l'immanente dover essere del lattante, che si manifesta in ogni suo respiro, diventa il dover fare transitivo di altri che soli possono favorirne costantemente la pretesa, consentendo la realizzazione graduale della promessa teleologica insita in lui” (Jonas, 1999, p. 167). C'è una promessa, infinita e fragile, di bene e di essere che è tutta nelle mani dei genitori. A partire dalla consapevolezza di questa sproporzione va pensato il loro compito educativo.

Qualcosa di analogo aveva già scritto il padre della fenomenologia, nel 1935, in un breve testo sul bambino a lungo rimasto inedito (è stato pubblicato in Italia solo nel 2019). In esso leggiamo che, secondo Husserl, le strutture dell'intenzionalità sono potenzialmente contenute nell'essere umano prima del suo venire al mondo. Il filosofo infatti descrive ciò che accade al bambino dentro il grembo materno e che gli permette di iniziare a comprendere, sia pure in modo – è proprio il caso di dire - “embrionale”, se stesso e ciò che sta fuori di sé: nella vita intrauterina quello che Husserl chiama il *pre-io* “ha già a suo modo il mondo” (2019, p. 31), proprio nella misura in cui ha dei genitori. Il rapporto tra il bambino e i genitori è presentato così quale matrice della umana capacità di sentire e conoscere il

mondo e l'altro, in quanto il pre-io "è affetto, riceve la hyle come primo riempimento, come prima partecipazione al mondo dei soggetti egoici svegli e viventi, che sono già in una reciproca connessione in quanto viventi e con quali, in tal modo, entra in contatto al momento della sua nascita: esso ha dei genitori e questi sono in una "comunità di 'io' viventi nella totalità della temporalità storica alla quale appartengono" (*ibidem*).

In questo passaggio almeno due aspetti sono da sottolineare in prospettiva pedagogica. Innanzitutto va rimarcata la responsabilità che i genitori hanno sin dall'inizio – volenti o nolenti, cioè ne siano o no consapevoli – rispetto al mondo al quale bambino sta per affacciarsi. Ora, che compito dei genitori sia non solo generare biologicamente, bensì proprio *introdurre* il bambino nel mondo – indicare "ecco il nostro mondo" e così farsene responsabili – è stato poi espresso da Hannah Arendt (1999). Nel testo husserliano cui stiamo facendo riferimento, però, il padre della fenomenologia non sta parlando di una responsabilità genitorialità così compiuta, compito consapevolmente assunto, ma di un fatto ancor più originario, inaggrabile dell'esperienza umana. La vita intrauterina e poi i primi mesi di vita danno a ciascuno una "eredità senza ricordo" (2019, p. 33), il primo accesso ad una comunità, ad un orizzonte storico di significati condivisi.

In secondo luogo va osservato che questa prima forma di "consegna educativa" (Bellingreri, 2019) avviene *attraverso il corpo*. Nel testo citato, nella prospettiva delle sue precedenti descrizioni eidetiche delle attività della coscienza, Husserl usa il termine greco *hyle*, che indica la materia, per intendere lo strato più esterno del nostro essere persone, alludendo ad una materia che non è una materia bruta, un mero sostrato biologico, bensì – come spiega in *Idee II* dove si sofferma sulla realtà naturale dell'uomo – materia animata sulla quale sempre "si edificano altri e nuovi strati" (2002, p. 147) dell'essere personale. Il nostro corpo è innanzitutto il luogo delle nostre sensazioni, quindi il luogo di noi in cui entriamo in contatto con gli aspetti materiali del mondo e, ferma restando l'autonomia del momento spirituale da quello materiale, di quest'ultimo c'è in noi sempre la traccia.

Come è stato osservato e come qui non è possibile ripercorrere dettagliatamente, l'attenzione husserliana per le strutture della coscienza si rivolge anche alla loro genesi: da qui l'interesse per la costituzione originariamente passiva e sempre incarnata dell'intenzionalità, quindi per affezioni, sedimentazioni e abitudini (cfr. Derrida 2016; Ales Bello 2010).

È in questa prospettiva che Husserl afferma che il bambino nel grembo

materno ha già acquisizioni esperienziali, “ha già le sue percezioni con orizzonti di percezioni” (2019, p. 33) e che le successive esperienze percettive si innesteranno su questo substrato. Allo stesso modo, egli afferma che il neonato è già “un io con abitualità” (*ibidem*), sebbene non abbia una percezione del tempo sviluppata né una chiara percezione dello spazio, quindi nemmeno della presenza degli altri come realtà distinte da lui. Infatti, nel neonato ancora *non c'è empatia*, ma resta il fatto che l'orizzonte percettivo e le abitualità da cui è stato affetto nel corpo materno prima, e grazie alla relazione con i genitori poi, costituiscono la base di successive esperienze e apprendimenti. Soprattutto, la relazione con i genitori offre al bambino la matrice relazionale dell'incontro con l'altro: è nel “rispecchiamento reciproco” con loro che si può già vedere a una vera e propria “potenzialità di gradi dell'empatia” (ivi, p.144).

2. L'idea husserliana del corpo della persona come *corpo vissuto* e come primo strato “sul quale si edificano altri e nuovi strati” di esperienza ha avuto un diretto influsso su quegli allievi di Husserl che si sono soffermati sull'educazione familiare e innanzitutto su Edith Stein, che fu tra le sue prime allieve. Non solo perché come è noto, la sua prima analisi fenomenologica verte sul tema dell'empatia, che è da lei descritta innanzitutto come esperienza corporea, ma soprattutto per ciò che ritroviamo nei suoi saggi pedagogici.

La filosofa, pur giungendo nelle sue analisi fenomenologiche ad affermare che non esistono professioni che le donna non possa svolgere e che l'equiparazione della vocazione della donna alla “funzione materna” equivale ad una «cattiva interpretazione biologistica» che «fa violenza allo spirito» (2012 p. 165), tuttavia suggerisce in più modi che non è lo stesso il vissuto esperienziale dell'uomo e della donna e che l'anima femminile ha «propri atteggiamenti permanenti specifici» (ivi, p. 50), che danno forma dall'interno a tutte le sue attività: «solo chi è accecato dalla focosa parzialità della disputa può negare la realtà evidentissima che il corpo e l'anima della donna sono strutturati per un particolare scopo» (ivi, p. 51). La possibilità della generazione – indipendentemente dal fatto che venga o non venga attualizzata, per scelta libera o per circostanze contingenti – è sempre per la donna la base di un rapporto con il proprio corpo – e quindi, attraverso esso, con la realtà in generale – che è diverso rispetto all'esperienza maschile.

Tutto ciò risulta a tutti immediatamente visibile nell'arte materna di

educare, per citare il testo di alcune conferenze radiofoniche che Stein tenne nel 1932. In esso, per parlare dell'influsso materno sul bambino, ella allude a qualcosa di analogo a quanto abbiamo visto nel testo husserliano: "L'anima infantile riceve le prime impressioni assai prima di quanto creda chi è digiuno di psicologia, ed esse possono rimaner impresse nella memoria e risultare determinanti per tutta la vita. Sì, ci sono medici moderni assennati e ricchi di esperienza che non sorridono dell'antica credenza popolare secondo la quale il bambino già nel ventre materno riceve influssi che lo determineranno, che lo formeranno non solo fisicamente ma lo forgeranno psicologicamente" (1999, pp. 153). Diventa necessario pertanto rendere la madre consapevole dell'incomparabile potere sullo sviluppo del suo bambino, ma soprattutto che da esso "procedono il suo dovere e la sua responsabilità" (ibidem). Stein spiega che il primo dovere per la madre è che ella deve essere-per il proprio figlio, specificando che ciò va ben oltre la semplice presenza fisica e che "essere-per il proprio figlio non necessariamente significa essere-sempre-presenti-accanto a lui" e che il bambino non è per la madre "un giocattolo fatto apposta per colmare il suo vuoto, o per placare la sua sete di tenerezza, o per soddisfare la sua vanità e la sua ambizione" (ibi, p. 154). Seguono poi una serie di consigli pratici, improntati ad evitare tanto l'autoritarismo, quanto il permissivismo, a coltivare buone abitudini e in primo luogo l'amore per la verità e il rispetto per gli altri.

3. Per comprendere l'idea steniana della vocazione della donna e della maternità più adeguatamente e nella prospettiva di una pedagogia fenomenologica della famiglia, occorre sottolinearne almeno altri due aspetti.

In primo luogo il fatto che, se per Stein le due determinazioni dell'esistenza femminile sono l'essere compagna e l'esser madre, esse non sono vincolate all'esperienza del matrimonio e della maternità fisica; piuttosto ovunque la donna «si trovi ad essere al fianco di un essere umano solo, particolarmente se questi è in stato di bisogno, fisico o spirituale, e ovunque prenda parte con amore e comprensione, consigliando, sovvenendo, ella è compagna nel viaggio dell'esistenza; [...] ovunque aiuti una creatura umana a svilupparsi, a trovare la propria strada, a raggiungere il proprio compimento: fisico, psichico, spirituale, ella è madre» (Stein, 2012b, p. 117).

Soprattutto poi non va dimenticato che parlando di vocazione della donna ella parla parallelamente di vocazione dell'uomo e di paternità, sempre nei termini di un compito comune: di una collaborazione e di un reci-

proco integrarsi delle due vocazioni, tanto da dire che dove questo viene meno siamo in presenza di una corruzione dei rapporti tra uomo e donna e di una degenerazione dei tratti specifici di ciascuno.

Questa prospettiva di reciprocità del maschile e del femminile, quindi della responsabilità materna e paterna è fondata in Stein nell'idea che il genere umano è costituito di due specie, una maschile e una femminile; quindi, affinché l'umanità giunga pienamente ad espressione sono necessari lo sviluppo e il contributo sia dell'uomo sia della donna nella loro reciprocità, sin dallo spazio familiare.

Di questa prospettiva sulla responsabilità genitoriale troviamo un'ulteriore elaborazione in E. Fink, che è qui importante richiamare non solo perché egli è stato tra gli allievi della fenomenologia più vicini ad Husserl e suo ultimo assistente, ma perché ha rivolto la sua ricerca alla costituzione di una scienza pedagogica di stile fenomenologico. Nella sua *Introduzione alla pedagogia sistematica*, egli parla di un doppio influsso educativo paterno e materno e della loro differenza: "La relazione originaria interumana dell'educazione è un triangolo – e non una relazione tra due. Madre e padre educano: e non invero l'uno accanto all'altra o separatamente, ma l'uno con l'altra. Ma il loro *l'uno con l'altra* non è un atto di vita simultaneo e congiunto di due persone e di due libertà, che di volta in volta sono assegnati l'uno all'altra "biologicamente", a partire da corporeità strutturate in maniera differente. Essi di volta in volta non hanno solo un corpo maschile o femminile – sono maschio e femmina – anche nel loro intero essere umano". In tal senso egli può poi affermare che "il tratto essenziale e decisivo del "mondo" familiare è la tensione polare di maschile e femminile» (2019, p. 237), il loro andare l'uno verso l'altro che permette a ciascuno di superare la propria unilateralità e incompletezza e di diventare "in maniera più vera se stesso, grazie all'altro" (ivi, p. 243).

Queste parole, pur essendo solo stralci della finkiana pedagogia della famiglia, aiutano a capire meglio cosa possa significare quel reciproco integrarsi di responsabilità di cui parla Stein. Non si tratta infatti di semplice complementarietà tra il padre e la madre, in quanto quest'ultimo concetto sottende l'idea che ciascuno abbia già un'identità e delle capacità ben definite che poi decide – o non decide – di mettere insieme a quelle dell'altro. Piuttosto è la relazione che fonda l'identità e sono le relazioni, innanzitutto quelle primarie e poi quelle più significative lungo la vita, che ne sollecitano ridefinizioni e rielaborazioni. Sempre in famiglia la scelta di farsi responsa-

bili delle differenze equivale ad accogliere l'altro proprio in quanto altro e aiutarlo alla definizione di sé, mentre non si smette di impegnarsi ad educare, a dare forma a se stessi.

In generale, tutti questi testi fenomenologici aiutano a riconoscere che l'idea di complementarità spesso oggi diffusa come idea del legame tra i due genitori – che devono ad esempio dividersi i compiti di cura in modo bilanciato – seppure capace di portare miglioramenti in alcune situazioni, a ben guardare sottende ancora una logica contrattualistica.

La categoria pedagogica della responsabilità richiede invece, per essere pienamente intesa e vissuta un'antropologia personalistica, quale si ritrova come *possibilità della fenomenologia* (Rigobello, 2001).

Grazie a questi – e altri che non è possibile richiamare qui – spunti che vengono dalla fenomenologia capiamo che non solo, risulta troppo riduttivo e deterministico, pensare la genitorialità in termini di efficacia secondo il principio della funzionalità (e quindi della disfunzionalità), ma soprattutto per una ragione ontologica. Parlare di funzioni e ruoli significa alludere solo ad attività storicamente determinate, ma soprattutto mantenersi sul piano delle attività estrinseche al nucleo della persona (Stein, 1996, p. 160), tanto contingenti che si possono anche dismettere: nell'esercizio di qualsiasi funzione, si può esser sostituiti e, in tale esercizio, non è in gioco il nucleo personale di chi la esercita. Ora, l'esser genitori non può essere in ultima istanza questo.

Occorre allora rinunciare a pensare la genitorialità in termini di ruoli o funzioni e imparare a usare il lessico della responsabilità o, meglio, della *corresponsabilità*. Infatti, la responsabilità paterna e quella materna non possono che richiamarsi e *illuminarsi* a vicenda (Woytjla, 2001).

Si profila quindi la sfida educativa, più che mai attuale, di riuscire a valorizzare la reciprocità del maschile e del femminile come impareggiabile nutrimento per la fioritura personale: innanzitutto dei genitori, quindi dei figli e della comunità familiare e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ales Bello A. (2020). La hyletica fenomenologica e il mondo della vita. *Segni e comprensione*, 70(1-2).
- Arendt H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.

- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholè.
- Derrida J. (2016). *Il problema della genesi nella filosofia di Husserl*. Milano: Jaca Book.
- Fink E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. Brescia: Scholè.
- Husserl (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Vol. II. Torino: Einaudi.
- Husserl E. (2019). *Il bambino. La genesi del sentire e del conoscere l'altro*. Roma: Fattore Umano.
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Rigobello A. (2001). *L'estraneità interiore*. Roma: Studium.
- Stein E. (1996). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma: Città Nuova.
- Stein E. (2012). *La donna*. Roma: Città Nuova.
- Stein E. (1999). *La vita come totalità*. Roma: Città Nuova.
- Wojtyła K. (2001). Raggi di paternità. In id., *Tutte le opere letterarie. Poesie, drammi e scritti sul teatro*. Milano: Bompiani.

6.4

L'educativa domiciliare.

Voci e pensieri della professionalità agita

Elisabetta Madriz

Ricercatrice - Università degli Studi di Trieste
emadriz@units.it

1. Premessa

Il contributo intende discutere i fondamenti pedagogici del *servizio educativo domiciliare* e proporre “voci e pensieri” raccolti negli anni in un percorso di supervisione pedagogica con un'équipe di educativa domiciliare. Le riflessioni a margine di “voci e pensieri” costituiscono una prima analisi dello specifico professionale di una figura sempre più richiesta dai contesti territoriali e di quelle caratterizzazioni formative in itinere di cui essa abbisogna per rispondere alla mutevole “domanda educativa” che i contesti, nelle loro diverse fragilità, presentano. Dopo una prima parte di chiarificazione sulle specificità pedagogiche del lavoro educativo domiciliare, il saggio rifletterà sui suoi caratteristici “verbi”, intesi come azioni, attività, spazi concreti e simbolici in cui si realizza questo particolare servizio. In chiusura verrà preso in esame il tema evocativo della “porta” come elemento simbolico, ma anche altrettanto materialmente presente nella quotidianità della domiciliarità educativa. La metafora, in ultimo, della porta sarà utilizzata per assumere alcune riflessioni, nate internamente ad un percorso di supervisione, come coordinate di costruzione pedagogica di questo servizio.

2. Educare a domicilio: il territorio pedagogicamente inteso

“Educativa domiciliare”, “educativa territoriale”, “home visiting”: sul territorio nazionale e internazionale, sono diverse le declinazioni e le denominazioni con cui questo servizio educativo, sempre più utilizzato come forma di tutela dei minori, può presentarsi.

Esso si traduce nelle variegata forme dell'assistenza, dell'accompagna-

mento, del supporto, a seconda delle azioni che di volta in volta si rendono necessarie per garantire ad una famiglia e ad un minore una vita dignitosa, nonostante le fatiche che li caratterizzano.

Qualsiasi declinazione l'intervento assuma, vi è però un denominatore comune e non può che essere l'attenzione alla dimensione del *territorio*. Se in geografia esso può essere definito come un artefatto sociale, legato ai processi umani che regolano la relazione tra l'uomo e l'ambiente, esso viene a definirsi, nelle scienze sociali, come luogo dove si svolgono le attività umane, singole ma soprattutto collettive: per questa ragione, la declinazione pedagogica del territorio ha una valenza così importante specialmente in quei progetti educativi che non godono di un loro specifico spazio *fisico* di esercizio, ma, all'opposto, entrano nella quotidianità, spaziale e temporale, delle relazioni tra le persone. Pedagogicamente, quindi, il territorio ci si offre come luogo di appartenenza, di apprendimento, di realizzazione di sé, di relazioni sociali: al tempo stesso può essere luogo che presenta delle fatiche, ma che può produrre soluzioni, uno spazio che nell'essere vissuto trova il suo senso e la sua destinazione, proprio attraverso la creazione di cultura. Già sul finire degli anni Novanta, Iori (1999) identificava uno spazio educativo come il luogo "dove poter vivere l'esperienza di «abitare», il luogo della piena espressione di sé, dell'autentico progetto di sé, dell'accoglienza, della cura" (p. 79). Come sostiene Milani (2009), allora, l'obiettivo di qualsiasi intervento di educativa domiciliare e teso a "ritessere i legami sociali e la prossimità fra attori sociali, costruire nuove forme di sostegno attivo e di accompagnamento nel quotidiano per e con le famiglie - e dunque dei bambini - certo in difficoltà, ma potenzialmente in ricerca dei mezzi per uscire dal loro isolamento, dalle loro difficoltà, dalle minacce di alienazione di qualunque natura" (p. 8).

Analizzandolo da un punto di vista formale, il servizio di educativa domiciliare "viene attivato e mediato dal Servizio Sociale territoriale - e, in particolari casi, monitorato dall'Autorità Giudiziaria - in risposta a problematicità (o multiproblematicità) e vulnerabilità, espresse dalla famiglia in un dato momento del proprio sviluppo" (D'Antone, 2020, p. 29). Esprimendosi come forma di tutela del minore, esso richiede una particolare delicatezza da parte dell'educatore, che entra a piccoli passi nella vita di un sistema familiare, ristretto e allargato, e che opera venendo a contatto con tutti i contesti di vita del minore, ampliando di fatto il cerchio delle sue esperienze positive e accompagnando la famiglia a beneficiare delle possi-

bilità di relazione e di supporto spontanee che possono emergere nel territorio. Per questa ragione il lavoro domiciliare ha il proprio *centro operativo* nei contesti *familiari al minore* ma si espande verso l'esterno, soprattutto per rendere l'abitare sociale dell'intera famiglia elemento di progetto, di investimento, di crescita, di realizzazione. Le famiglie che entrano nel circuito dei servizi, spesso, manifestano una difficoltà a far uso delle proprie risorse relazionali e sperimentano situazioni di solitudine che le rendono incapaci di far fronte ai problemi comuni della quotidianità con ricadute negative sulla cura dei propri figli. La caratteristica di fondo dell'intervento domiciliare, come afferma D'Antone (2018), è quella di lavorare "attraverso forme di transizione [che rendono] l'educatore che vi è implicato come una *figura ponte*" (p. 29) che, nell'attraversare i contesti delle famiglie, ne espande la capacità di esperire delle situazioni positive di crescita, aprendo loro piano piano all'autonomia, alla partecipazione spontanea, al pieno esercizio dei diritti di cittadinanza. Tutte le famiglie coinvolte in progetti di educativa domiciliare vivono una sorta di povertà relazionale e sociale, che di fatto determina una loro condizione di marginalità: in questo modo, l'educatore che si fa prossimo diventa un vero "geografo dell'umano" (Tuggia, 2016), attento a cogliere le possibili morfologie del territorio sociale (scuola, parrocchia, quartiere, doposcuola, centro di aggregazione) che possono costituire luoghi di buona socializzazione e promotori di culture relazionali di prossimità. È una *triplice professione* (Martinelli, 2020), pertanto, che dirigendosi al contempo al minore e alla sua famiglia, interPELLa e investe di senso educativo il territorio circostante e si pone anche al suo servizio, nel momento in cui argina un potenziale disagio che potrebbe estendersi e sclerotizzarsi e potenzia modalità di rete che vengono a costituire un investimento per tutti e per ciascuno.

3. I "verbi" dell'educativa domiciliare

Educare è un verbo complesso, ed ogni volta che trova la sua coniugazione professionale in un contesto domiciliare nella presenza, nella voce, nei silenzi, nelle azioni di un educatore, deve necessariamente accompagnarsi a dei verbi *ausiliari*, che definiamo così non da un punto di vista grammaticale ma piuttosto secondo le funzioni che in esso si qualificano come *dimensioni essenziali*. Un'educatrice che si racconta nel blog della cooperativa

Albatros¹ di Legnano ne identifica alcuni, che abbiamo scelto di analizzare e interpretare per la distintività del lavoro educativo domiciliare che essi sono in grado di tratteggiare.

Aprire è il primo verbo del lavoro a domicilio: esso ha delle declinazioni istituzionali (l'*attivazione*, *apertura* del caso, in cui avviene il primo contatto tra il servizio sociale, la famiglia e l'educatore/gli educatori che vengono assegnati) che si svolgono in una certa tempistica e segnano il processo educativo in quel contesto. L'apertura, inoltre, ha una forte valenza simbolica nel primo incontro tra educatore e famiglia, perché è proprio *l'apertura della porta di casa* a dare inizio ad un rapporto fiduciario che sarà determinante nella buona riuscita del progetto: perché quell'aprire è anche un *aprirsi* da parte della famiglia e del minore, un atto con cui si fa uno spazio di relazione caratterizzato dalla fiducia reciproca.

So-stare è il verbo, invece, che indica la capacità dell'educatore di assumere la variabile del *tempo* nelle sue funzioni diverse: come contenitore di attività, di situazioni già predisposte o appena colte come occasioni, e come scansione di vicinanze, di silenzi, di pause e di attese che rafforzano la fiducia, la consolidano, la rendono feconda.

La forma del sostare si alterna dovutamente alla necessità di *spostare-spostarsi*: di spostarsi nei luoghi e nei territori che costituiscono già occasioni di sviluppo e di crescita, ma anche di spostare l'attenzione su altre possibili vie di realizzazione, verso situazioni che espandono la possibilità di esperienze positive e che promuovono potenzialità rimaste fino ad ora inesprese. Ciò risulta possibile grazie ad altri due verbi fondamentali: *ascoltare e creare*. L'ascolto è, in questo caso, non solo il mettersi in relazione per acquisire elementi della storia e del vissuto della famiglia e del minore, ma diventa un *ascolto sottile*, capace di intercettare potenzialità sopite, che non hanno mai trovato condizioni di realizzazione. È un ascolto creativo, in qualche modo, che non si ferma ad essere contenitore di desideri, ma che cerca condizioni di realtà affinché quei desideri si trasformino in progetti,

1 <https://www.coopalbatros.org/blog/educatore-domiciliare-cioe-cosa-fai/>. Un aspetto singolare dell'educativa domiciliare è che la letteratura scientifica è molto limitata e solo ultimamente si sta investendo nella ricerca d'ambito. Per questa ragione le biografie, le testimonianze dirette degli educatori, a volte anche le narrazioni presenti su blog o siti di cooperative che hanno in appalto tali servizi, costituiscono le fonti prime su cui andare a sviluppare un'adeguata riflessione pedagogica.

diano forma e sostanza a percorsi esistenziali che conducono all'esercizio di autonomia, di riconoscimento e apprezzamento sociale.

I progetti di educativa domiciliare, tuttavia, poche volte si realizzano secondo binari rapidi e ben tracciati: molte volte le pause, gli arresti, le interruzioni comportano cambiamenti di rotta e *vuoti di azione* che paiono infiniti. Ecco perché sono ausiliari all'intervento educativo anche i verbi *temporeggiare* e *respirare*: il *temporeggiare* si manifesta come capacità di attesa, come assunzione di responsabilità per qualcosa che non sta accadendo come si era progettato, ma anche come certezza che i tempi della crescita sono soggettivi, non hanno ritmi standard e alle volte è necessario fare un passo indietro e attendere. Questa attesa, infatti, è proprio il segnale del *respiro autonomo* della famiglia, della volontà a riprendere la sua strada, della fatica a trasformare un incidente di percorso, una caduta, una frattura in un'occasione di cambiamento, di possibilità, di ri-progettazione, e alle volte, di prima possibilità di progettare un *percorso proprio*.

Dopo queste azioni di processo, l'ultimo verbo, *chiudere*, è quello che contrassegna un traguardo raggiunto: la possibilità, da parte della famiglia, di continuare il suo percorso di vita in autonomia, di vedersi riconosciuto un ruolo attivo nella propria storia, di trovare un posto non più marginale nella comunità di appartenenza.

In questa complessità di piani di azione, Sieli individua diversi ruoli, tra loro interagenti e contigui, che l'educatore esercita: un ruolo di *guida*, un ruolo di *cornice* e un ruolo di *completamento*. In quanto *guida*, l'impegno dell'educatore è quello di "costruire attorno al nucleo familiare un rapporto significativo, in grado di valorizzare le risorse positive interne alla *famiglia*, aiutando a sviluppare competenze sociali nell'affrontare compiti evolutivi, ma agendo anche sul territorio nel quale lo stesso interagisce, per favorire una reciproca accettazione" (Sieli, 2006, p. 136). Nel ruolo di *cornice*, l'autore intravede la capacità di creare un contenitore elastico, che consenta di stabilire una relazione robusta ma flessibile, capace di generare cambiamento e di promuovere quello che si realizza autonomamente, secondo il naturale processo di crescita del sistema-famiglia. E in ultimo, il ruolo di *completamento*, è quello che consente di acquisire fiducia, perché non si pone come sostitutivo del rapporto genitoriale ma piuttosto è disposto a dare credito alle capacità dei genitori di avere cura adeguata dei propri figli, attraverso piccole e quotidiane azioni di supporto, di fiducia, di presenza silenziosa, di condivisione.

L'immagine conclusiva che questi verbi evocano è quella di un *chinarsi sulla vita fragile* (Lizzola, 2015) per ritrovare dentro quelle fratture personali, relazionali, sociali, l'attesa di un futuro che avrà connotati diversi e per offrire la visione reale di quel futuro, accompagnando l'impegno personale della famiglia per ottenerlo.

4. La porta, metafora della supervisione pedagogica

La supervisione pedagogica è lo strumento principe per trasformare le fatiche, le incongruenze, gli strappi, le attese del lavoro educativo domiciliare in un *percorso di senso*. Questo principalmente perché attraverso la supervisione (svolta da un pedagogista esterno al servizio) ogni azione viene riportata alla sua dimensione progettuale, riprende l'intento finalistico inizialmente attribuitole e viene valutata sulla base dell'orientamento valoriale assunto a inizio progetto. Nel setting della supervisione, il processo "non si incentra sul benessere dell'individuo o del professionista: il focus è sul compito" (Zanchettin, 2009, p. 2) e la tensione analitica e riflessiva degli incontri mira a prendere le distanze dalle azioni compiute proprio per poterle *osservare da lontano* e in forma critico-analitica. Come sostiene Contini (2002) la supervisione è caratterizzata da "un clima accettante e avalutativo" (p. 18) che pone al centro, come oggetto di lavoro, la professionalità educativa.

Le riflessioni che seguono sono frutto di un percorso quinquennale di supervisione pedagogica di un'équipe di un servizio educativo domiciliare, composta da quattordici educatori ed educatrici, con un'esperienza professionale che va da uno a dieci anni di servizio. Come si è detto in premessa, la *porta* (che tanta valenza reale e simbolica ha nel servizio stesso) è una metafora significativa anche per la supervisione: attraverso l'impegno di supervisione ogni educatore apre le *porte* del suo operato, condivide *aperture* sulle proprie prospettive all'interno dell'équipe e trova uno spazio *sicuro e chiuso* dentro cui, con i suoi colleghi, rendere manifesti pensieri e riflessioni difficili o formulazioni di dubbio sul proprio agire. Attraverso il lavoro mensile di supervisione, in cinque anni sono state costruite alcune coordinate pedagogiche del servizio, per non correre il rischio di farlo diventare una sorta di *pronto intervento* che nasce dal bisogno e ricondurlo invece, sapientemente, entro gli argini di un agire intenzionale, progettato, verificato, do-

cumentato. Di seguito indichiamo tre principi, nell'espressione autentica che è stata elaborata attraverso il percorso di supervisione, considerandoli altrettante piste di indagine epistemologica cui accedere per la costruzione di una *pedagogia del servizio educativo domiciliare*.

- L'educativa domiciliare chiede un “ascolto impregiudicato” (Musi, 2008, p. 39), un ascolto pulito, che si accompagna ad una osservazione autentica e non giudicante: è un vedere senza guardare, che coglie con discrezione e precisione la geografia umana della casa in cui si entra, senza mai fissare uno sguardo giudicante e valutativo.
- L'educativa domiciliare riconosce come sua assunzione di base la condizione antropologica della fragilità, intesa non solo come mancanza, privazione, fatica ma soprattutto come luogo di potenzialità. L'azione principale che ne consegue sul piano educativo è quella del *disvelamento*, del portare alla luce i tratti nascosti e sconosciuti della possibilità, attivando un percorso di *fioritura* della persona singola e collettiva.
- L'educativa domiciliare adotta i gesti semplici e umili del quotidiano dentro e fuori la casa, promuovendo, nel dosare sapientemente presenza e distanza, la genitorialità esistente e agendo, come sostiene Milani, per “rinforzare le forze” (2011) degli stessi genitori: in questo moto perpetuo dell'esserci, gli educatori diventano visibili da dentro (quindi presenti e disponibili nella famiglia) ed invisibili da fuori (il contesto sociale attiguo deve percepire il meno possibile l'intervento).

Usiamo un'ultima immagine per chiudere queste riflessioni: rispetto ai bambini e ai ragazzi, nelle cui famiglie si entra, ci si pone “ai piedi della loro crescita, all'ombra della loro statura prossima” (Luzi, 1985), consapevoli che è proprio lo *stupore di fronte al possibile* che deve generare l'impegno nella relazione educativa verso un *oltre*.

Riferimenti bibliografici

D'Antone A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 161-180.

- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (1999). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lizzola I. (2015). Sei gesti profondi nel chinarsi sulla vita fragile. *Animazione Sociale*, 293, 15-23.
- Luzi M. (1985). *Per il battesimo dei nostri frammenti*. Milano: Garzanti.
- Milani P. (2009). Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-22.
- Milani P. (2011). Introduzione all'edizione italiana (curata da P. Milani, S. Serbati e M. Ius). In S. Lavigneux, S. Coutu, D. Dubeau (Eds.), *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (pp. 7-12). Trento: Erickson.
- Martinelli T. (2019). *L'educatore domiciliare. Una triplice professione*. Milano: Underground?
- Musi E. (2008). Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili. In M. Zappa (Ed.), *Ricostruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili per tutelare il benessere dei figli* (pp. 36-56). Milano: Franco Angeli.
- Tuggia M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione Sociale*, 1, 77-85.

6.5

Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa come opportunità di incontro fra le conoscenze delle famiglie e degli operatori. Riflessioni da P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione

Sara Serbati

Ricercatrice – Università degli Studi di Padova

sara.serbati@unipd.it

1. Il contesto: il programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione)

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione), il cui acronimo si ispira alla resilienza di Pippi Calzelunghe, come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita, è il risultato di una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare del Dipartimento F.I.S.P.P.A. dell'Università di Padova.

Il Programma persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie cosiddette negligenti, al fine di ridurre il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare. L'obiettivo primario è aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo. Esso articola i diversi ambiti di azione, coinvolti intorno ai bisogni dei bambini, in modo coerente fra loro, includendo la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a tali bisogni.

La popolazione *target* del programma è costituita da famiglie in cui sono presenti forme di negligenza, secondo la definizione che ne danno Lacharité, Ethier, Nolin (2006, p. 385): “una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte”.

Le prime due edizioni del programma (2011-2012 e 2013-2014) hanno visto la partecipazione di 10 Città italiane riservatarie della L.285/1997 – Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia. A partire dal 2014, il programma prevede che gli ambiti territoriali siano selezionati da parte delle Regioni di appartenenza per la realizzazione di un biennio di sperimentazione con 10 famiglie con figli tra gli 0 e gli 11 anni. Ogni anno prendono parte all'implementazione di P.I.P.P.I. 50-60 nuovi ambiti territoriali.

L'esperienza del Programma P.I.P.P.I. è divenuta *soft-law* il 21 dicembre 2017, quando la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato le Linee di indirizzo (LI) nazionali su *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Si è trattato del frutto di un lavoro collegiale e pluriennale, realizzato in seno a un Tavolo interistituzionale nazionale, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, composto da rappresentanti del Ministero stesso, della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome e del Gruppo scientifico dell'Università di Padova responsabile del programma P.I.P.P.I. Da allora (biennio 2019-2020), P.I.P.P.I. è divenuto azione per l'implementazione delle Linee di Indirizzo e inserito stabilmente nel Fondo Nazionale per le Politiche Sociali.

Oggi è in avvio la decima edizione del programma, che negli anni ha coinvolto tutte le Regioni italiane e le Province Autonome per 238 Ambiti Territoriali (113 dei quali per più edizioni), circa 4000 famiglie e una comunità di pratiche e di ricerca formata da più di 8000 operatori dei servizi sociali, educativi, sociosanitari e della scuola.

2. I fondamenti epistemologici e pedagogici di P.I.P.P.I.: costruire le condizioni affinché le famiglie possano scegliere le proprie ragioni per agire

La metodologia del programma P.I.P.P.I. accoglie l'eredità della tradizione del post-positivismo e delle lezioni apprese dai paradigmi *evidence-based*, attraverso l'impegno nel fondare l'azione dei professionisti su teorie e strumenti scientificamente validati. Tant'è che lo stesso programma P.I.P.P.I., è stato sviluppato tenendo in considerazione gli insegnamenti dei principali programmi *evidence-based* nell'intervento con la vulnerabilità e la negligenza familiare, quali *SafeCare*, *Grade Care Profile* e *EDIP-CF2* (Carter, 2012;

Gershater-Molko, Lutzker, Wesch, 2003; Lacharité, 2014). Tali assunti sono stati integrati in percorsi metodologici che riprendono le proposte del costruttivismo, che valorizza la nozione di una realtà multipla da scoprire attraverso una comprensione dei significati attribuiti a essa dalle persone che la vivono, dove la conoscenza e la pratica sono elaborate dai soggetti stessi all'interno delle relazioni e delle esperienze vissute e dove le teorie e proposte che vengono dall'esterno hanno valore in quanto entrano a far parte di tali esperienze e relazioni (Sorzio, 2019, p. 143). La conoscenza che P.I.P.P.I. persegue non è fine a sé stessa, ma è pragmaticamente interpretata con i diversi soggetti nella funzione di consentire un'efficace azione sulla realtà e di emancipazione delle pratiche (Guba, Lincoln, 1989; Dewey, 1938).

L'epistemologia che guida il programma P.I.P.P.I. è dunque intrinsecamente pedagogica, in quanto pone al centro quell'azione che è il fine ultimo di ciascuna scienza pratica. Già Aristotele aveva indicato come per "agire bene" fosse necessario apprendere l'esercizio di una saggezza (*phrónesis*) capace di costruire le «ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro, per essere capace di valutare tali ragioni, di rivederle o di abbandonarle, per sostituirle con altre» (MacIntyre, 1999, p. 12). Il percorso metodologico di P.I.P.P.I. vuole dunque costruire le condizioni affinché la persona, il bambino, il genitore possa divenire costruttore consapevole della propria realtà, trasformatore dell'esistente e promotore di cambiamento.

Il percorso però non è facile: già Aristotele diceva, «se uno è stato corrotto dal piacere o dal dolore, subito non gli appare più il principio, né vede più che bisogna in vista di quello e a causa di quello scegliere ogni cosa e compiere ogni azione. Infatti, il vizio corrompe il principio» (*Etica Nicomachea*, VI, 140b). Questo sosteneva Aristotele 2300 anni fa. Ed è lo stesso ragionamento che induce a riflettere su quanto difficile sia essere genitori quando si vivono situazioni di vulnerabilità. Storie familiari difficili, malattie, disoccupazione, povertà, isolamento ed esclusione sociale sono solo alcuni dei fattori che, creando stress, possono debilitare i genitori, rendendo più difficile la realizzazione dei propri propositi e delle proprie decisioni. Costruire le risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini richiede pazienza, tempo e fatica. Un impegno a provare e riprovare, per conquistare e costruire il proprio modo per "agire bene" come genitori e come figli.

È un percorso tortuoso che porta all'*empowerment* e alla promozione dell'altro, senza pretendere né che l'altro, una volta chiarita la meta, abbia

già in sé le capacità per raggiungerla, né di poter fornire dall'esterno soluzioni, ma piuttosto agendo «per consentire all'altro di vivere e/o di costruire le condizioni per vivere una buona vita» (Mortari, 2006, p. 175). È anche importante che tali contesti esperienziali tengano conto della rete di relazioni che circonda la persona. Infatti, ognuno, nelle proprie azioni, è inter-dipendente nella capacità di valutare le ragioni per agire e partecipa a una serie di relazioni, nelle quali impara ora a dare ora a ricevere ed è attraverso queste relazioni che ognuno di noi esercita quella saggezza necessaria per realizzare il proprio “agire bene” (MacIntyre, 1999).

3. La metodologia di P.I.P.P.I.: la valutazione partecipativa e trasformazione tra ricerca, azione e formazione

Per raggiungere l'obiettivo e dare la possibilità alle famiglie di costruire le proprie ragioni per agire, P.I.P.P.I. accompagna operatori e famiglie ad assumere un pensiero riflessivo, che, invita gli operatori e le famiglie a portare alla luce i fatti (“*bring to light facts*” direbbe Dewey, 1933, p. 9), facendo emergere e dialogare le letture e le comprensioni della realtà da parte dei genitori e dei bambini, e di ciascun attore coinvolto, ponendo al centro del confronto i bisogni di sviluppo dei bambini. Qui, la prospettiva dei bisogni evolutivi fornisce una cornice chiara, universale e condivisibile e rende trasparente fin dall'inizio che l'interesse centrale sono il bambino e suoi bisogni e che finalità condivisa è ricercare insieme, in una prospettiva di corresponsabilità e interdisciplinarietà, le risorse e le strategie più opportune affinché egli possa crescere bene. In questo percorso, azione e ricerca sono strettamente legate: l'intervento è inteso come un percorso di ricerca, che assume il nome di Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020). Essa è rappresentata dalle diverse fasi del percorso di accompagnamento (accoglienza, analisi dei bisogni, progettazione, monitoraggio, intervento, conclusione), dove ogni passaggio è preceduto e seguito da momenti di riflessione e negoziazione tra tutti gli attori, spazi di pensiero riflessivo, un impegno nel ragionare per scoprire un significato condiviso di ciò che si fa con le famiglie e con i bambini. In ciascuna fase operatori e famiglie si incontrano e riflettono insieme e, nel farlo, essi sono intesi come co-ricercatori, in quanto utilizzano i metodi e gli strumenti di ricerca proposti dal programma al fine di rendere visibili i diversi punti di vista e le

letture della realtà, e, attraverso il dialogo e il confronto, costruire le risposte ai bisogni del bambino.

Tutti gli operatori (assistenti sociali, educatori sociali, insegnanti, psicologi, ecc.) con le famiglie utilizzano un quadro teorico di riferimento per discutere e negoziare la comprensione dei bisogni del bambino. Si tratta del modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* (Milani et al. 2015) adattamento italiano dell'inglese *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families* (FACNF-DoH, 2005). Esso, attraverso una struttura triangolare, presenta sul lato sinistro i bisogni di sviluppo del bambino, a destra le risposte della famiglia a tali bisogni (comunemente definite 'competenze genitoriali'), e sul lato in basso presenta i fattori familiari e ambientali che possono rispondere ai bisogni del bambino ma possono anche supportare le risposte della famiglia.

Le famiglie e gli operatori sono invitati a utilizzare i metodi della ricerca educativa (Bove, 2009) durante l'intervento attraverso i due canali fondamentali dello sguardo e della parola.

Attraverso lo sguardo, gli operatori insieme alle famiglie sono coinvolti in un agire che utilizza le pratiche dell'osservazione partecipante per leggere la quotidianità del bambino e della sua famiglia. Il Mondo del Bambino diventa collettore e griglia in cui far convergere i diversi punti di vista e le diverse letture della situazione familiare da parte degli operatori, così come da parte dei genitori e del bambino.

Attraverso la parola, gli operatori danno voce alle famiglie, così come a tutti i professionisti coinvolti nella cura del bambino, utilizzando le proposte della ricerca qualitativa (intervista e focus group in particolare): i colloqui e gli incontri dei gruppi dei genitori e dei bambini diventano occasioni per dare forma e sostanza alla propria storia e alle proprie comprensioni della realtà, anche attraverso il supporto di strumenti iconografici e dei questionari (Serbati, 2020).

La documentazione pedagogica che deriva dalle osservazioni e dalle narrazioni colora e riempie il Triangolo del *Mondo del Bambino*, lo rende vivo e lo arricchisce delle voci dei bambini, degli adulti e di tutti gli attori in gioco. La documentazione non è qui intesa come selezione di informazioni da parte dell'operatore per la costruzione di un quadro di comprensione della situazione familiare statico, quasi un rendiconto finale, raccolta di documenti, "un portfolio che alimenta la memoria, la valutazione, l'archivio" (Rinaldi, 2009, p. 81); la documentazione pedagogica è procedura che so-

stiene l'azione nel dialogo con i processi di cambiamento delle persone e nell'alimentarsi nel confronto e nello scambio. Essa mette a disposizione una base dalla quale generare comprensione e consapevolezza. L'intervento che utilizza i metodi e gli strumenti della ricerca educativa è accompagnato da azioni di formazione e da spazi dialogici che supportano il pensiero riflessivo. Essi sono: la formazione iniziale (1) e gli incontri bimestrali di tutoraggio (2), dove sono coinvolti i professionisti e i ricercatori; gli incontri bimestrali *in loco* tra i diversi professionisti (3) e gli incontri di Equipe Multidisciplinare (4), che coinvolgono la famiglia e i professionisti nel costruire le condizioni per lo sviluppo del bambino. In ognuno di questi spazi dialogici si discute di come rispondere ai bisogni dei bambini sulla base dei fatti registrati e documentati attraverso sguardo e parola. Il materiale prodotto dalla documentazione pedagogica, attentamente registrato, reso disponibile e proposto all'attenzione delle persone coinvolte è condizione per realizzare nuovi apprendimenti e costruire insieme le strategie di risposta ai bisogni dei bambini (Dahlberg, Moss, 2009).

4. Conclusioni

La metodologia di P.I.P.P.I. è pedagogicamente orientata al farsi della persona umana all'interno delle sue relazioni e del suo contesto di vita. Un orientamento che per essere realizzato attua una ricorsività e circolarità in cui ricerca, intervento e formazione sono continuamente richiamate e interrelate (Milani, 2018; Pastori, 2017; Bove, 2009).

A fianco al grande impegno nell'accompagnare una metodologia che riguarda il singolo intervento educativo e sociale con la singola famiglia, P.I.P.P.I., attraverso gli stessi strumenti utilizzati dai professionisti e dalle famiglie, ricerca e costruisce una comprensione complessiva riguardo i risultati del programma stesso. Gli strumenti di ricerca utilizzati da famiglie e professionisti, una volta raccolti, forniscono la possibilità di una panoramica dei risultati del programma. Per esempio, sono disponibili i risultati dei questionari all'inizio e alla fine dell'implementazione, i quali forniscono un'immagine positiva relativamente agli esiti raggiunti complessivamente dal programma sia in riferimento alla risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini, sia in riferimento alle risposte a tali bisogni che derivano dalla famiglia e dall'ambiente in cui essa vive (Milani et al. 2019).

Più difficile è cogliere i risultati dei processi, all'interno dei quali i ricercatori lavorano per supportare i percorsi di co-ricerca: un po' per la complessità delle azioni di P.I.P.P.I., un po' per l'estensione stessa del programma: non è cosa semplice raggiungere una comprensione delle azioni di ricerca-intervento-formazione che gli operatori adottano con le famiglie, e di come la documentazione pedagogica, tra sguardo e parola, sia effettivamente valorizzata nel costruire dialogo e pensiero riflessivo con le famiglie. Attraverso gli spazi di tutoraggio, negli anni sono state raccolte diverse esperienze di buone pratiche, sulle quali i ricercatori hanno costruito riflessività e confronto con gli operatori (Serbati, 2019; Milani, Serbati, Ius 2015).

Al fine di rispondere a tale fabbisogno di conoscenza e al fine di costruire un repertorio di pratiche che possa anche essere utilizzato nelle occasioni formative e quindi per una migliore riflessività, in questi mesi si sta avviando una nuova linea di ricerca, uno studio di caso multiplo, che, attraverso interviste approfondite agli attori chiave delle Equipe Multidisciplinare e alle famiglie autocandidatate allo studio, intende arricchire la conoscenza rispetto alle azioni e alle condizioni che garantiscono la partecipazione di famiglie e bambini ai processi decisionali che le riguardano.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (1983). *Etica Nicomachea*. Bari: Laterza.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Carter B. (2012). Developing and implementing an appreciative 'quality of care' approach to child neglect practice. *Child Abuse Review*, 21(2), 81-98.
- Dahlberg G., Moss P. (2009). La nostra Reggio Emilia. In C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare ricercare, apprendere* (pp. 11-34). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Department of Health (2005). *Assessing children and their families: practice guidance*. London: TSO.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co Publishers (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949).
- Gershater-Molko R.M., Lutzker J.R., Wesch D. (2003). Project SafeCare: Improving health, safety, and parenting skills in families reported for, and at-risk for child maltreatment. *Journal of Family Violence*, 18(6), 377-386.

- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Lacharité C., Ethier L.S., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-94.
- Lacharité C. (2014). Transforming a wild world: Helping children and families to address neglect in the Province of Quebec, Canada. *Child Abuse Review*, 23, 286-296.
- MacIntyre A. (1999). *dependent rational animals*. London: Duckworth (trad. it. *Animali razionali dipendenti*, Vita & Pensiero, Milano 2001).
- Milani P. (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015). *Il quaderno di PIPPI. Teorie metodi e strumenti per l'implementazione del Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: Becco Giallo.
- Milani P., Santello F., Ius M., Petrella A., Colombini S. (2019). I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali. *Studium Educationis*, 20(1), 23-52.
- Milani P., Serbati S., Ius M. (2015). La parole vivante et la parole morte: le parcours accidenté de la parole des enfants et des parents vers l'action. In C. Lacharité, C. Sellenet, C. Chamberland, *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents*, (pp. 125-135). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MLPS - Ministero Del Lavoro e Delle Politiche Sociali (2017). *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior.
- Rinaldi C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*. Reggio Emilia: ReggioChildren.
- Serbati S. (2019). La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento di P.I.P.P.I. Lezioni da una best practice. *Studium Educationis*, 1, 113-132.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Sorzio P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-166). Roma: Carocci.

Panel 7
Affettività, educazione, emozioni

Introduzione
Elisabetta Biffi

Interventi
Tiziana Iaquina
Vito Minoia
Rosa Grazia Romano
Enza Sidoti
Stefania Ulivieri Stiozzi
Matteo Villanova

Attraversare la paura per *imparare a tremare*: la comunicazione dell'emergenza come esperienza di responsabilità

Elisabetta Biffi

Professoressa associata – Università degli Studi di Milano-Bicocca
elisabetta.biffi@unimib.it

1. *Imparare a tremare*

Nel testo *Il silenzio è cosa viva. L'arte della meditazione* di Chandra Livia Candiani si legge a pag. 75: “Non voglio imparare a non avere paura, voglio imparare a tremare”.

Ho pensato molto spesso nell'ultimo anno a questa intenzione, sulla quale avevo già avuto modo di riflettere (Biffi, 2019). Da pedagoga, da studiosa e da madre mi sono interrogata su quella che, dal principio della pandemia lo scorso febbraio 2020, mi è sembrata una sfida delicata e difficile: imparare io per prima ed insegnare agli altri non *a non avere paura* ma *a tremare*. Tremare come modo con il quale il corpo attraversa la paura, reazione che, infine, consente di oltrepassare la condizione di immobilismo che la paura porta con sé, condizione che tutte e tutti abbiamo avvertito come dolorosa e spaventosa durante i mesi scorsi.

Nelle lunghe giornate di attesa del primo *lockdown*, quando chiusi nelle nostre case cercavamo di dare un senso al rumore dell'autoambulanza che attraversava il silenzio irreali delle nostre città. Nelle lunghe giornate di attesa, chini sui nostri telefonini, per ricevere informazioni sui nostri cari, ricoverati e inaccessibili persino ai familiari più prossimi. Nelle giornate di silenzi per ricordare chi non ce l'aveva fatta, giornate in cui lo scambio di piccole foto di una candela accesa, ognuno in casa propria, pareva l'unico rito consentito. In giornate come queste, mentre gli adulti cercavano di controllare la paura, i bambini e le bambine osservavano, ascoltavano, raccoglievano indizi.

L'emergenza pandemica globale COVID-19 ha portato i media, le conversazioni sociali e il dibattito pubblico ad essere interamente dominato da contenuti relativi all'epidemia: il bollettino serale che conteggiava morti e

malati; gli speciali televisivi intervallati da messaggi di speranza, unitamente al clima emotivo che colorava le famiglie, alle inedite situazioni di genitori a casa dal lavoro e scuole chiuse. In una girandola di emozioni forti e contraddittorie, bambine e bambini si sono trovati improvvisamente esposti a informazioni di diversa natura ed entità che, inevitabilmente, rischiavano di generare preoccupazione crescente, situazioni di stress prolungato e ansia.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha identificato 3 aree di impatto del COVID-19: una prima direttamente connessa alla malattia; una seconda indirettamente connessa alla malattia (dovuta a fattori di rischio e aumento di situazioni di vulnerabilità e povertà); una terza indiretta connessa all'impatto della situazione generale sul benessere soggettivo e sulla qualità di vita psicologica. Relativamente a questa terza area, l'esposizione a situazioni difficili in cui la comunicazione non riesce ad essere certa si rivela un fattore incrementale di stress e ansia con ricadute, potenzialmente, anche traumatiche (United Nations, 2020).

Al tempo stesso, è risaputo dagli studi sul benessere quanto una comunicazione attenta ed efficace possa essere fattore protettivo per la salute psicologica, anche dei bambini, così come per l'educazione all'adozione di comportamenti efficaci sul piano della prevenzione del contagio. La qualità della comunicazione riguardo le emergenze e le malattie ha, infatti, effetti a lungo termine sul benessere psicologico dei più piccoli e impatta sul funzionamento dell'ecosistema familiare (Raveis, Siegel, Karus, 1999). Sebbene la maggior parte delle comunicazioni e dell'informazione sia progettata per gli adulti (Rapa, Dalton, Stein, 2020), pensare a come condividere con i più piccoli ciò che si stava attraversando è divenuta una questione fondamentale nel corso dello scorso anno.

Sono gli stessi ragazzi e bambini a riferirlo. Il recente report *Our Europe, Our Rights, Our Future* (Eurochild, Save the Children, UNICEF, ChildFund Alliance, World Vision, 2021) raccoglie i risultati di una consultazione che ha coinvolto più di 10.000 minorenni (fra gli 11 e i 17 anni) in Europa e oltre, intervistati anche in merito all'impatto della pandemia sulle loro vite. Dal report emerge come sia proprio la salute mentale ad essere preoccupante: quasi 1 intervistato su 10 dichiara di avere problemi di salute mentale o sintomi come depressione o ansia. Le ragazze riferiscono livelli significativamente più alti di sofferenza rispetto ai ragazzi (11% contro il 3% degli intervistati/e complessivi) e i problemi di salute mentale sembrano aumentare in modo significativo con l'età (2% degli undicenni rispetto al

14% tra i diciassetenni). Più della metà degli intervistati indica di essere in ansia per il futuro (53%), molti riferiscono solitudine e conflitti con la famiglia e gli amici.

Di fronte a questo scenario, che rimarca la fatica di un isolamento prolungato e della limitazione dei momenti di socialità, è proprio la condivisione ad essere un fattore di protezione e resilienza per far fronte alle difficoltà emotive: più della metà degli intervistati/e ha un amico/a con cui parlare (53%), mentre un terzo afferma di avere un adulto di fiducia a cui può chiedere sostegno (36%). La paura, insomma, si fa dolore soprattutto se lascia soli.

2. Quando la parola è spazio di esperienza

Gli adulti giocano, così, un ruolo fondamentale quando si fanno mediatori della comunicazione, capaci di aprire a spazi di condivisione anche di ciò che ancora non si è ben pensato, di ciò che si agita come aggrovigliata massa emotiva. In merito al ruolo assunto dalla comunicazione all'interno delle relazioni genitoriali, fra i diversi studi¹ in ambito pedagogico che hanno coinvolto i genitori nel corso dei periodi di lockdown, spunti interessanti sui quali è stato possibile soffermarsi sono risultati da uno studio condotto durante il primo periodo di lockdown, nel marzo-giugno 2020. Tale studio è stato parte del progetto Europeo Erasmus + Digitised Education Of Parents For Children Protection (DEPCIP)², con l'obiettivo di sviluppare proposte formative, anche attraverso specifici strumenti digitali, dedicate ai genitori per la promozione dei diritti dei minorenni e la riduzione del rischio di violenza sull'infanzia.

Comprendere l'impatto che un periodo prolungato di confinamento ha avuto sull'ambiente familiare era di particolare interesse per gli obiettivi del progetto, che come detto si occupa di promuovere pratiche genitoriali rispettose e consapevoli dei diritti dei minorenni. A tal fine, il progetto ha promosso una ricerca specifica volta ad ascoltare direttamente la voce dei genitori. La ricerca si è focalizzata, quindi, sull'indagine dell'ecosistema fa-

1 Fra questi si ricorda: Mantovani et al., 2020; Gigli, 2021.

2 DEPCIP Project (2019-1-TR01-K204-077577). Sito web del progetto: <http://dep-cip.com/> (ultima consultazione: 9/5/2021).

miliare, esplorando dimensioni individuali (stati emotivi, disponibilità di risorse, supporto ricevuto, benessere e vulnerabilità), aspetti spaziali (trasformazione dei luoghi, attribuzione di nuovi significati) e aspetti genitoriali nel rapporto con i figli (comunicare l'emergenza sanitaria, gestione di situazioni difficili, cosa fa perdere la pazienza).

L'indagine ha permesso di raggiungere circa un migliaio di "genitori in lockdown" provenienti dai Paesi coinvolti nel progetto (Grecia, Lituania, Italia, Spagna e Turchia), attraverso interviste orali e scritte. In particolare, in Italia la ricerca ha coinvolto poco meno di 400 genitori, di cui più del 90% madri residenti in Lombardia, una delle regioni più colpite dalla pandemia.

Una particolare attenzione è stata dedicata alla comunicazione dell'emergenza. Nello specifico, le interviste hanno indagato dopo quanto tempo dall'inizio dell'emergenza i genitori hanno comunicato ai figli cosa stava succedendo e le modalità tramite le quali tale comunicazione è avvenuta.

In generale, i genitori intervistati hanno comunicato "fin da subito", e soprattutto dopo la chiusura delle scuole, seguendo le raccomandazioni di buon senso offerte da organismi nazionali e sovranazionali. Si è rilevata una tendenza nella fascia 6-13 ad usare termini tecnici e scientifici; a partire dai 12 anni, poi, spesso la comunicazione è stata delegata al telegiornale, guardato insieme con i genitori. Nella fascia 14-18 si è assistito a due strategie: la delega ai figli, in quanto considerati "già grandi", nel reperimento delle informazioni e nella loro lettura; la presa in carico da parte dei genitori della condivisione delle informazioni anche se recuperate in autonomia dai figli.

I risultati dello studio hanno permesso al gruppo di ricerca di realizzare un breve documento, *Genitori in lockdown: idee per non sentirsi in trappola*, pensato per condividere spunti di riflessione con e fra i genitori. In merito alla comunicazione, lo studio ha permesso di raccogliere come, quando la comunicazione è assunta come compito da parte dei genitori e non delegata ad altri (la televisione, la scuola laddove possibile, o altro), la stessa è divenuta occasione per condividere cosa stava accadendo non soltanto intorno a loro, ma anche in loro: occasione, cioè, per condividere le paure e le preoccupazioni, per attraversarle insieme, adulti e bambini.

3. “Mamma, quanto è un metro?” Tremando, finalmente, ci si muove

Soprattutto in uno scenario come quello attraversato, ove i più piccoli si sono visti, specie nella prima parte dell'emergenza, indicare quale la categoria *forte* perché meno soggetta a rischio di complicazioni sanitarie in caso di contagio, si è assistito ad un movimento ambivalente che, da un lato, investiva sulla rassicurazione e sulla positività (gli arcobaleni disegnati dai bambini e appesi alle finestre), dall'altro marcava la necessità di un sacrificio e di un gesto di responsabilità da parte proprio dei più piccoli e giovani, quale restare a casa, tenere le scuole chiuse. Va precisato, soprattutto su quest'ultimo punto, che la chiusura delle scuole è sempre stata presentata come *estrema ratio*: pur sapendo che essa costituiva un rischio per bambine e bambini, tale scelta è stata descritta come un rischio necessario alla collettività (UNICEF, 2020).

Il tema della responsabilità, allora, è iniziato a circolare con insistenza soprattutto come rivolto ai più giovani, cui veniva richiesto di *farsi responsabile*, farsi carico, non solo di ciò che essi facevano direttamente ma anche delle conseguenze indirette che il proprio comportamento aveva sugli altri. Anche questo, però, genera paura: la paura di essere un pericolo per l'altro. La paura che il proprio agito possa provocare persino la morte di chi ci è caro. Il pensiero va, ad esempio, allo spot francese, circolato a chiusura del primo periodo di restrizioni, dove il nipote, giovane studente che si ferma a chiacchierare con gli amici senza mascherina, è connesso alla malattia della nonna, con la quale lo stesso giovane aveva festeggiato il compleanno. La catena di connessioni che porta dall'uscita del ragazzo da scuola alla sala della terapia intensiva dove si trova la nonna è lasciata intuire allo spettatore attraverso rapidi passaggi di scena. V'è del vero in tale ricostruzione? Certamente. Eppure, quello che spesso si è, forse, sottovalutato è l'effetto di tale *verità* sulla paura.

D'altro canto, la vulnerabilità dell'anziana si connette alla forza del nipote come dipendenza del più vulnerabile all'altro. Sono preziose allora le riflessioni della filosofa Elena Pulcini, che nel suo testo su *La cura del mondo* (2009) connette la vulnerabilità alla responsabilità:

La vulnerabilità si configura, infatti, immediatamente, in una prospettiva relazionale: non allude, cioè, solo alla fragilità del soggetto, ma alla sua dipendenza dall'altro, che da sempre lo costituisce e lo

inaugura come soggetto nel momento in cui ne fonda la responsabilità (p. 243).

Un piccolo aneddoto può aiutare a comprendere questo passaggio. Poche righe che raccontano una bambina di fronte alla paura della responsabilità.

Cameretta. Sera prima del primo giorno di scuola primaria. Primo giorno di prima, per la precisione. Mamma e bambina stese sul letto, ai due estremi opposti dello stesso cuscino.

Mamma quanto è un metro?

Lo sguardo è seriamente concentrato e preoccupato. Non tanto per le regole in sé, già ampiamente anticipate dalla mamma, dal fratello maggiore, dal mondo. Affatto.

La bambina si sta seriamente interrogando su come fare a “stare” con la sua amica senza metterla in pericolo.

Perché sai, mamma, per giocare non si può stare lontane.

Lei era abituata ad abbracciarsi con l'amica, alla scuola dell'infanzia, entrambe erano abituate a confidarsi segreti nell'orecchio, a farsi la coda a vicenda – con buona pace dei protocolli anti-pidocchio –. Si chiede persino come sarà ritrovarsi, dopo tanti mesi di assenza e lontananza.

Allora la bambina guarda la mamma, dall'altro lato dello stesso cuscino, attraversando con le dita lo spazio ristretto fra i loro nasi.

Questo, mamma, è un metro?

No, tesoro, molto meno.

La bambina resta assorta, proseguendo le sue misurazioni invisibili nell'aria, fra il suo corpo, quello della mamma, il resto del mondo intorno a loro.

Interno macchina. Mattina. Tragitto verso la scuola primaria. Primo giorno di prima, per la precisione. Seduta sul sedile posteriore, la bambina distende il braccio, percorrendo con l'altra mano la lunghezza dalla spalla alla punta delle dita.

Così, mamma, è un metro?

La mamma esita a dare una risposta, guardando dallo specchietto retrovisore. Si genera quel secondo di silenzio prontamente colmato dal fratello: Eh... ma no... hai le braccia troppo corte!

Un po' meno di un metro tesoro, ma vedrai che a scuola ti aiuteranno a trovare la giusta misura.

V'è una possibilità educativa in questa richiesta di responsabilità collettiva ricaduta sul singolo, soltanto però se tale responsabilità è davvero resa comprensibile e se al contempo ci si fa carico anche della fatica e della paura che porta con sé. È necessario, insomma, attraversare la paura. Trovare la misura giusta, non solo fra i corpi, ma anche fra le emozioni che complesse restano appiccate ai nostri corpi.

Provare a tremare per non restare immobilizzati dalla propria paura: sembra essere questo, in fin dei conti, quell'atto di responsabilità educativa a cui gli adulti sono chiamati, dentro e oltre l'emergenza.

Riferimenti bibliografici

- Biffi E. (2019). Parlare di terrorismo ai bambini: fra parole che spiegano e gesti che comprendono. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (Eds.), *Educazione e terrorismo* (pp. 117-130). Milano: Franco Angeli.
- Candiani C.L. (2018). *Il silenzio è cosa viva. L'arte della meditazione*. Torino: Einaudi.
- Dalton L., Rapa E., Stein A. (2020). Protecting the Psychological Health of Children through Effective Communication about COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Eurochild, Save the Children, UNICEF, ChildFund Alliance, World Vision (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future. Children's and young people's contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee*. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.unicef.org/eu/media/1276/file/Report%20%22Our%20Europe,%20Our%20Rights,%20Our%20Future%22.pdf>.
- Gigli A. (Ed.). (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior.
- Mantovani S., Picca M., Ferri P., Bove C., Ripamonti D., Manzoni P., et al. (2020). *Report di ricerca. Bambini e lockdown: la parola ai genitori*. Retrieved May 9, 2021, from https://www.unimib.it/sites/default/files/Report_Bambini_e_lockdown.pdf.
- Pulcini E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ravei V.H., Siegel K., Karus D. (1999). Children's Psychological Distress Following the Death of a Parent. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(2), 165-180. <https://doi.org/10.1023/A:1021697230387>
- UNICEF (2020). *Beyond Masks. Societal impacts of COVID-19 and accelerated so-*

lutions for children and adolescents. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/UNICEF-Beyond-Masks-Report-Social-impacts-of-COVID-19.pdf>.

United Nations (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*. Retrieved May 9, 2021, from https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf.

7.1

Senza (più) gioia.

Riflessioni sul declino della gioia nella società e nell'educazione

Tiziana Iaquina

*Ricercatrice – Università degli Studi “Magna Graecia” di Catanzaro
iaquina@unicz.it*

1. Senza più gioia

Parlare di gioia nel tempo della complessità (Morin, 1990), in una società schiacciata dal peso e dai “limiti dell’utile” (Ordine, 2013), in economia come nella cultura, e in un momento storico particolarmente critico come l’attuale, segnato dalla pandemia, può sembrare azzardato, acontestuale, dissonante. La crisi che l’intero pianeta attraversa da tempo (*clashes* economici, disuguaglianze, violenza, inquinamento ambientale, crisi dei valori, ecc.) aggravata dall’emergenza sanitaria da SARS-COV-2, costringe l’essere umano a emozioni negative e a sentimenti di penombra lontani dalla gioia, specie se declinata sul versante della gioia di vivere. Un essere umano aggredito, sopraffatto, e spesso oppresso, da una sovrabbondanza di notizie, dati, teorie, predizioni, che esperti di tutte le discipline riversano nell’etere e nella Rete allo scopo di mettere in guardia la specie umana sullo stato del pianeta, e su un mondo, che sembra non avere più un futuro di promesse ma solo di minaccia e di preoccupazione. Tale scenario spinge l’umanità all’abbattimento fisico e all’abbuiamento interiore. D’altra parte, la fortunata ricerca di Benasayag e Schmit (2003) sull’epoca delle passioni tristi, descrive il nostro tempo come caratterizzato da grave sofferenza interiore e da un disagio complesso e profondo. Passioni tristi che esprimono un profondo malessere esistenziale e che non sono il dolore o il pianto, ma l’impotenza e la disgregazione, la mancanza di significato, la sofferenza di chi non riesce più a trovare senso al trascinarsi della vita quotidiana. Impotenza e senso di inutilità che si fanno “male di vivere” e in cui la solitudine che pervade il soggetto, e che è causa delle sue sofferenze psichiche, mostra la sua natura ontologica nell’incapacità di sentirsi in collegamento con gli altri (Iaquina, 2020). Inquietudine, tristezza diffusa, smarrimento, si manifestano a livello

sia individuale che sociale, e configurano la crisi in atto in modo diverso da quelle precedenti.

Codesta riflessione, maturata all'inizio dell'emergenza sanitaria ancora in corso, nasce, oltre che da un interesse speculativo, dalla volontà di non cedere alla visione pessimistica, di non seguire unicamente la voce della ragione scientifica, seppure necessaria, per tentare, attraverso l'interrogarsi pedagogico, un capovolgimento di prospettiva e cogliere l'opportunità offerta dalla crisi, come insegna la metafora del *black swan* di Taleb (2008), per una riflessione in controtendenza che porti a collocare, o meglio a ricollocare, la gioia nell'orizzonte emozionale del soggetto, esiliata com'è dal lessico e dall'esistenza.

In questa operazione per così dire di *récupération*, come dicono i francesi a proposito dei valori, o di ri-centralizzazione, l'educazione è chiamata a svolgere un ruolo centrale, a condizione però che si riappropri del suo compito nell'evoluzione della specie, quello d'iniziatrice. Poiché la gioia, nell'accezione di significato che si tenterà di dare in questo contributo, è tema che non può non interessare il sapere pedagogico, specie in ragione del fatto che è proprio la gioia a costituire l'emozione-guida dell'educazione (Mariani, 2020).

2. Gioia e felicità: confusione e differenze

A differenza della felicità che gode da sempre dell'interesse della filosofia, della psicologia, della sociologia, ecc., e in tempi recenti anche delle neuroscienze (Edelman, 2012), sulla gioia esistono pochissimi contributi. Anche il proliferare di corsi di livello accademico, quello istituito nel 2018 dalla Università di Yale denominato *Psychology and the Good Life* risulta essere il più seguito di ogni tempo battendo tutti i record di iscrizione nel corso di circa 316 anni di vita accademica, testimonia il crescente interesse verso il tema della felicità.

Sulla gioia si registra, invece, la mancanza di studi, anche in ambito pedagogico, che è prova dello scarso interesse verso questo tema. Enumerata tra le emozioni di base, la parola gioia è impiegata quasi sempre con valore sinonimico in trattazioni aventi per oggetto la felicità: così Aristotele nell'*Etica*; Epicuro nella *Lettera a Meneceo*; Spinoza nell'*Etica*. Costituiscono una eccezione le opere a carattere teologico-spirituale nelle quali il concetto

di gioia è ben delineato poiché espressione del legame tra umano e divino. Legame che, per il credente, è sia speranza nell'oggi che certezza di nuova vita alla fine dei giorni. Da questo si alimenta il sentimento della pienezza di vivere in cui la gioia si concretizza. Ne sono esempio gli scritti di Bergoglio (2019), Papa Francesco, il quale descrive la gioia sia dal punto di vista cristiano che umano, e le riflessioni di Mancuso (2018, 2019) il quale parla della gioia come adesione al principio di realtà.

In ambito pedagogico merita di essere ricordata la pedagogia della gioia di Don Bosco che mescola in maniera armonica sacro e profano, grazia e natura del fanciullo, e che descrive la gioia, prima ancora che come espediente metodologico, come mezzo per accettare ciò che è serio in educazione. La gioia è definita dal presbitero e pedagogo un bisogno fondamentale di vita, legge della giovinezza per definizione, età in espansione libera e lieta, incapace spesso di sbocciare o costretta al nascondimento (Ragusa, 2009). Anche in questo caso il discorso sulla gioia si presenta legato all'ambito religioso.

In ragione di questo scenario, la mancanza di una letteratura di riferimento, la presente riflessione ha incontrato non poche difficoltà. La perseveranza è stata determinata dall'interesse verso dimensioni emozionali opposte alla gioia, cioè dolore e sofferenza (Iaquina, 2015), in cui la gioia è comunque rinvenibile. La gioia, infatti, può fare la sua comparsa anche nei momenti bui dell'esistenza; essa "si intravede nel sorriso ma, talvolta, anche nel pianto; nelle lacrime che possono essere irrorate di gioia e che, per questo, si fanno ancora più luminose" (Borgna, 2009, p. 14).

Il concetto di gioia che questo contributo intende proporre è, pertanto, non la semplice allegrezza, ma uno stato dell'animo non generato da motivi congiunturali, da effimere evasioni, da soddisfazioni professionali, certo importanti ma non determinanti, dall'artificiosità e pericolosità di certi prodotti chimici a cui i giovani ricorrono con sempre maggiore frequenza. Gioia come stato emotivo che travalica la stessa natura di emozione e che riempie l'interiorità. Una dimensione dell'essere che si conquista giorno dopo giorno. Sentimento che può essere coltivato, che si origina dagli stati interni del soggetto, segno distintivo della fiducia in se stessi, nelle proprie capacità e nelle possibilità che la vita, nonostante gli inciampi e le messe in crisi, può offrire. Sentimento che si nutre, e gode, della bellezza in tutte le forme, sia materiali che immateriali, e che consente di allargare lo sguardo oltre il circostante.

La messa in disparte della dimensione della gioia dall'orizzonte emozionale del soggetto e nella società, ha una prima evidenza nel linguaggio dove viene utilizzata come sinonimo di felicità. La psicologia positiva, d'altra parte, dopo anni di studi non ha ancora trovato un accordo sulla loro differenza e l'uso appare pertanto indistinto e sovrapposto. La gioia classificata da Ekman (2003) come la prima, e l'unica positiva, tra le emozioni di base, è descritta come stato momentaneo dell'animo umano anche se le l'etimo prefigura una ampiezza semantica e una "grammatura" più consistente. L'origine sanscrita del termine *yuj* indica, infatti, l'unione dell'anima individuale con lo spirito universale da cui deriva il senso di connessione tra terreno e celeste; dell'uomo con il divino; degli uomini tra loro. Il carattere sacro della gioia è, però, venuto meno nel tempo, specie nella cultura occidentale e si è iniziato a trascurare la potenza e il raggio di irradiazione, diretta e indiretta, che la gioia ha su tutti gli aspetti dell'esistenza umana. La gioia di vivere, sostiene Verdiani (2017), in cui la gioia si manifesta e si concretizza, travalica la stessa emozionalità per definirsi come sentimento edificante, avvertito da tutte le dimensioni dell'essere. Essa può essere pertanto considerata come una manifestazione della *reliance* dell'anima individuale con una dimensione superiore; del soggetto con la sua interiorità; del soggetto con il vissuto e gli oggetti del suo mondo; del soggetto con l'Altro da sé. Così concepita, la gioia, assume una natura, al tempo stesso, semplice e composita. Di emozione, quando nasce improvvisa; di sentimento se coltivata, coscientizzata, fatta oggetto di educazione. Sentimento che nasce a partire dall'apprezzamento degli aspetti della realtà, dalla fiducia in se stessi, dal senso di gratitudine per ciò che si possiede, di materiale e di immateriale, dall'essere parte del mondo.

Nell'etimologia latina *gaudia-gaudium* (gaudio, allegrezza) questa estensione di significato non si ravvisa, e la gioia si definisce in un movimento o stato d'animo che, per un tempo breve, rallegra o commuove.

È opportuno, a questo punto, analizzare anche l'etimologia della parola felicità con cui la gioia è confusa. Questa è da ricondurre alla radice sanscrita, *bhu-*, poi trasformata in *foe-* o in *fe-* da cui il greco *φύω* (produco; faccio essere; genero) e il latino *foelix* o *felix* (felice; soddisfatto; appagato). *Felicitas* pertanto, presenta il significato di: abbondanza; ricchezza; prosperità. Una emozione positiva che nasce in chi soddisfa i propri desideri o vive in abbondanza e ricchezza. Essa è, pertanto, relativa al raggiungimento di un traguardo, di un obiettivo. Qualcosa di esterno al soggetto, insomma,

e la cui condizione di precarietà è relativa alla stessa natura umana, perennemente tesa al raggiungimento di una felicità sempre maggiore. Le influenze culturali hanno una non trascurabile importanza e così, in gran parte delle lingue europee, la parola felicità si presenta associata a fortuna e quindi a causalità. Anche l'inglese *happiness*, (accadere), il francese *bonheur* (unione tra buono e caso), il tedesco *Glück* (felicità, ma anche fortuna), così come in italiano, spagnolo e portoghese, la radice da cui si origina *felix* (fortuna), propongono il binomio inseparabile caso-felicità. Nel nostro tempo, per di più, il concetto di felicità coincide anche con il concetto di piacere, e questo accrescere la distanza che separa il moderno concetto di felicità da ciò che i greci intendevano con *eudaimonìa*, il riporre nella felicità il bene come scopo dell'esistenza.

Felicità è dunque qualcosa che deriva dall'esterno del soggetto ed è legato al benessere materiale; a differenza della gioia che nasce dall'interno, è indipendente da ciò che è al di fuori, e può procurare uno stato d'animo perdurante. Wilks in *Intelligent Emotion* (1999) afferma infatti che mentre la felicità per verificarsi deve necessariamente riferirsi ad una notizia o evento positivo che la determina, la gioia può nascere anche nelle situazioni peggiori o in condizioni psicologiche ed esistenziali non favorevoli, ed è davvero poco realistico per il soggetto pensare di potersi pienamente realizzare attraverso attività esterne che producano felicità. Meglio la gioia, dunque, la soddisfazione offerta dal benessere che deriva dai propri stati interni, piuttosto che da eventi esterni che possono produrre un benessere più grande, identificato come felicità, ma che non sono sotto il diretto controllo del soggetto. La gioia è un "ben-essere" interiore da cui si determina il "ben-esistere".

Mentre la felicità, scrive Rilke in una lettera inviata a Nanny Wunderly-Volkart, ha il suo contrario nell'infelicità,

la gioia non ha un contrario, e per questo, è il più puro dei sentimenti, la pietra di paragone dell'animo. Saper gioire, com'è immensamente diverso dall'essere felici, com'è irrevocabile, sottratto a ogni pericolo e addirittura all'invidia degli dei. Com'è invidiabile! Ed è una dimostrazione perché qui avviene la vera prova di forza; qui, nella gioia, si mostra il vero stato, la vera portata del cuore (Baioni, 1995, p. 880).

E Borgna in *Le emozioni ferite*, per restituire il nocciolo metafisico dell'esperienza della gioia, cita il *Diario* di Etty Hillesum, che rimanda ad un documento pubblicato da Adelphi negli anni Ottanta, in cui l'autrice olandese, uccisa ad Auschwitz, scrive pagine segnate da quella che Borgna definisce "la nostalgia dell'infinito" (2009, p. 195), sempre interna all'emozione della gioia. Anche in un campo di concentramento, Hillesum è capace di viverla.

La gioia così configurata è una dimensione che appartiene all'ordinarietà, alla quotidianità, ma che abbisogna di essere riconosciuta e sviluppata per determinare il "ben-essere" e il conseguente "ben-esistere" del soggetto. Una sorte di "lente" da inforcare attraverso cui guardare se stessi, gli altri, il circostante, il mondo. La gioia vive infatti nel presente; un presente trascurato, mortificato, mai sufficientemente apprezzato e che causa il desiderio di oltrepassamento da parte del soggetto e il proiettarsi in un futuro che si immagina pervaso di felicità. Felicità per sua natura inafferrabile poiché costantemente in bilico tra felicità perduta e felicità agognata, quest'ultima collocata in un oltre in cui non si ha però certezza di essere.

La gioia, dunque, si configura come emozione quando sboccia improvvisa e imprevedibile; si fa sentimento quando diventa sguardo consapevole su sé stessi, su ciò che si possiede (salute psico-fisica, affetti, relazioni, desideri, progetti, conseguimenti), sull'Altro. Sentimento che nasce anche dalla volontà di sentirsi appagati "dalla e nella" propria esistenza e di contribuire, in ragione di codesta pienezza esistenziale, al miglioramento della società e del domani.

Mentre la gioia è stato, la felicità è processo (Cucci, 2019). Condizione equilibrante e stabilizzatrice negli *up e down* dell'esistenza, che si nutre della realtà stessa del soggetto, apprezzabile sempre seppure per aspetti minimi. Tutto questo, però, a patto che la gioia sia promossa e sviluppata attraverso da un processo di riconoscimento da parte del soggetto delle personali qualità e capacità, dalle possibilità di vita, dall'attitudine all'ascolto dell'Altro che è necessaria per l'instaurarsi delle relazioni. Queste ultime, in particolare, sono fonte primaria di gioia, specie se intrise del sentimento della gratitudine, atteggiamento strutturalmente aperto alla vita e legato all'amore e al riconoscimento della bontà delle cose considerate con sguardo gratuito. Gratuità e gratitudine, parole accomunate anche dal punto di vista etimologico, insegnano ad apprezzare e a godere di ciò che si possiede, ad attribuire valore agli scambi interpersonali, a instaurare relazioni stabili e

profonde, a nutrire speranze di miglioramento personali e collettive. Il significato della parola gioia mostra, inoltre, interessanti implicazioni anche con quello di *capabilities* (Sen, 1992). Le *capabilities* sono aspetti relativi al valere, alla stima di sé, a qualcosa che nasce all'interno del soggetto. Generatrici di una contentezza di vivere che è molto più ampia del semplice star bene. Una concezione che è prossima alle potenzialità e alle opportunità di cui parla Aristotele, capaci di portare alla piena realizzazione dell'essere umano e quindi alla gioia. Sen parla infatti di *fulfillment* (piena realizzazione) e non di *happiness*, in quanto il primo termine si presenta più adatto a descrivere la complessità dell'essere umano.

In tale prospettiva si rende evidente la dimensione pedagogica della gioia e l'importanza di risvegliarla nella società e di collocarla al centro dell'educazione delle future generazioni. Per far questo è necessario ritrovare la gioia di educare, nonostante l'attuale crisi dell'educativo, che è anche gioia di essere educati e di prender forma.

La gioia, scrive Rilke, in una lettera inviata a Marianne Goldschmidt-Rothschild è

indicibilmente di più della felicità. La felicità irrompe sugli uomini, la felicità è destino. La gioia gli uomini la fanno fiorire dentro di sé, essa è semplicemente una buona stagione sopra il cuore. La gioia è la cosa massima che gli uomini abbiano in loro potere (Baioni, 1995, p. 1010).

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M., Schmit G. (2003). *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*. Paris: La Découverte.
- Bergoglio J.M. (2019). *Nella gioia*. Milano: Piemme.
- Borgna E. (2009). *Le emozioni ferite*. Milano: Feltrinelli.
- Baioni G. (Ed.). (1995). *Maria Rainer Rilke. Poesie (1895-1908)*. Torino: Einaudi-Gallimard.
- Cucci G. (2019). *L'arte di vivere*. Milano: Ancora.
- Edelman S. (2012). *The happiness of pursuit: what neuroscience can teach us about the good life*. New York: Basic Books.
- Ekman P., Friesen W.V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Los Altos: Malor Books.

- Iaquinta T. (2015). Educare al dolore. *Metis*, 1, 216-230.
- Iaquinta T. (2019). *Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancuso V. (2018). *La via della bellezza*. Milano: Garzanti.
- Mancuso V. (2019). *La forza di essere migliori*. Milano: Garzanti.
- Mariani A.M. (2020). *Voci del verbo educare. Dai valori condivisi alla felicità per ciascuno*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Ragusa A. (2009). *Il metodo Don Bosco tra pedagogia e storia*. Milano: Lampi di Stampa.
- Sen A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Taleb N.N. (2008). *The black swan: The impact of the highly improbable*. London: Penguin.
- Verdiani A. (2017). *Renouer avec la joie de l'enfance*. Paris: Eyrolles.
- Wilks F. (1999). *Intelligent emotion*. London: William Heinemann.

7.2

Il teatro come educazione all'ascolto e all'alterità in carcere

Vito Minoia

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
vito.minoia@uniurb.it*

1. Premessa. Criticità dell'azione educativa in carcere in Italia

La situazione del sistema carcerario italiano esige una particolare attenzione per l'aggravarsi delle criticità esistenti. È ridotta all'estremo la presenza di personale con ruoli di carattere educativo che mette inevitabilmente in luce una prevalente gestione di carattere custodialistico. Non possiamo inoltre esimerci dall'affrontare il problema endemico del sovraffollamento dei penitenziari.

Un problema, quello del sovraffollamento, divenuto tragico nei giorni della pandemia da Covid-19. Lo stesso Consiglio d'Europa per i diritti umani appellandosi agli Stati membri ha chiesto di adottare misure che non comprimessero i diritti fondamentali dei detenuti nel momento di contrasto alla diffusione del virus, entrato in molti istituti di pena dei Paesi europei.

Dobbiamo partire dalla considerazione che un luogo di privazione della libertà non può di per sé consentire un livello di positivo rapporto con il proprio essere sia in relazione alle condizioni materiali cui si è soggetti, sia per quell'implicita impossibilità di pari accesso alla tutela della salute che ha la persona libera.

A sostegno di questa premessa, si declinano le vulnerabilità del sistema penitenziario: l'affollamento, l'intrinseca impreparazione delle Amministrazioni a misurarsi con un elemento così esogeno quale è la pandemia e l'enorme gap tra il ritmo delle procedure che regolano la vita detentiva (e anche il possibile accesso a misure diverse della detenzione) e il ritmo di un fattore diffusivo e rapido quale è un virus.

Tutto ciò può generare situazioni che, indipendentemente dalla volontà specifica di chi amministra il sistema, possono finire col configurare quel

“trattamento inumano e degradante”, in ogni circostanza vietato dalla Convenzione europea per i diritti dell’uomo.

Il peggioramento della qualità della vita per sovraffollamento, inoltre, si ripercuote anche sul numero dei suicidi, in crescita rispetto agli anni precedenti. Il tasso dei suicidi è in generale negli ultimi anni in aumento anche tra il personale penitenziario (cfr. Buffa, 2019).

2. Il teatro in carcere

Nell’ambito dell’interesse pedagogico per le relazioni interpersonali in situazione di privazione della libertà, il teatro in carcere propone buone prassi, quando diventa un luogo di incontro di storie di vita e un’attribuzione di senso per noi e per il nostro esistere.

Sono le emozioni a focalizzare un agire pedagogico in quei contesti dove venivano fino a non molto tempo fa potenziati quasi esclusivamente i processi cognitivi e dove occorre comprendere le emozioni dell’altro e saper esprimere le proprie (cfr. Contini, 2006).

Un lavoro che richiama la necessità di interpretare la *complessità* del reale e l’utilizzo di questa categoria per comprendere il cambiamento.

La ricerca educativa non può che passare attraverso la costruzione di valori condivisi, che consentano la crescita umana, solidale, in compresenza di “pluralità” e “diversità”.

Prevale la “ricerca delle differenze” e non solo delle analogie, verso personali direzioni di senso piuttosto che verso modelli standardizzati, verso una diversità che si fa valore. La complessità incentiva il gusto di progettare modelli di formazione pluralisticamente orientati attraverso il pieno riconoscimento del valore delle differenze, non perché siano confermate nella loro marginalità, ma affinché vengano recepite come parte integrante di un sistema comunicativo fondato su soggetti in reciproca relazione anche empatica.

La diversità viene qui vissuta quale occasione di apprendimento in una ricerca che produce effetti tangibili e validi indicatori di qualità di percorsi umanistico-esistenziali, attraverso un continuo riequilibrio teorico-operativo di una pedagogia attenta ai bisogni emergenti di vecchie e nuove diversità.

La valorizzazione della diversità è metodologicamente conseguibile me-

dianche l'adozione di pratiche fondate sulla reciprocità e collaborazione, tenendo ferma l'alta idealità di un soggetto capace di intraprendere percorsi autoformativi. Dalla pedagogia che consentiva analisi relegate in dimensioni complementari e/o settoriali in rapporto al progetto educativo globale, si passa a un contesto educativo nel quale promuovere la dignità della persona nella sua integrità.

Anche nel teatro in carcere il *dispositivo autobiografico* si rivela un ottimo strumento formativo, come testimonia l'ampia letteratura scientifica a favore della legittimazione in campo educativo di questo approccio. Diversi sono i vantaggi dell'interazione dell'autobiografia con il linguaggio teatrale, grazie anche alla partecipazione alla scrittura di testi e alla messa in scena degli schemi di rappresentazione prescelti.

La scrittura in chiave drammaturgica valorizza l'elemento autobiografico con spunti e scenografie ambientali, sia quando sprigiona fantasie e sogni sia quando si cala nella descrizione realistica della vita quotidiana.

In carcere parole o partiture di gesti e azioni possono diventare "crepe nel muro" (Demetrio, 2009), quando sono motivate da una forte tensione verso lo slancio comunicativo con "qualcuno al di fuori".

Una conferma importante sulla validità del dispositivo autobiografico arriva dagli Stati Uniti, dove si è diffusa una particolare modalità di lavoro, quella del *Devised Theatre*, fondata su scritture di vita di detenuti e detenute. Un riferimento teorico importante è quello di Simon (2012) che propone lo sviluppo di un concetto di pedagogia culturale in grado di costruire un ponte tra passato e presente.

Questo trend è registrabile anche in Italia, dove il teatro sta rivolgendo l'attenzione sempre più alla cronaca e alla vita quotidiana più che alla fantasia.

Il *Teatro Educativo Inclusivo* (cfr. Minoia, 2018) aderisce a questi processi di rinnovamento dei linguaggi e delle tecniche. In carcere, in particolare, il linguaggio scenico è fortemente condizionato dal contesto, dall'uso dello spazio e dalle relazioni interpersonali.

Esiste un sapere specifico del linguaggio teatrale, o meglio di quelle sperimentazioni di laboratorio espressivo che valorizzano la persona attraverso la dimensione del proprio corpo-mente nel quale agiscono simultaneamente percezione e azione.

Occorre affidarsi alla capacità di rilevare e interpretare i cambiamenti *del e nel* processo, attraverso un monitoraggio costante dell'evoluzione delle

competenze emotive, espressive e relazionali e dei fattori di partecipazione e di contesto.

Questo è il teatro che si fa carico dell'“ascolto” e che è aperto all'altro. Ovvero alla differenza che è contenuta nell'altro. Questo è il *riferimento* della “pedagogia della reciprocità” (cfr. Bruner, 1986/2003).

Una condizione, quella della persona reclusa, che può essere esplorata – come ha insegnato Paulo Freire (1973) – attraverso un processo di coscientizzazione o di *empowerement*.

3. Essere padri o madri in carcere

Un tema di grande interesse pedagogico è quello dei padri detenuti e madri detenute (cfr. Iori, Augelli, Bruzzone, Musi, 2012).

I genitori detenuti vivono una doppia distanza: quella fisica determinata dall'allontanamento dal nucleo familiare e quella affettiva dovuta all'impossibilità di esercitare una funzione educativa e di condividere gli affetti nella quotidianità.

Dall'altro lato i figli, privati della presenza genitoriale, rischiano di subire anch'essi una pena dannosa per il loro percorso di crescita.

Come garantire ai bambini diritti fondamentali per la loro formazione: dal diritto all'affettività, in relazione al contesto, al diritto alla verità, anche quando è difficile e dolorosa?

Juan Carlos Martin Quintana e Graziano Pellegrino delle Università di Las Palmas e Tenerife (Gran Canarie) hanno avviato una ricerca sperimentale sul ruolo genitoriale delle persone recluse (2020).

Il desiderio di dare ai figli una vita migliore può spingere i genitori detenuti a cercare strategie per mantenere il legame con loro e rivedere il proprio ruolo genitoriale.

Gli autori si sono chiesti quali fossero le preoccupazioni dei genitori detenuti. Hanno raccolto l'esperienza di 250 genitori detenuti di due prigioni di Gran Canaria (Spagna), utilizzando una scala e un questionario specifici. Sono emersi tre fattori di preoccupazione rilevanti: non riuscire a proteggere i figli, perdere la relazione, che i figli possano sviluppare problemi di comportamento.

Come risultato dello studio emerge che sono soprattutto i genitori più giovani ad avere un maggior timore di perdere la relazione con i figli e che

essi possano sviluppare problemi di comportamento. Inoltre la qualità della relazione con il genitore che si occupa dei figli all'esterno è strategica nel contenere queste paure. Gioca un ruolo importante anche garantire il diritto del bambino a sapere dove si trova il proprio genitore, così come mantenere visite regolari.

Lo studio è preliminare alla necessità di promuovere la Genitorialità Positiva attraverso dei programmi specifici di teatro in carcere, visti come opportunità e contributo al reinserimento familiare e sociale.

Formatrice a Las Palmas è la regista Grazia Isoardi che ha recentemente sviluppato nel carcere di Saluzzo (Cuneo) un significativo progetto sull'argomento, qui documentato in dialogo con l'autrice dell'esperienza.

4. Il Progetto *Liberandia* a Saluzzo

La Casa di Reclusione maschile Morandi di Saluzzo ospita 450 detenuti in regime di Alta Sicurezza, di cui il 98% proviene dalle regioni del Sud Italia e prevalentemente appartengono a organizzazioni di criminalità organizzata.

Tra i tanti aspetti problematici che si manifestano nell'Istituto emerge in modo forte ed evidente quello del rapporto tra il detenuto e il proprio nucleo familiare, in modo particolare con i figli.

La distanza geografica, le pene lunghe e molto restrittive, l'impossibilità di poter usufruire di permessi e di misure alternative, le condizioni carcerarie del colloquio impediscono ai detenuti un rapporto di dialogo reale con i propri figli, la possibilità di poter partecipare alle scelte educative e di condividere i momenti più significativi della loro crescita.

L'essere padre in carcere comporta, necessariamente, un'assenza che lascia tracce indelebili nel percorso di crescita dei figli, della coppia e, nello stesso tempo, aumenta il senso di colpa senza possibilità di riparazione. La genitorialità è minata alla base e la relazione padre-figlio soffre da entrambe le parti. La sensazione che ne deriva è quella di una storia che si ripete di padre in figlio autoalimentando rabbia, rimorsi e frustrazioni che inevitabilmente ricadono su altre persone e creano altri danni e fallimenti.

Molti atti di autolesionismo e di violenza dei detenuti hanno come causa principale la solitudine e lo sradicamento dal contesto familiare, la paura di perdere gli affetti e di non essere più riconosciuti come padri dai propri

figli. D'altra parte, i figli, vivono il senso di abbandono e di tradimento che porta a comportamenti problematici nell'ambito familiare, scolastico e sociale.

L'abbandono scolastico, problemi di salute e comportamenti a rischio sono molto diffusi tra i figli di detenuti che, in ogni caso, presentano sempre difficoltà relazionali.

In carcere manca la possibilità di "stare" insieme e di "fare" attività con il genitore per potersi raccontare e conoscere, per potersi dire pensieri e sentimenti in modo autentico, per poter crescere attraverso una relazione di dialogo e partecipazione.

Da tale contesto è nato il Progetto *Liberandia*, a cura dell'Associazione teatrale Voci Erranti diretta da Grazia Isoardi, con i seguenti obiettivi:

- favorire il mantenimento del rapporto genitore/figli salvaguardando sempre l'interesse superiore dei minorenni;
- tutelare il diritto dei figli al legame continuativo e affettivo con il proprio genitore detenuto che ha il diritto/dovere di esercitare il proprio ruolo genitoriale;
- sostenere le relazioni genitoriali e familiari supportando i minorenni che vengono colpiti emotivamente, socialmente ed economicamente con frequenti ricadute negative sul proprio vissuto;
- superare le barriere legate al pregiudizio e alla discriminazione nella prospettiva di un processo di integrazione sociale e di cambiamento culturale;
- garantire ai detenuti padri percorsi di sostegno alla genitorialità.

Il Progetto, con i detenuti che hanno avuto la possibilità di partecipare a tutte le attività, ha compreso:

- due laboratori di scrittura creativa, uno con i detenuti all'interno del carcere di Saluzzo ed uno, all'esterno, con detenuti in semilibertà ed ex detenuti;
- un percorso psicologico con equipe di psicoterapeuti e antropologo;
- incontri con uno scrittore, una illustratrice e un editore;
- selezione dei testi prodotti nei due laboratori di scrittura;
- stesura e stampa di un libro per bambini, dal titolo *Il Bosco Buonanotte*.

5. Genitorialità in carcere e vissuti emozionali

Tutti i partecipanti sono padri con figli dai 5 ai 34 anni ed hanno età dai 30 ai 55 anni.

Da un resoconto che Grazia Isoardi ha preparato per noi è possibile evincere il vissuto emozionale dei partecipanti nel corso del progetto.

Nei primi incontri è prevalso l'*orgoglio* nel parlare e descrivere i propri figli.

“Le parole dei loro interventi nel presentarci i loro figli in generale esprimevano orgoglio, gelosia per le figlie femmine, esaltazione delle loro qualità e doti” (Isoardi, 2021).

Negli incontri successivi il gruppo ha lavorato con la scrittura creativa, utilizzando oggetti ed immagini e le emozioni sono cambiate.

È sempre stata presente la *nostalgia* di casa, mista a tristezza e senso di solitudine.

Nell'incontro in cui dovevano preparare un luogo fisico per fare il colloquio con i propri figli solo un detenuto ha riprodotto, fedelmente, lo spazio del colloquio in carcere; tutti gli altri hanno ideato altri luoghi (parco, spiaggia) o ricordato luoghi cari del loro passato (la terrazza di casa, la cameretta dei bambini...).

Dopo alcuni incontri che hanno fatto crescere in gruppo la fiducia reciproca, le emozioni espresse sono state legate alla presa di coscienza del proprio stato di essere un padre lontano, presente/assente.

Sono emerse espressioni di *rabbia* nei confronti dello Stato e del sistema penitenziario, *riconoscenza* per i familiari che si sono dedicati all'educazione dei loro figli, *impotenza*, *dispiacere*, *amarezza*, *frustrazione* per non aver la possibilità di recuperare il tempo perso, per non essere stati presenti, per aver perso la parte più bella dell'esistenza. Tante le *paure* di non essere riconosciuti padri.

Tutti si sentono in *colpa* per i problemi dei figli legati all'anoressia, comportamenti violenti in casa, scarsi risultati scolastici, liti con i parenti, frequenza di cattive compagnie.

Tutti e ad ogni incontro pongono all'équipe composta anche da psicoterapeuti la stessa domanda: “*Ai miei figli devo dire la verità?*”.

Il tema della bugia bianca è sempre presente.

“Un partecipante è *tormentato* da questo dubbio, la sua bambina di 5 anni, durante un colloquio in carcere, ha chiesto all'agente di Polizia Peni-

tenziaria quando lasciava andare a casa il suo papà e rivolgendosi al padre gli dice *Lascia stare questa fabbrica che è brutta. Vieni via con noi*” (Isoardi, 2021).

Nell’ultima fase del Progetto tutti lavorano con gioia e piacere alla stesura di una storia per i bambini. Tutti arrivano con nuove proposte, elaborati, disegni, osservazioni da condividere. Non c’è spirito di competizione né di prevaricazione di alcun genere, emerge grande collaborazione e capacità di ascolto da parte di tutti. Si sentono squadra, desiderosi di raggiungere un bell’obiettivo. È come se con questa storia volessero fare un regalo ai loro figli, dimostrare di essere capaci di fare una cosa buona. Sono preoccupati per la scelta dei colori, perché non devono far paura ai bambini.

Nell’ultimo mese il gruppo è stato molto concentrato nella discussione del finale, per rispondere alla domanda se questi papà, bloccati nel Bosco, riescono o meno a tornare a casa.

“*Tutti tornano? Anche gli ergastolani?*” Alla fine è stato condiviso che tutti i papà tornano a casa. Un finale positivo per poter dare speranza a se stessi e ai propri figli.

I pensieri espressi dai partecipanti a conclusione del progetto (AA.VV., 2020) esprimono bene il raggiungimento degli obiettivi del progetto. Ne citiamo due, fra gli altri:

Nel trascorrere questo tratto del viaggio, ci siamo resi conto di non aver mai detto troppo spesso “ti voglio bene” e di aver preferito nasconderci, più semplicemente, dietro una maschera; [...]

Ho capito che si può essere un buon padre anche a distanza e che si può essere sempre presenti. Una persona può migliorare imparando dagli errori fatti [...] (p. 51).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2020). *Il bosco buonanotte*. Asti: Scritturapura.
- Bruner J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA) and London: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Giuseppe Laterza & Figli, Roma-Bari, 2003).
- Buffa P. (2019). Il suicidio del personale del Corpo di Polizia penitenziaria. *Diritto Penale e Uomo*, 7-8, 155-176. Retrieved April 30, 2021, from https://diritto-penaleuomo.org/fascicoli_dpu/fascicolo-7-8-2019/.

- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2009). Crepe nel muro. Forme e figure della scrittura in cella. In E. Pozzi, V. Minoia (Eds.), *Recito, dunque so(g)no* (pp. 75-81). Urbino: Nuove Catarsi.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: Franco Angeli.
- Isoardi G. (2021). *Dialogo con Vito Minoia sul progetto Liberandia*. Unpublished manuscript.
- Martin Quintana J.C., Pellegrino G. (2020). Quando si è genitori in carcere. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 19(2), 63-74.
- Minoia V. (2018). *Per una pedagogia del teatro*. Roma: Aracne.
- Simon R. (2012). *The Pedagogy of Witnessing*. New York: Suny Press.

7.3

Riprogettare l'esistenza partendo dal futuro. Un itinerario dal desiderio alla speranza

Rosa Grazia Romano

Professoressa associata – Università degli Studi di Messina
rromano@unime.it

1. Imparare dal futuro

La pandemia causata dal Covid è un'importante occasione di ripensamento del sistema di vita attuale: l'imprevisto come inimmaginato e imponderabile svela la fragilità degli strumenti culturali e sociali ed obbliga a fare i conti con l'incapacità di risolvere "ciascuno da solo" le sfide globali dell'umanità. Siamo tutti a rischio di collasso esistenziale ed è a rischio anche il desiderio di futuro, molla vitale dell'esistenza. Soprattutto nel mondo occidentale, se finora è prevalsa la cultura dell'individualismo, dell'esibizionismo, della spettacolarizzazione, che ha alimentato la rincorsa affannosa di desideri effimeri di cose spesso inutili, la pandemia sta rivoluzionando le tassonomie facendoci comprendere quali siano le cose più preziose e quanto sia importante investire su di esse.

Oggi ripartire dal futuro significa principalmente non aver paura del futuro, ma avere fiducia che un domani migliore sia ancora possibile immaginarlo e realizzarlo a partire da questo contesto, dai problemi e dalle risorse che abbiamo.

Nella lingua italiana esistono due modi per esprimere le azioni non ancora avvenute: il futuro semplice che è il desiderio profondo che abita ciascuno di noi, ed il futuro anteriore o composto che si collega all'impegno personale, alla responsabilità che si assume di diventare costruttori di futuro. In ambito educativo, è l'impegno del futuro anteriore (ciò che avrò fatto oggi) a permettere che il futuro semplice (il desiderio) si realizzi. Il futuro senza desiderio è un futuro monco, manchevole di una parte, *imperfettivo*, la cui conclusione rimane indefinita o esprime una futurità immediata, di corto respiro.

Sono i due futuri che, insieme, fanno l'educazione. Dalla lingua italiana,

quindi, apprendiamo un principio pedagogico fondamentale: noi *non impariamo dal passato ma dal futuro che vorremmo*, portandoci dentro la fiducia che il passato ha costruito. Forse una delle importanti lezioni di questo tempo è che dentro ogni crisi c'è sempre l'occasione per impegnarsi a costruire un domani migliore, per apprendere qualcosa e ricominciare sempre (Romano, 2018, pp. 33-36). Assumere "il criterio dell'impegno" personale mette in relazione ogni persona rispetto al tempo, in maniera precisa, poiché, come sostiene Ricoeur, "l'impegno non è la virtù dell'istante [...]; è la virtù della durata" (1983-1990/1997, p. 32), della fedeltà, della perseveranza. Imparare a fare della crisi una scuola di conoscenza e di consapevolezza per poter reinventare la vita e per rinascere ci sembra una opportunità che non possiamo lasciarci sfuggire.

La crisi che stiamo vivendo può diventare un'occasione di inversione di rotta e di speranza se, a partire da essa, si ricomincia a riflettere su cosa conti veramente nella vita, su cosa sia prioritario e cosa accessorio, su come si possano riconsiderare i nostri desideri, cosa vogliono dirci oggi e come si può imparare da loro.

2. Il desiderio come incompletezza mai pienamente colmabile

Nelle società capitalistiche occidentali, il desiderio è considerato come molla vitale nel sistema economico e, pertanto, viene continuamente sollecitato verso cose che molto spesso sono inessenziali, che impongono il consumo come criterio e fonte di felicità, trasformandolo in una trappola. In questo vortice ingannevole della società dei consumi, che promette di soddisfare tutto e tutti, spesso si identifica la felicità con la sazietà. Ma questa sazietà, che si ottiene consumando, è la reale prigionia del desiderio, che fa annegare l'individuo in una overdose di possibilità che serve solo a riempire i vuoti esistenziali (cfr. Ehrenberg, 1998/1999).

I consumatori pantofagi, onnivori di desideri di cose spesso inutili, sono i nuovi poveri, schiavi di ogni bisogno indotto da pubblicità martellanti che diventano "appello alla distruzione" (Anders, 1980/1992, Vol. 2, p. 34). Sono posseduti da ciò che possiedono e si illudono che possedere equivalga ad essere felici. Questo consumo illimitato delle cose e delle persone rappresenta l'asfissia dell'etica, che porta inevitabilmente anche al consumo di sé. Nel Seminario X Lacan offre un'interessante chiave di lettura dell'an-

goscia intesa come il “troppo pieno del godimento”, come la mancanza dell’esperienza della mancanza (1962-1963/2007). Ci sono molti modi per ingannare i nostri desideri e illuderci di stare inseguendo quello giusto. Può accadere, ad esempio, che si rincorra continuamente la soddisfazione di ogni desiderio o, al contrario, che si scelga di rinunciare al desiderio oppure che si smarrisca il desiderio a seguito di drammatiche delusioni. Ma al desiderio si rimane legati, anche quando si desidera di non desiderare per non soffrire nel desiderare invano.

Ma, se desiderare è inevitabile, sta a noi decidere il *cosa* e il *come* desiderare. Si può dire anzi che *imparare a desiderare è una competenza necessaria nella vita*, che ne decide pure la qualità. Può succedere, infatti, che si faccia l’errore di desiderare qualcosa “al posto di” qualcos’altro perché non si riesce a capire ciò di cui si ha realmente bisogno e, in questo modo, si rischia di rimanere sempre insoddisfatti, perché si insegue un desiderio illusorio che non è quello reale. È questo il motivo per cui l’educazione *al e del* desiderio dovrebbe essere un momento fondamentale del processo educativo, un compito da non sottovalutare.

Desiderio non è sinonimo di bisogno, né coincide con esso. La necessità del bisogno è una carenza contingente del soggetto che, ottenuto ciò di cui necessitava, si placa e si soddisfa con il possesso della cosa (natura appagativa del bisogno). Il desiderio, invece, è una incompletezza che non si riesce mai a colmare, è una tensione, una ferita sempre aperta, un’interminabile esposizione a ciò che è altro da me. È un’aspirazione che trascende la persona e un infinito che non può essere mai completamente soddisfatto. Quindi il tratto costitutivo del desiderio è la mancanza.

Proprio perché è sempre associato a qualcosa che trascende la persona, la supera e la apre all’Alterità, il desiderio non è esperienza autoreferenziale, ma è sempre esperienza di un’alterità e di un’ulteriorità che oltrepassa l’Io. Costituendosi come mancanza, fa prendere consapevolezza della condizione costitutiva di povertà e di bisognosità in cui si trova l’Io.

3. L’attesa e la perseveranza per abitare l’ignoto

Spesso la nostra insoddisfazione deriva dal volere tutto e subito e, quindi, dalla nostra incapacità di attendere e di restare sospesi in un tempo che è, ma che noi non percepiamo come presente vissuto perché non ancora. Ogni

desiderio, affinché resista alle intemperie della vita, deve essere sostenuto e alimentato dalla capacità di attesa, che è il lavoro del desiderio, il compito paziente in cui è messo alla prova il desiderio stesso. Saper desiderare significa anche *saper attendere*, cioè esser capaci di dilazionare nel tempo il raggiungimento dell'obiettivo del desiderio, accettando le condizioni necessarie perché questo divenga possibile (rinunce, fatiche, sofferenze).

L'attesa è quello spazio che si colloca tra ciò che è e ciò che non è, tra il già e il non ancora. È il punto di intersezione tra il noto e l'ignoto, tra ciò che si ha e ciò che si desidera, tra il pensabile e l'impensabile. Essa ci pone in una condizione di sospensione, di incertezza, quasi di impotenza perché ci fa comprendere che non disponiamo del futuro e non ne siamo padroni. Non esiste alcuna possibilità di possedere il futuro se non nell'attesa, nella vigilia.

L'attesa perseverante ci dà la dimensione di un ordine del tempo: esiste un prima e un dopo, che si definiscono con l'irreversibilità del tempo. È l'attesa il tempo che segna l'esistenza di un dopo, perché separa dalla realizzazione dei propri desideri. Scrive Sartre: "Senza il succedersi dei 'dopo', sarei *subito* ciò che voglio essere; non vi sarebbe più [...] separazione tra l'azione e il sogno" (1943/2014, p. 172). Per desiderare bisogna saper attendere, avere cioè la capacità immaginifica di sognare terre lontane, di spingersi al di là dei limiti geografici, di solcare acque ignote, studiando venti e correnti, superando deserti e montagne.

Simone Weil parla dell'attesa come di una perseveranza imperturbabile che si configura come attività passiva, azione non-agente (1950/2008, *passim*). Nella scrittrice francese il termine "attesa" è connesso all'espressione greca *ἐν ὑπομονῇ* (*en hypomonè*), che significa letteralmente "stare sotto, stare dentro, dimorare".

Il rimanere fermi è quindi la caratteristica dell'attesa, che diviene anche una virtù se la decliniamo col nome di "perseveranza". La perseveranza è un elemento educativo di fondamentale importanza perché insegna a rimanere senza scappare dalle difficoltà, a dimorare nella situazione non risolta senza fuggire, a restare in una relazione difficile senza andar via, ad abitare l'ignoto ed il non-compreso senza volerlo risolvere subito. Imparare ad essere perseveranti, anche se non si vedono subito i risultati attesi, dona più determinazione e fa comprendere se ciò per cui si sta combattendo è davvero ciò che si desidera.

La *hypomonè* insegna la fedeltà creativa, quel rimanere fedeli all'ispira-

zione originaria e, al contempo, essere aperti alla novità intraprendendo nuove vie con coraggio, non dimenticando che “coraggio” significa “agire col cuore” (*cor agere*). Portando l'uomo a riconoscere la propria personale incompiutezza, essa diviene pazienza verso sé stessi e verso gli altri ed insegna a vivere il tempo dell'A(a)ltro, spesso non coincidente con il proprio.

4. La speranza come inabitazione del sovrumano nell'umano

Harold Pinter si chiedeva: “*Oltre al noto e all'ignoto, che altro c'è?*”¹. La speranza, che tiene in piedi la vita, la custodisce, la protegge e la incoraggia. “La speranza – scrive Bloch – è oltrepassamento reale” (1954-1959/1994, p. 20) verso una condizione che va al di là della situazione bloccata e talvolta disperante. Ecco che l'attesa si rivela come speranza nel suo stesso darsi, nel suo dipanarsi tra le maglie, talvolta incomprensibili, dell'esistenza.

La speranza spinge ad andare oltre, ad avere fiducia, a credere in un nuovo giorno, in una meta da raggiungere, in un senso nuovo. Non è dei forti, né di quelli che hanno tutto, ma è dei fragili, di tutti coloro che iniziano un cammino di ricerca. È la spinta a condividere il viaggio, quello della strada come quello della vita, a mettere in comune ciò che si è e quel poco che si ha.

La speranza getta una luce nuova sull'esistenza, poiché è un vero atto eroico: è il sovrumano nell'umano, il lasciar penetrare il Trascendente nell'immanente. Non è un'illusione e neppure un incrociare le braccia e cedere le redini della propria vita ad un Assoluto che se ne occupi. È piuttosto una realtà profonda non fondata sulla ragione, che oltrepassa e va oltre la semplice ragione umana per scommettere sul futuro in condizioni di incertezza e, in forza di questo, è eroica perché spinge ad agire e a continuare a credere nonostante tutto.

La speranza non coincide con *le* speranze, sebbene siano importanti anch'esse. Ciò che va nutrito è avere nel cuore una speranza che sia *la* speranza che nutre tutte le altre, che fa immergere la persona nell'orizzonte di un futuro aperto e luminoso, che riesce a sopravvivere anche in situazioni dolorose.

1 Drammaturgo, attore, scrittore e poeta inglese. I suoi primi lavori sono considerati dei capolavori del teatro dell'assurdo. Nel 2005 fu insignito del premio Nobel per la Letteratura.

Questo significa anche imparare a non remare contro la vita, contro il fiume d'acqua che scorre in un senso. La vita non ha bisogno di essere spinta, strozzata o ingigantita: è qui. La vita ci viene data ed è ciò che ci viene dato senza averlo cercato. Questo vuol dire rinunciare a controllare la vita poiché la primavera fiorisce anche se si resta seduti e si aspetta.

Tante cose si sistemano da sole e non a forza di pensarci o addirittura di accanirsi. Anzi, spesso questo affannarci ci consuma, ci logora dentro, ci fa ammalare, ci fa perdere le occasioni importanti della vita e ci fa mancare a quegli appuntamenti fondamentali della nostra esistenza poiché, presi dalle nostre ansie, non riusciamo più a scorgerli né a riconoscerli.

La speranza non si configura come uno "sperare che", ma come uno "sperare in". Una sua peculiare caratteristica è che, nel viverla, è insita la necessità di aprirsi alla fiducia in un Altro. In questa dimensione, la speranza non è attesa rassegnata e passiva ma accogliente ed attiva, non è degli uomini stanziali ma degli uomini pellegrini e camminatori. Nell'opera di Gabriel Marcel, infatti, l'uomo viene descritto proprio come *homo viator*, sempre in cammino e sostenuto dalla speranza (1944/1967).

La dimensione esistenziale della speranza non può esistere se non si incarna in uomini e donne che sanno sperare, o che imparano a sperare. Non esiste la speranza in sé: esistiamo noi che siamo chiamati a sperare, noi che decidiamo di abitare la speranza, pianeta talvolta affollato, ma molto spesso inesplorato. Non si può essere felici senza avere speranza, poiché è la speranza che fa accettare gli errori del passato ed apre la porta al futuro, che riempie di senso e di luce l'inevitabile sofferenza che avvolge l'esistenza, che ridona lo stupore di conoscere cose nuove e di entrare in novità di vita.

Ecco perché importante punto di partenza per la crescita e l'arricchimento dell'umanità è l'interrogarsi sui propri desideri e sulle proprie speranze e decidere di investire su queste forze. Desiderio e speranza, infatti, sono la pista di volo senza la quale la visione del mondo e di sé stessi rimane fortemente amputata, senza la quale non ci si alza, non si decide di intraprendere il viaggio della vita, non si ha l'ardire di rischiare, di andare avanti ed affrontare il futuro.

Insegnare la speranza alle giovani generazioni è una delle più grandi, vere e forti scommesse della nuova pedagogia. È compito dell'educazione stimolare a vivere con speranza proprio quei soggetti che, non avendola conosciuta o avendola smarrita durante il percorso, non riescono più a percepire quanto la pazienza, la perseveranza ed il tempo siano estremamente

preziosi. Non è facile, abitando il tempo e le esperienze, tenere sempre viva la fiamma iniziale della speranza, riuscire ad accettare le lentezze della vita, così come il tempo di una Trascendenza che abita il senza-tempo, l'eternità.

Diventa fondamentale, dunque, educare alla speranza, dimensione che, come scrive Giuseppe Catalfamo (1986), consente “il passaggio dalla *personabilità* (dalla possibilità di farsi persona) alla personalità”, tenendo sempre a mente che “*la persona non è un fatto, ma un farsi, non un essere, ma [...] un processo da compiere, un iter da seguire, un valore da realizzare e, dunque, un processo che avviene nella storia*” (p. 26). La speranza, in quanto valore, ha una *inseità* che la mette a riparo da ogni relativismo e, per questo, diviene fondamento ontologico ed esistenziale inesauribile. Ogni speranza è data nella storia, nel tempo e nell'esperienza. Ma nessun significato del valore speranza esaurisce l'infinita possibilità significativa della speranza.

Ciò che, con tutti i suoi rischi, resta una certezza tanto nella vita quanto nell'educazione è la speranza, sebbene essa non solo non conduca a certezze, ma spalanchi le porte a critiche riduttive di tale dimensione assiologica. Scrive Concetta Sirna (2020): “Chi *intenzionalmente* sceglie di scommettere sull'educazione alla speranza come strumento di trasformazione culturale e sociale sa che dovrà avanzare controcorrente” (p. 31) e dovrà accettare sconfitte, ma mai considerare inutili i suoi sforzi. D'altronde l'educazione ha un senso solo perché si fonda sulla fede nell'uomo, nella sua perfettibilità ed educabilità. E, aggiunge, l'educazione “è una fede ed una necessità, non una certezza” (p. 32), quella necessità che si fa dovere per l'educatore di “sperare ed aver fede nell'educazione e nell'uomo *malgré tout*” (Catalfamo, 1986, p. 99).

Riferimenti bibliografici

- Anders G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen*. München: Beck (trad. it. *L'uomo è antiquato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Bloch E. (1954-1959). *Das Prinzip Hoffnung (3 Bde)*. Berlin: Aufbau (trad. it. *Il principio speranza*, Vols. 3, Garzanti, Milano, 1994).
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Ehrenberg A. (1998). *La fatigue d'être soi. Depression et société*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino, 1999).

- Lacan J. (1962-1963). *Le séminaire. Livre 10. L'angoisse*. Paris: Seuil (trad. it. *Il seminario. Libro X. L'angoscia*, Einaudi, Torino, 2007).
- Marcel G. (1944). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier (trad. it. *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza*, Borla, Roma, 1967).
- Ricoeur P. (1983-1990). *Lectures 2. La contrée des philosophes. Sez. La personne*. Paris: Seuil (trad. it. *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1997).
- Romano R.G. (2018). *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*. Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Romano R.G. (2021). Non c'è educazione senza speranza. Una rilettura della "pedagogia della speranza" nel personalismo critico di Giuseppe Catalfamo. In E. Lastrucci, A. Michelin, A. Vecchio Ruggeri (Eds.), *Attualità e fecondità del personalismo pedagogico di Giuseppe Catalfamo* (pp. 93-106). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sartre J.P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano, 2014).
- Sirna C. (2020). Educare e sperare al tempo del coronavirus. *La Chiesa nel Tempo*, 1, 25-38.
- Weil S. (1950). *Attente de Dieu*. Paris: Vieux Colombier (trad. it. *Attesa di Dio*, Adelphi, Milano, 2008).

7.4

Emozioni e salute.

Prendersi cura di sé attraverso l'educazione emotiva

Enza Sidoti

Ricercatrice – Università degli Studi di Palermo
enza.sidoti@unipa.it

1. Introduzione

È molto diffusa la convinzione che la protezione della nostra salute sia affidata principalmente alla medicina. Questa certezza è alimentata dal continuo allungamento della vita media. L'aumento della longevità però non sempre coincide con un vivere in buona salute. Contributi di rilievo internazionale mettono in relazione il legame esistente tra emozioni, sistema nervoso, immunitario ed endocrino ed evidenziano l'influenza degli stati emotivi sui processi patologici dell'organismo (Pert, 1997/2016; Sternberg, 2001).

Le esperienze emotive, siano esse positive o negative, vengono codificate nella memoria e per effetto di stimolo/attivazione creano una risposta psico-neuro-endocrino-immunologica. La scienza che si è dedicata all'indagine di questa relazione è la PNEI (Psiconeuroendocrinoimmunologia), essa vede l'individuo in equilibrio in tutte le sue parti, in cui corpo, mente ed emozioni risultano indistinguibili e tutti concorrono al mantenimento dell'armonia e del benessere. Numerosi studi hanno dimostrato che un completo benessere psicofisico è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi (Fonagy, 2001/2002; Taylor, Bagby, Parker, 1997/2000). È stato osservato che interventi proposti sul piano emotivo presentano effetti significativi anche nel potenziare le difese immunitarie. Pertanto, obiettivo di questo lavoro è stato proporre la lettura dei testi letterari, come metodologia per educare le emozioni e favorire un completo benessere psicofisico.

2. Cervello, corpo, emozioni

Contributi di rilievo internazionale evidenziano la connessione tra vita biologica, vita emotiva e sistema immunitario, a loro volta collegati a variabili socio-ambientali e comportamentali (Pert, 1997/2016).

Alcune aree del cervello deputate al controllo delle emozioni sono anche implicate nella risposta immunitaria. Tra le zone del cervello responsabili delle emozioni, troviamo: il lobo frontale, l'amigdala e l'ippocampo. Queste zone del cervello lavorano e collaborano con il sistema endocrino ed immunitario, dando vita ad un circuito che se interrotto, provoca gravi conseguenze alla nostra salute (Sternberg, 2001). Secondo Kagan (2007, p. 40), l'emozione umana scaturisce da eventi che producono stimoli al cervello, consentendo di provare sentimenti e di trasformarsi in azioni/comportamenti. La teoria evuzionista pone l'accento sulla natura adattiva delle emozioni. Le emozioni, tanto quanto l'intelligenza, si sviluppano ed evolvono come adattamento all'ambiente, intendendo l'adattamento biologico come grado di adeguamento delle specie (Morgante, 2003, pp. 35-36). L'uomo dispone di un potenziale innato come altre specie animali e le sue risposte emozionali hanno una funzione adattiva (D'Urso, Trentin, 2002, p. 63).

Le emozioni, dunque, possono essere considerate meccanismi sostanzialmente adattivi e costituiscono elementi di mediazione fra gli eventi ambientali in continuo mutamento e le risposte comportamentali dell'uomo (Bonfiglioli, Ricci Bitti, 2009). Una mente non è, come la scienza cognitiva ha tradizionalmente ipotizzato, semplicemente una macchina pensante. È piuttosto un sistema integrato che include, nei termini più generali possibili, reti sinaptiche dedite a funzioni cognitive, emozionali e motivazionali (LeDoux, 2002, p. 359). LeDoux (1996/1998) sostiene che “una mente senza emozioni non è affatto una mente, è solo un'anima di ghiaccio: una creatura fredda, inerte, priva di desideri, di paure, di affanni, di dolori o di piaceri” (p. 27). L'emozione è “un processo che agisce in modo significativo sulle rappresentazioni mentali e sulle motivazioni”, per cui una competenza emotiva evoluta, che consenta di riconoscere e controllare le proprie emozioni, di cogliere quelle altrui, di modularne la manifestazione e di gestirne gli effetti interni, promuove tendenze all'azione e spinte motivazionali, oltre ad essere prova di maturazione cognitiva e sociale (D'Urso, Trentin, 2002, pp. 223-224). Per questo, secondo Goleman (1995/1996) gli “insegna-

menti emozionali” appresi nell’infanzia e nell’adolescenza possono plasmare le nostre risposte emozionali: imparare a riconoscerle vuol dire essenzialmente imparare a mettersi in discussione, ad accettarsi, ad aprirsi al confronto. Il potenziamento dell’Intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicofisico che è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi.

Emozioni mal gestite possono avere un effetto negativo sulla salute sia mentale che fisica (Pennebaker, 1997; Smyth, 1998; LeDoux, 1996/1998), pertanto, riconoscere le proprie reazioni emotive e saperle gestire efficacemente, potrebbe essere un valido strumento di prevenzione della malattia e promozione del benessere.

3. Educare alle emozioni attraverso testi letterari

Leggere testi letterari consente di introdursi nel mondo, spesso irrazionale, descritto dall’autore e di familiarizzare con le storie di vita, i comportamenti e le relazioni sociali che vengono messe in scena nei testi letterari.

Numerosi autori spiegano come la lettura dei testi letterari aiuti gli individui a mettere in atto specifiche strategie per la strutturazione di una solida educazione dell’intelligenza emotiva (Ghosn, 2001, 2018; Pennebaker, 1998). La lettura dei testi letterari facilita la narrazione dei momenti tristi, delle difficoltà, dei problemi e delle esperienze dolorose, ma consente anche di trovare soluzioni, di porre fine ad un dolore, di individuare i propri desideri e di far concentrare sui propri progetti (Vittori, 1996; Bruner, 2002).

Familiarizzare con le descrizioni proposte nel testo vuol dire entrare in relazione anche con le emozioni messe in risalto nel testo letterario e che possono esprimere sentimenti di felicità, rabbia, tristezza e speranza. I testi letterari possono suscitare emozioni reali riguardanti eventi irreali. È stato riconosciuto che l’interdipendenza tra le emozioni sperimentate dai lettori e quelle sperimentate dal principale protagonista di una storia, favorisce la capacità di empatizzare con uno o più protagonisti, perché il lettore, grazie all’immaginazione e alla fantasia, si immedesima con i personaggi del racconto ed entrando in empatia con essi, conosce in che modo le emozioni vengono vissute dai personaggi. Promuovere la capacità empatica vuol dire offrire la possibilità alla persona di trovare similitudini tra le proprie emozioni e quelle dei personaggi e di esprimerle.

A tal proposito, mi piace richiamare la definizione che Edith Stein (1917/1985) dà dell'empatia. Ella la definisce nei termini di “fenomeno del coglimento dell'esperienza estranea” o di “atto mediante il quale facciamo esperienza del vissuto di una coscienza estranea e della sua personalità” (p. 80). Secondo la filosofa “il Soggetto dell'empatia è il «Noi» che racchiude la distinzione ineliminabile dell'Io e del Tu, ovvero della individualità del soggetto che empatizza e del soggetto che viene empatizzato” (p. 77).

L'empatia, in questo senso, può essere immaginata come una qualità che permette al lettore di non sentirsi da solo a provare delle emozioni, ma si rispecchia nelle emozioni provate dai personaggi del testo e ciò gli permette di conoscere in che modo un'emozione viene vissuta e affrontata.

Attraverso la lettura dei testi letterari vengono potenziati e rafforzati: la capacità di gestire le proprie emozioni, di comprendere le emozioni degli altri, di porsi in relazione con esse in modo più distaccato e con nuove prospettive.

Con l'intento di promuovere la lettura dei testi letterari per educare alle emozioni, ho proposto un laboratorio agli studenti di Scienze Pedagogiche dell'Ateneo di Palermo nell'A.A. 2019/2020, volto ad imparare a vivere meglio le proprie emozioni e modificare il rapporto con gli stati d'animo, per costruire un percorso di vita migliore e consapevole.

Destinatari

Il laboratorio ha coinvolto 84 studenti del secondo anno del corso di Laurea in Scienze Pedagogiche dell'Ateneo palermitano, nell'anno accademico 2019/2020. Il gruppo era costituito da 5 maschi e 79 femmine, di età compresa tra 20 e 25 anni. Il laboratorio ha avuto una durata di quattro settimane, ogni settimana è stata dedicata ad una fase, per un totale di 15 ore complessive. I ragazzi che hanno preso parte alle attività hanno partecipato ad un itinerario intenzionale volto all'educazione dell'intelligenza emotiva ed incentrato sul riconoscimento delle proprie e altrui emozioni, sull'apertura alla reciprocità nella relazione e sulla formazione delle competenze personali, abilità che permettono ad ognuno di leggere la propria e altrui interiorità, ma anche di saper elaborare le emozioni negative.

Le attività proposte hanno avuto come principali obiettivi:

- identificare le proprie emozioni;
- promuovere la capacità di cogliere le emozioni degli altri;

- incoraggiare il coinvolgimento dei partecipanti nel processo di educazione alle emozioni;
- sviluppare processi di metacognizione sulle proprie emozioni;
- ripensare alle emozioni provate e individuare strategie di coping per gestire le proprie emozioni.

Il laboratorio

I ragazzi sono stati invitati a costituire, autonomamente, dei gruppi da sei e tutte le attività proposte si sono svolte all'interno del singolo gruppo. Negli ultimi due incontri è stata prevista una presentazione del lavoro svolto da ogni gruppo all'intera aula. Il percorso è stato suddiviso in quattro fasi:

Prima fase

È stato chiesto agli studenti di identificare e nominare le emozioni che provavano in quel dato momento. Le emozioni emerse sono state collocate, dagli studenti, all'interno delle 6 emozioni base: felicità, rabbia, sorpresa, paura, tristezza, disgusto. Una volta identificate queste emozioni, si è proceduto a preparare attraverso le emoticon dei cartellini personali da poter esporre in aula per rendere visibile, ai colleghi, l'emozione provata. Successivamente è stato chiesto ad ognuno di loro di scegliere un'emozione e provare a simularla, raccontando come di solito reagisce, esprime e gestisce l'emozione provata.

L'obiettivo di questa prima fase era verificare se l'emozione iniziale venisse influenzata positivamente dall'attività svolta.

Seconda fase

Sono stati messi a disposizione vari testi letterari (poesie, racconti, biografie) ed è stato chiesto ai ragazzi di scegliere un testo e, dopo averlo letto, descrivere le emozioni e le reazioni messe in atto dal personaggio del testo. Nella seconda parte di questa fase, è stato chiesto di replicare l'attività ma leggendo un altro testo messo a disposizione. Quest'attività ha consentito la narrazione sulle emozioni provate dai componenti del gruppo leggendo il testo e sulle emozioni provate dai personaggi dei testi. In questa fase ogni membro racconta e il resto del gruppo rimane in ascolto.

Terza fase

In questa fase è stato chiesto loro di confrontarsi sulle emozioni emerse dalle letture, sulle reazioni emerse dai personaggi e di trovare

le strategie di coping che permettono di mantenere uno stato di benessere facendo prevalere le emozioni positive su quelle negative.

Quarta fase

È stato chiesto ad ogni gruppo di presentare in aula il processo evolutivo delle attività proposte e di soffermarsi sul confronto di come l'emozione sperimentata dal singolo, nella prima fase, è stata espressa e gestita; di come nella seconda fase l'emozione sperimentata a seguito della lettura è stata espressa e gestita e, infine, di come nella terza fase a seguito della collaborazione con i colleghi, l'emozione è stata fronteggiata. Nell'incontro finale è emerso con chiarezza quanto la lettura sia stata d'aiuto soprattutto per chi in quel momento stava attraverso una situazione di malessere. Leggere i testi letterari, inoltre, è stato utile per il lettore perché gli ha permesso di identificarsi con le emozioni del personaggio e scoprire nuove strategie di gestione delle emozioni.

4. Conclusioni

Le attività proposte hanno voluto promuovere, innanzitutto, l'idea che identificare le emozioni provate è il primo passo per imparare a gestirle e per garantire uno stato di benessere psico-fisico.

Gestire le proprie emozioni significa anche utilizzare degli strumenti per riuscire a controllarle, senza soffocarle. Non parlare dell'evento emotivo vissuto rappresenta una forma di inibizione, in grado di provocare conseguenze negative a lungo termine sulla salute degli individui. Prescindere da esse, quindi, cercare di non sentirle, evitarle, banalizzarle, non solo è inefficace ma può contribuire ad aumentare il malessere fisico e mentale nel medio e lungo termine. Esprimere l'emozione provata vuol dire verbalizzarla e dunque portarla fuori da sé per guardarla con distacco.

Prendersi cura di sé, dunque, significa non solo prendersi cura del proprio corpo ma anche delle proprie emozioni, poiché in virtù della stretta relazione esistente, saperle riconoscere ed esprimere in modo sano, contribuisce a promuovere un completo benessere psicofisico.

Riferimenti bibliografici

- Bonfiglioli L., Ricci Bitti P.E. (2009). Regolazione delle emozioni e salute. In O. Matarazzo, V.L. Zammuner (Eds.), *La regolazione delle emozioni* (pp. 157-181). Bologna: il Mulino.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Urso V., Trentin R. (2002). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Fonagy P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press (trad. it. *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2002).
- Ghosn I.K. (2001). *Nurturing Emotional Intelligence through Literature*. New York: Lebanese American University.
- Ghosn I.K. (2018). *Emotional intelligence through literature*. New York: Lebanese American University.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, Milano, 1996).
- Kagan J. (2007). *What is emotion. History, Measures, and Meaning*. New Heaven-London: Yale University Press.
- LeDoux J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Touchstone: Simon & Schuster (trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 1998).
- LeDoux J. (2002). *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morgante T. (2003). *Ragione ed emozione. Il linguaggio del cuore nel processo cognitivo-educativo*. Firenze: Mef.
- Pennebaker J.W. (1997). *Opening up: the healing power of expressive emotions*. New York: Guildford Press.
- Pert C.B. (1997). *Molecules of emotions*. New York: Scribner (trad. it. *Molecole di emozioni*, Tea, Milano, 2016).
- Smyth J.M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174-184.
- Stein E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Waisenhaus (trad. it. *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985).
- Sternberg E.M. (2001). *The Balance within: The Science connecting health and emotions*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Taylor G.J., Bagby R.M., Parker J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation. A-*

xithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *I disturbi della regolazione affettiva*, Giovanni Fioriti, Roma, 2000).

Vittori R. (1996). Identità e narrazione. In R. Mantegazza (Ed.), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Centro di Educazione alla Mondialità (pp. 13-28). Bologna: Emi.

7.5

La supervisione delle équipes educative come dispositivo di manutenzione degli affetti e di apprendimento dall'esperienza

Stefania Ulivieri Stiozzi

*Professoressa associata – Università degli Studi di Milano-Bicocca
stefania.ulivieri@unimib.it*

1. L'alleanza tra affetti e pensiero nel dispositivo della supervisione

Oggi un sapere degli affetti sembra quanto mai cruciale e urgente negli ambiti in cui si esercita una professione educativa e di cura. Formare agli affetti e con gli affetti non indica solo una prospettiva di formazione e di autoformazione per l'educatore ma riguarda anche il suo il posizionamento nell'*équipe* del servizio educativo nel quale lavora, oltre che la sua postura nei confronti di un sociale più esteso (Mortari, 2017, 2021).

Oltre alle competenze pratico-operative e alla capacità di interrogare i propri modelli teorici, all'educatore è richiesto oggi, più che in altri momenti storici, di assumere consapevolezza della propria vita emotiva, per fare del proprio ruolo professionale una testimonianza che permetta a chi viene educato di condividere l'esperienza di un sapere vivo, che nasce da una qualità di relazione che si sviluppa nel tempo, grazie a spazi-tempi appositamente dedicati a un lavoro di riflessione condivisa tra gli educatori delle fatiche che vivono a contatto con un'utenza che presenta forme di disagio sempre più complesse ed articolate.

Una logica del sospetto rispetto alle derive soggettivistiche di una cultura degli affetti è difficile da superare: tacciati di "romanticismo" da quanti li pensano in modo totalizzante, come se si trattasse di renderli criteri unici di un'azione educativa, vengono contrapposti a una razionalità che, se intesa come unico criterio, rivela spesso i suoi limiti di efficacia. Essere coinvolti all'interno di una relazione interpersonale, finalizzata al prendersi cura, suscita un campo di azioni e reazioni tipicamente umane; l'incontro tra persone è costituito di questa materia sottile, è un movimento dinamico che

espone al confronto con dimensioni ineffabili che richiedono un lavoro di pensabilità e di traduzione.

Una visione dell'educazione di stampo neolibera è entrata a far parte integrante della autorappresentazione professionale degli educatori che vivono, nel loro quotidiano, la tensione a ricongiungere l'obiettività della spiegazione dei comportamenti degli utenti con la complessità del loro essere implicati in azioni educative la cui processualità è intessuta di una ricca e sfaccettata timbratura emozionale.

Il problema non si esaurisce nell'affermare che la gestione delle emozioni vada pensata in un rapporto di alleanza feconda con la professionalità di chi educa; vi è sempre uno scarto tra ciò che si pensa di conoscere e controllare e ciò che sfugge, che si sottrae all'evidenza e all'intelligibile.

Pensare che la garanzia di una professionalità competente risieda nel proteggersi dall'impatto emozionale è assumere una lettura parziale e miope del problema. Piuttosto è la qualità di pensiero che si esercita su queste dimensioni residuali a fare la differenza: le stesse aree di "fragilità" che possono intralciare la vita lavorativa, se restano confinate nell'impensato, possono diventare delle preziose fonti di comprensione e creatività, elementi questi che rinforzano nel tempo la cultura dialogica e democratica di un servizio. Un'"educazione al sentire" (Bruzzone, 2016; Dato, 2017), esercitata in modo mirato e continuativo, sostiene la capacità di imparare a imparare degli educatori, consentendo ai loro bisogni di tradursi in domande, alle conoscenze di assumere la fisionomia di nuove consapevolezza (Riva, 2004) che trasformano le emozioni in un "terzo occhio" capace di mobilitare una diversa qualità di presenza a sé nel lavoro educativo.

Se, per esempio, di fronte all'aggressività di un adolescente un educatore reagisce in modo speculare e istintivo, rispondendo con una punizione a un comportamento aggressivo, può vivere il sollievo temporaneo di avere "corretto" il comportamento. Spesso una simile reazione è l'esito di sentimenti di impotenza e di inadeguatezza difficili da sopportare che inducono a liberarsi di emozioni spiacevoli e dolorose. Ma un'altra strada è possibile: se si accoglie quel comportamento aggressivo senza personalizzarlo può emergere un significato diverso, rivelando come quel gesto alluda al sentirsi lui – l'adolescente – impotente e inadeguato. Assumendo una distanza riflessiva è possibile sciogliere il "gioco di proiezioni" (Fabbri, 2012) che hanno generato la risposta punitiva che non offre ulteriori margini di pensabilità. Un'*équipe* che lavora negoziando le diverse visioni del lavoro edu-

cativo è capace di supportare il singolo professionista e di sopportare le fatiche condividendole e ricontestualizzandole in una prospettiva più ampia e più complessa così da far scaturire nuove domande.

Che ruolo ha giocato l'ambiente nel far scaturire quel comportamento? Quali elementi di insicurezza, di non tutela, di confusione, erano presenti nel momento in cui si è scatenata la rabbia di quell'adolescente? Si ricontestualizza il problema che da una prospettiva individuale assume un valore contestuale; è l'accento sul "qui e ora" che ricomprende, in modo pedagogicamente denso, il problema e le sue possibilità di una lettura più complessa, approfondita e aperta al cambiamento. La supervisione consente un tempo di ascolto e di decantazione delle emozioni e l'emergere di pensieri che consentono alla scena di mutare la sua fisionomia; essa può essere guardata, dopo questo lavoro di scavo, con altri occhi e far emergere nuove configurazioni di senso, fino ad allora inesplorate.

Senza un'adeguata consapevolezza del ruolo che giocano le emozioni il processo educativo si letteralizza: il problema resta una caratteristica dell'utente e si produce un abbondante discorso sul suo essere: irrequieto, violento, svogliato, non abbastanza maturo o, ancora, proveniente da una famiglia negligente o troppo autoritaria. Questa modalità svilisce il portato educativo dell'azione che nasce sempre da un'istanza di elaborazione e trasformazione dell'accaduto; chiamandosi fuori il comportamento si riprodurrà facilmente alla prossima occasione propizia. Tale separazione ha delle ripercussioni educative importanti in quanto "l'emozione non evolve in affetto o sentimento, mentre il sapere resta conoscenza astratta e lontana, inabitabile" (Stoppa, 2018, p. 47).

Un'*équipe* alle prese con un'eccessiva proceduralizzazione del lavoro si trasforma facilmente in un gruppo che accentua la dimensione organizzativa e gestionale dei progetti educativi degli utenti. La tendenza a pianificare, organizzare e valutare, come momenti prioritari dell'azione educativa, ha delle ricadute importanti sul proprio posizionamento professionale, poiché la cultura di un servizio produce "habitus mentali" che vengono introiettati tramite un potente, quanto impercettibile, meccanismo di auto-adattamento.

Si assiste oggi lavorando nei servizi come professionisti di secondo livello a una perdita della vitalità del compito che trova nella sperimentazione, nella riflessività e nell'apprendimento dall'esperienza i suoi orizzonti di senso più prossimi.

2. La supervisione come tessitura di pensieri e narrazione corale

Nei racconti che animano le sessioni di supervisione sono gli affetti e le emozioni i veri protagonisti. Entrano in scena quando hanno condotto inconsapevolmente ad agire troppo tempestivamente o quando hanno paralizzato l'azione; quando hanno provocato vissuti di entusiasmo a cui hanno fatto seguito cadute; quando hanno permesso di prendere la strada "giusta" e hanno consentito, fuori da ogni previsione, che quell'utente raggiungesse un traguardo insperato; ciò che provoca un educatore e il gruppo a narrare è la vita quotidiana intessuta di momenti emozionali ad alta densità.

Dall'esperienza maturata in molti servizi è possibile affermare che tanto più un gruppo è in grado di vivere e di esprimere gli affetti, tanto più il pensiero sarà in grado di sviluppare nuove e inedite catene di riflessioni che consentiranno al gruppo stesso di pervenire a una verità intersoggettiva che, se non obiettiva, raggiunge tuttavia un livello di razionalità condiviso.

Affetti e ragione non possono procedere l'uno senza l'altro, si tratta di due processi correlati e complementari che hanno bisogno di trovare luoghi per costruire alleanze feconde. La presenza di emozioni in un gruppo è sempre un indicatore che si svilupperà, nel tempo, un processo creativo del pensiero del gruppo stesso.

Quello di cui parliamo è più l'esito di un processo che una sua premessa: infatti l'ideale dell'obiettività tocca anche l'immaginario della supervisione, rappresentato in molti servizi come uno spazio-tempo in cui si sviluppano competenze professionali generali che riguardano una professionalità intesa come sapere che non necessariamente ricomprende le dimensioni soggettive di un professionista e dell'*équipe* di cui fa parte (Boarelli, 2018).

È compito del supervisore, vissuto nelle fasi iniziali del lavoro come un "esperto" (Phillips, 1997/2003), deputato a offrire consigli e strategie per l'azione, coinvolgere il gruppo in un percorso teso alla valorizzazione dei propri processi interni, così da sviluppare una cultura in cui "un sistema umano può essere aiutato ad aiutarsi da sé" (Schein, 1999/2001).

Come sottolinea Iori (2009):

Per aprirsi un varco di senso *condiviso* non bastano soluzioni omologate e di routine che rischiano di diventare, talvolta, "in-sensate". Di fronte all'interrogativo di senso occorre far uscire i sentimenti dagli spazi "interstiziali" in cui vengono ricacciati e costretti. Sarebbe

necessario promuovere spazi di incontro in cui potersi *raccontare* le difficoltà emotive del lavoro, lasciandole uscire e legittimando il vissuto di rispecchiamento (p. 37).

Quali sono le condizioni perché si possa generare in un gruppo un'alleanza proficua tra processi emozionali e sviluppo di competenze riflessive? Tale evoluzione chiama in causa il superamento di una cultura individualistica del lavoro educativo; è importante la riflessione che Mortari sviluppa (2003) a questo proposito:

Il pratico non agisce mai in solitudine ma in una rete di relazioni [...]. Di conseguenza riflettere sull'esperienza è efficace se il sé è concepito come parte di un contesto relazionale dove i legami con gli altri giocano un ruolo fondamentale. In questa prospettiva le azioni dovrebbero essere viste non come il prodotto di un sé isolato, ma piuttosto come il risultato di processi deliberativi socialmente situati in un complesso campo di forze (p. 73).

Da questo presupposto emerge come sia necessario lavorare per generare una fiducia nei confronti dello spazio della supervisione come momento protetto e come processo che consente di espandere il pensiero dei singoli professionisti. Infatti un gruppo che pensa accordando e orchestrando i propri pensieri funziona come una rete che moltiplica i singoli contributi: il processo di risonanza empatica che ciascun educatore condivide con la situazione narrata da un collega fa maturare nel gruppo una capacità di pensiero divergente e consente di creare uno spazio di appartenenza che rinforza l'identità dei singoli e li supporta nel lavoro di scoperta di quelle aree ignote della conoscenza da cui possono emergere nuove e ancora intente piste di intervento.

La costruzione di una fiducia nel gruppo, che è in alcune realtà un lavoro lungo e oneroso, è una premessa per passare da una visione parcellizzata del lavoro educativo, in cui ogni educatore si pensa e si autorappresenta come soggetto *nel* gruppo, a una cultura *di* gruppo, caratterizzata dalla costruzione di visioni condivise degli utenti, finalizzate a scorgere le loro potenzialità inespresse.

All'inizio di un processo di supervisione è frequente osservare come gli episodi riportati si strutturino come narrazioni che confermano una visione dell'utente a tutto tondo (lui si comporta così, fa così perché...).

Il racconto è confezionato e concluso e al massimo ci si limita descrivere i modi in cui i comportamenti si ripetono, senza ulteriori spazi di apertura e significazione. L'educatore parla al gruppo ma non contribuisce all'evoluzione del suo processo di pensiero. Spesso a questi racconti seguono lunghe pause di silenzio. Nessuno trova lo spazio per riprendere il filo di un pensiero, per rilanciarlo, per associarlo ad altre esperienze.

Questa modalità narrativa esprime una dimensione gregaria del pensiero del gruppo che produce un guardare senza porsi il problema del "posto da cui si parla" e di uno sguardo conformista che riproduce, più e più volte, il sapere depositato nella storia di quel gruppo e di quel servizio (Olivieri Stiozzi, 2013).

È difficile, dalla posizione di supervisore, sentire il processo affettivo sotteso alla narrazione. Ci si domanda in queste fasi del lavoro di un gruppo quale sia la domanda sottesa al racconto. Sembra che gli educatori siano più preoccupati di ricevere consigli sulla problematica descritta piuttosto che interessati a riflettere sulla qualità della relazione con l'utente.

Diverso invece è pensare a una supervisione come dispositivo che promuova una conoscenza come "co-nascita", in cui il gruppo ridisegni un nuovo corpo del sapere, a partire da una trasformazione delle narrazioni individuali. Questo salto del pensiero del gruppo avviene quando si è generato un livello di fiducia tale da consentire di mettere mano alla qualità delle relazioni tra educatori e utenti e di riflesso anche alle dinamiche che si generano tra colleghi, sopportandone la costitutiva ambivalenza. La formazione affettiva di un supervisore pedagogico è un requisito fondamentale per sviluppare questa trasformazione che può avvenire lavorando sulle precondizioni di sostegno, supporto e riconoscimento che permettono l'instaurarsi di un clima di lavoro come incontro vitale tra sé e l'altro da sé.

Quando accade questo passaggio di livello nella qualità del pensiero di un'*équipe*, si assiste a una trasformazione del processo narrativo e a un profondo cambiamento di ciò che costituisce il tema stesso della narrazione: la supervisione assume il significato di uno "spazio transizionale" (Winnicott, 1971/1974) tra il proprio sguardo e la realtà del lavoro e l'*équipe* inizia a immaginare, creare, decostruire e ricostruire un racconto alla ricerca della sua, sempre provvisoria, verità.

L'interesse si sposta dall'utente, alla relazione con l'utente, alla qualità di rapporto vissuto che diviene parte integrante del compito del gruppo di lavoro. In questa fase gli educatori, superate le paure di giudizio, esposi-

zione, e più propensi a coinvolgersi, sviluppano una qualità di pensiero del tutto differente dalla fase precedente che è il frutto di un *pensare con il gruppo* e *come gruppo*.

Il passaggio dal gruppo al gruppo di lavoro modifica in modo sostanziale il processo: “la differenza più consistente risiede nel fatto che, mentre il gruppo è una modalità in *interazione*, un gruppo di lavoro è [...] una pluralità in *integrazione*” (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992, p. 51).

Non è il singolo educatore il soggetto del racconto ma è il racconto del gruppo che si compone, in modo corale, attraverso la risonanza affettiva che muove gli educatori a pensare con i pensieri dell'altro. Ogni utente si personalizza, in questa nuova fase del pensiero del gruppo, poiché viene raccontato a partire da ciò che di differente suscita e smuove nella mente di ciascun educatore.

Ciascuno dei soggetti “curati” assume una complessità e una ricchezza perché viene pensato nelle sue sfaccettature e tolto da quel luogo di fissità a cui il suo disagio sembrava consegnarlo. Come le emozioni e i pensieri si alleano per sviluppare processi narrativi più ricchi di dettagli e sfumature, così gli utenti prendono corpo nel pensiero del gruppo; si aprono finestre sulle loro potenzialità e si guarda al loro futuro da una prospettiva che trascende il loro quadro diagnostico e il loro comportamento disfunzionale.

Il piacere dell'educare emerge come valore aggiunto e la bellezza del pensare diventa tangibile anche nel riconoscimento del dolore di vite difficili. Il gruppo diventa un dispositivo educativo perché vive il racconto come spazio di ricerca e mette mano anche alla propria imperfezione, a quello che ancora non vede e non sa. Riconoscendosi come bisognoso di cura il gruppo “investe l'altro del proprio desiderio e lo ‘chiama’, direbbe Levinas, a una risposta di attenzione, di appartenenza e di legame” (Pulcini, 2003, p. XXVIII).

Riferimenti bibliografici

- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Fabbi M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.

- Iori V. (Ed.). (2009). *Il sapere dei sentimenti*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Phillips A. (1997). *Terrors and experts*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Paure ed esperti*, Ponte alle Grazie, Milano, 2003).
- Pulcini E. (2003). *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Schein E.H. (1999). *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*. Hoboken (NJ): Pearson Education (trad. it. *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Quaglino P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stoppa F. (2018). *Istituire la vita. Come riconsegnare le istituzioni alla comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano: Franco Angeli.
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistok (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974).

7.6

Neuro-Pedagogia e bio-Educazione per la tutela emozionale ed affettiva del Consumatore, in infanzia, adolescenza e nella genitorialità

Matteo Villanova

*Professore associato – Università degli Studi Roma Tre
matteo.villanova@uniroma3.it*

1. Introduzione

L'argomento proposto riguarda la centralità dell'interesse educativo in una tematica di carattere trasversale che assume forme diverse se osservato ulteriormente dalla prospettiva delle Neuroscienze e delle Scienze forensi. Le prime ne spiegano la base biologica attraverso l'interazione del patrimonio genetico (*nature*) di ciascun individuo con le emozioni derivanti dalla relazione e dall'ambiente educativo (*nurture*) in cui si cresce e si viene educati, le altre alludono alla responsabilità e al danno derivante.

Il consumatore inteso come fruitore viene orientato nella scelta e successivamente educato da quanto acquista e non solo per prodotti di consumo ma soprattutto dalle “emozioni” veicolate dai mass e social media, anch'essi inseriti in una modalità di selezione secondo una logica di mercato e spesso non certo di consapevolezza educativa.

In infanzia, adolescenza, nella costruzione della identità genitoriale, in ogni condizione di fragilità quale neuro-plasticità anche da situazioni post-traumatiche, interculturalità, disabilità, biodiversità, alterità con valore di vulnerabilità occorre sviluppare particolare consapevolezza circa i contenuti e le modalità con cui questi vengono offerti al consumatore di informazioni da parte di tutti quei Professionisti impegnati nella costruzione del sistema di erogazione dei contenuti che assumono quindi valore formativo permanente e trasversale transgenerazionale e non solo informativo (Villanova, 2012).

La consapevolezza di poter *incidere sempre attraverso le scelte di consumo* nei processi educativi del singolo individuo, di intere popolazioni e sul loro patrimonio genetico, trasmesso nel Genoma della Specie anche se non si

esprime subito nel comportamento, nella *migliore direzione etica e deontologica, compete alla Pedagogia generale e sociale.*

2. La bio-Educazione e la neuro-Pedagogia

La dimensione epigenetica rivela attraverso le Neuroscienze l'importanza dell'Educazione quale base di ogni possibile progetto per la Salute e la Giustizia in quanto "*il DNA non ha l'ultima parola*" (Feuerstein, Rand, Ryn- ders, 1988/2011) e che l'ambiente emotivo attraverso appunto le emozioni rappresenta la lettura fenotipica, ovvero quanto "appare" e si esprime nello sviluppo non solo somatico ma soprattutto emozionale ed affettivo della Persona, sin dal suo concepimento, a parità di patrimonio genetico di par- tenza. L'azione modulante esercitata nell'espressione genica attraverso le emozioni veicolate dalla relazione educativa e dall'ambiente educazionale, le Agenzie di Formazione primaria (*famiglia, scuola, luoghi di aggregazione sociale, culturale e religiosa, Mass-media e Social Networks* infine lo stesso Stato quale "*clima emotivo*") sono "*luoghi della Mente*" per creare Modelli identitari di immediata o mediata realizzazione nella *prospettiva epigenetica e psico-neuro-endocrino-immunologica* (PNEI).

Introyettare, identificarsi ed imitare un contenuto veicolato dai vettori rappresentati dalla gerarchia di incisività degli stimoli ai quali si è esposti dovrebbe divenire la piattaforma etica ispiratrice di qualunque "prodotto" di sollecitazione senso-percettiva fruibile dai "consumatori".

Lo sviluppo neurologico nei Primati umani (Eibl-Eibsfeldt, 1984/1993) come in tutti i Mammiferi superiori si realizza gradualmente ed è determi- nato da una interazione continua tra la componente interna (*o genetica*) e esterna (*o ambientale*); pertanto una serie di complessi processi epigenetici possono determinare delle modifiche prima funzionali e poi strutturali del sistema nervoso in risposta all'ambiente esterno. Tutti gli eventi occorsi nella vita e soprattutto quelli vissuti come "*trauma*" in quanto intervenuti prima dell'epoca di maturazione emotivo-cognitivo-affettivo-relazionale e sociale del soggetto interessato (*allocronia*) oppure molto difforni rispetto a quanto conosciuto nella Cultura di appartenenza o con diversa attribu- zione di regola (*allomorfia, allonomia*), interagiscono con lo sviluppo neu- ronale modificandone la parabola di ristrutturazione e la morfologia delle arborizzazioni neuronali creando le basi neurostrutturali per la insorgenza

di disturbi. La Bio-Educazione rappresenta il processo attraverso cui l'interazione continua dell'ambiente emotivo, con il genoma presente in un soggetto, ne definisce l'espressione propria del risultato di un percorso educativo quale obiettivo pedagogico. In uno scenario di riferimento etologico-comparativo, possiamo intendere il processo educativo come percorso di apprendimento sociale che consente agli individui di selezionare ed incoraggiare l'espressione fenotipica di comportamenti adattivi ai vari cambiamenti ambientali atti a consentire la sopravvivenza della Specie stessa (anche se spesso a spese dello stesso individuo) e la possibilità di consegnare geneticamente nuovi apprendimenti alle generazioni future. Questo giustifica tentativi ed errori messi in atto per attuare diversificazioni continue, nel cui spettro di variabilità rientrerebbe anche la risposta al trauma, la malattia mentale ed ogni biodiversità ed alterità dal momento in cui nessuno può sapere come sarà l'ambiente al quale in futuro dovrà adattarsi la Specie umana.

3. La prospettiva epigenetica nell'Educazione

Il lavoro di ricerca secondo un orientamento di Pedagogia sociale si occupa principalmente di un nuovo concetto di Epigenetica, attraverso le emozioni trasmesse mediante pratiche educative ed i percorsi formativi e didattici. Tutto ciò sta proprio ad indicare quanto il nostro stile di vita, influenza i nostri geni, prima in maniera temporanea, successivamente permanente.

Le irripetibili peculiarità di ogni individuo nel proprio ambiente, costituiscono il limite ad una facile classificazione e vengono influenzate a diversi livelli da fattori ambientali che interagiscono con il proprio bagaglio ereditario, determinandone trasformazioni quale risposta adattiva inducendo cambiamenti nell'organismo attraverso vari fattori: nutrizione, stile di vita, esercizio fisico, esposizione a inquinanti, stressor in ambito familiare e da situazioni traumatiche.

Oggi possiamo rappresentare l'individuo come un sistema aperto, in relazione continua con l'esterno e quindi con il "diverso", da cui costantemente si va a definire.

Già nel 1990 si conosceva la presenza di alterazioni epigenetiche in adulti che avevano subito eventi avversi (abusi in età infantile) ed oggi sappiamo che i traumi subiti in vita possono essere trasmessi alla progenie pro-

prio per via epigenetica, influenzando fortemente l'anatomia e il comportamento delle generazioni successive. Ma cosa è "trauma"?

Ogni elemento senso-percettivo esterno alla Persona giunto nella interazione con le relazioni significative e l'ambiente tramite le emozioni e che presenta caratteristiche di *allocronia* (intervenendo prima dei tempi maturativi di un individuo), *allomorfia* (troppo distante dalla forma consueta) e *allonomia* (con "valori" nomotetici distanti da quelli considerabili adeguati). In quanto processo diverso dall'apprendimento e vissuto come dato intrusivo ed inspiegabile alla Persona stessa.

Il concetto di "*epigenetica transgenerazionale*", proposto da Pembrey et al. (2006), descrive infatti l'esistenza di un legame fra lo stadio di salute e di accrescimento di un individuo e lo stato nutrizionale e mentale dei suoi genitori. Sempre più si osserva nello studio delle coorti generazionali bambini che tendono a non riconoscere le emozioni (*alesitimia*, quale caratteristica del *tratto calloso-anemozionale* ICU o *indifferente anaffettivo*, cfr. Villanova, 2016) e non hanno la percezione di cosa l'altro possa provare perché *quello che non si esprime si imprime* (Lipton, 2020).

L'evoluzione umana rappresenta così una fenocopia dell'evoluzione filogenetica poiché in questo caso è la selezione che decide il destino di un carattere, la capacità individuale di selezione costituisce il prerequisito della risposta, secondo i riverberi somatici della PNEI (*Psico-neuro-endocrino-immunologia*).

Le emozioni infatti, al fine di perseguire norme sociali e culturali, sono state a lungo considerate stati da reprimere piuttosto che da educare. Le emozioni sono fondamentali per l'apprendimento e la maturazione intellettuale, sono alla base dei rapporti interpersonali.

4. Esempi mediatici quali Modelli identitari valoriali

Spesso si sente parlare di bambini che a detta dei genitori necessitano di usufruire di presidi ormonali e chirurgici per la rettificazione e riattribuzione di Identità di Genere sessuale, per effettuare cambiamenti di sesso precocemente.

Nella maggior parte di questi casi, tranne pochissimi che andrebbero allora precocemente ed efficacemente aiutati anche con cure ormonali ma solo dopo attenta disamina diagnostica, siamo di fronte a *situazioni post-*

traumatiche o da *manipolazione traumatica* dopo inefficace affiancamento educativo prima e neuropsichiatrico dopo e che non sono state affiancate precocemente ed in modo adeguato dal punto di vista emozionale ed affettivo.

Il minore diviene così particolarmente ricettivo a quanto gli giunge dai Social media, è afflitto da necessità impellenti di carattere imitativo ma non evolve nella propria necessità di maturazione affettiva, poi diventa un oggetto di realizzazione di vanità consumistiche, delle quali spesso si pente, come anche *tattooing, piercing*, uso di sostanze stupefacenti ed alcoliche, condotte a rischio autolesionistico anche mascherato, Parafilie emergenti e Perversioni sessuali (Villanova, 2010).

Genitori vittima di manipolazione mediatica cercano di realizzare le proprie aspirazioni tramite la prole ad esempio con i concorsi di bellezza o sport agonistici con disinvestimento scolastico.

È presente spesso un'adultizzazione precoce con mercificazione sessuale dell'adulto ed anche del minore nelle Sindromi pedofile e Lolitismo (fra le Perversioni sessuali), nella Violenza assistita fra le tipologie del Maltrattamento infantile fino a quando sarà richiesto da un nuovo trauma (vessazione) ed in quella stessa generazione o in quelle successive, tutta quella rabbia e violenza immagazzinata verrà fuori.

In senso educativo esisterebbe quindi anche una base epigenetica ove "fenomeni di radicalizzazione delle identità culturali possono scaturire anche in seguito alla mancanza di risposte efficaci ai bisogni di inserimento sociale della persona" (Catarci, 2015, p. 73) e quindi se "in qualità di sapere trasformativo, attento alle urgenze dei territori, in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso una educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza" (Fiorucci, 2018, p. 116) si comprenda ove inizino percorsi efficaci di inclusione interculturale transgenerazionale.

Si assiste quindi ad un'espressione fenotipica di quello che è semplicemente un'allocazione genotipica non utilizzata e che può essere sia comportamentale che somatica.

C'è ad esempio una vittimizzazione costante della donna ed in genere della fragilità (alterità e biodiversità compreso il grande mondo delle interculturalità e delle disabilità), in uno scenario che, solo apparentemente, è un mondo di pari opportunità.

Spesso ci troviamo a dover fronteggiare in bambine in tenera età (ma

sempre più anche nei ragazzi) disturbi alimentari, dismorfofobia, accanimento estetico di carattere nutrizionistico, sul corpo, sull'abbigliamento, in palestra, andando poi incontro ad una devastazione corporea negli adolescenti. L'approccio pedagogico sociale attraverso Progetti e Pratiche educative, Sistemi formativi e didattici efficaci ad una adeguata Prevenzione primaria (*riduzione del rischio*) serve più di ogni diagnosi, farmaco e di ogni luogo detentivo.

Partendo da questo modello concettuale dovremmo desumere tre distinte linee di sviluppo: l'espressione epigenetica di Identità di Genere sessuale (Developmental Gender Sex Identity), del ruolo sessuale (Developmental Role Identity) e di Orientamento sessuale (Developmental Sexual Orientation Identity). Il *Modello Strutturale Estetico Biologico* (Villanova, 2020) trova in queste riflessioni maggiore conferma concordando l'importanza dell'Estetica ambientale nelle sue variabili quantitative e qualitative rispetto al gradiente emozionale modulante la parabola di espressione fenotipica in una plasticità che può essere consapevole da parte di chi partecipa a questa soprattutto nella costruzione di modelli identitari di riferimento valoriale.

5. Tutela emozionale e Professioni giornalistiche

In senso pedagogico è importante spostare il Bene tutelato dalla vantaggiosità economica e spesso anche di influenzamento sociale verso una dimensione etica e deontologica delle Professioni dell'informazione nella consapevolezza che "step by step" descrivono "behavioral paths" comportamentali e valoriali quali percorsi formativi.

Questo avviene attraverso l'assimilazione senso-percettiva e di acquisizione epigenetica di esempi ad alta vettorialità immaginifica che fungono da esempi eletti quali Modelli identitari valoriali prevalenti.

Infatti esistono prospettive di Genomica evolutiva molto suggestive in tal senso che spiegano come la stessa Specie apprende da tali variabili basate sull'influenzamento e come il Dna, che "cammina sulle gambe degli individui" apprenda dai loro incerti tentativi di sperimentare nuove modalità di adattamento, seppur tuttavia sempre più di tipo lamarkiano e sempre meno darwinistiche.

Tali acquisizioni da intendersi comunque come post-traumatiche non

si esprimono necessariamente nello stesso individuo ma possono incidere nel Genoma della Specie umana e possono se richiamate dalle emozioni ambientali essere evocate e richiamate anche transgenerazionalmente ed anche dopo tanti anni.

Tale acquisizione allora dovrebbe orientare verso uno dei principali progetti della Educazione permanente rivolta alla intera Società e richiede un grande sforzo di passione ed amorevolezza.

Urge una Legge sulla “*Tutela emozionale ed affettiva del Consumatore*” per conferire consapevolezza e responsabilità ai vari ruoli e mansioni delle Professioni giornalistiche, dell'intrattenimento mediatico e del web (Villanova, 2007) circa l'importanza del proprio lavoro, che potrebbe senza controllo presentare inaspettate ricadute ed effetti deteriori prevedibili solo con la costante collaborazione di esperti nella Educazione.

Tale Legge per la *Tutela emozionale ed affettiva dell'età evolutiva e della genitorialità* riunirebbe l'“Informazione” quale “formazione” continua a tutte le Professioni educative (Prevenzione primaria o riduzione del rischio) e della relazione di aiuto, della Cura (Prevenzione secondaria o riduzione del danno) e dell'affiancamento giudiziario (Prevenzione terziaria o riduzione delle conseguenze del danno) come *momenti di irripetibilità educativa*, legate in un unico “patto ippocratico”, per epurare da *sciatteria, irriverenza e maldicenza* e rivolto alla strutturazione del benessere emozionale e somatico della Persona attraverso la sua Educazione *per consentire a ciascuno di poter operare scelte consapevoli senza futuri danni, obblighi e divieti*, nelle condizioni di costruire il proprio futuro ed apprezzare la convivenza civile, la *Prosocialità* e la *cittadinanza attiva* nella bellezza della *interculturalità*, della biodiversità e della integrazione, come Progetto da condividere *superando la trappola della frammentazione delle competenze* per riunire i Saperi in una *preziosa trasversalità interdisciplinare* medico-pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Catarci M. (2015). Percorsi di integrazione di migranti e rifugiati. In S. Nanni (Ed.), *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura* (pp. 26-37). Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della Pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 115-127.

- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Berlin: Springer (trad. it. *Non accettarmi come sono*, Rizzoli, Milano, 2011).
- Pembrey M.E., Bygren L.O., Kaati G., Edvinsson S., Northstone K., Sjöström M., et al. (2006). Sex-specific, male-line transgenerational responses in humans. *European Journal of Human Genetics*, 14, 159-166.
- Lipton B.H. (2020). *La Biologia delle Credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula* (new ed.). Cesena: Macro.
- Eibl-Eibesfeldt I. (1984). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriss der Humanethologie*. München: R. Piper & Co. (trad. it. *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993).
- Villanova M. (2007). Età evolutiva ed Internet. Approccio metodologico e standardizzazione dei criteri operativi nella valutazione qualitativa e quantitativa degli effetti della Rete sulla strutturazione globale della Personalità e sulla formazione della Identità di Genere durante l'Età evolutiva. In Comitato Internet e Minori (Ed.), *Internet e Minori. Opportunità e problematiche. Libro Bianco* (pp. 81-101). Roma: Armando Curcio.
- Villanova M. (2010). Altre Parafilie e Parafilie emergenti. In V. Volterra (Ed.), *Trattato di Psichiatria forense, criminologia ed etica psichiatrica* (2nd ed., pp. 224-228). Amsterdam: Elsevier.
- Villanova M. (2012). *Buone prassi e responsabilità professionale per la Pedagogia dell'età evolutiva*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2014). *Genitorialità a rischio e Percorsi di maturazione affettiva. Modello medico-pedagogico di Tutela emozionale per le Professioni sanitarie e socio-pedagogiche*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2016). *Maturazione affettiva e sessuale per l'Orientamento e l'Identità sessuale in età evolutiva*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2020). Educazione all'affettività e genitorialità adottive: prospettive pedagogiche. *Nuova Secondaria Ricerca*, 180-191.

Panel 8
Culture di Genere

Introduzione

Giuseppe Burgio
Anna Grazia Lopez
Gabriella Seveso

Interventi

Lisa Brambilla
Rossella Caso
Tiziana Chiappelli
Antonia De Vita
Francesca Dello Preite
Valentina Guerrini
Stefano Maltese
Maria Rita Mancaniello
Antonella Poce
Elena Zizioli

La Pedagogia di Genere e i *Masculinity Studies*

Giuseppe Burgio

Professore associato – Università “Kore” di Enna

giuseppe.burgio@unikore.it

1. L'emersione dei *Masculinity Studies*

Negli ultimi anni si è evidenziato – e si è reso visibile anche nel panel *Culture di Genere*, al convegno della SIPED di cui questo volume è espressione – un rinverdito protagonismo degli uomini non solo in quanto *oggetto* di studio della Pedagogia di Genere, ma anche nel ruolo di studiosi, innovando in questo modo una tradizione pedagogica italiana nobile e scientificamente rilevante, ma caratterizzata da percorsi di ricerca quasi esclusivamente femminili.

L'affermazione del maschile come oggetto di studio da leggere con un'ottica di genere trova la sua genesi nello sviluppo storico del movimento delle donne e del pensiero teorico femminista, con il quale si intreccia il percorso (ancora breve) dei *Masculinity Studies*. Se tuttavia il femminismo abbraccia ormai tre secoli – potendosi segnare una sua prima ondata (con il femminismo della parità nel XIX sec.), una seconda ondata (con il femminismo della differenza nel XX sec.) e una terza ondata (con il postfemminismo nel XXI sec.) (Burgio, 2015a) – la storia dell'elaborazione teorica e dell'attivismo degli uomini è sicuramente più breve. De Biasio (2010) ricostruisce le linee di sviluppo di questi ultimi, intrecciandole con l'attivismo e il pensiero delle donne, fissando alcune tappe che è utile ripercorrere, anche se in modo qui necessariamente cursorio.

Già nel 1949, *Il secondo sesso* di de Beauvoir (2016) pone la differenza tra *sesto*, come fatto biologico, e *genere* inteso come fatto sociale – “donne non si nasce, lo si diventa” – e ciò produce indirettamente l'idea che anche la maschilità possa essere non un semplice portato biologico-anatomico ma una costruzione socio-culturale. Negli USA degli anni '70 del secolo scorso, nascono poi i dipartimenti di *Women's Studies* e, al loro interno, i primi studi sul maschile, in contemporanea al sorgere del movimento gay che lan-

cia una sfida alla rappresentazione tradizionale della maschilità (De Biasio, 2010, p. 13). A fronte di questo primo approccio scientifico dialogante con il femminismo, abbiamo negli anni '80 il rilancio teorico di un modello di maschilità forte con Bly (1992) e la proposta di “rimascolinizzare” gli uomini. Negli anni '90 si assiste così alla nascita del movimento dei *Promise Keepers*, tedorfi di una restaurazione della maschilità tradizionale, che largo seguito ha ottenuto tra i cristiani conservatori (De Biasio, 2010, p. 14). In Italia, questo filone neopatriarcale dell'attivismo maschile, ispirato dalle opere di Risè (1993, ma recentemente ripubblicato), si esprime ancora oggi con il movimento *Uomini 3000* (Flavi, 2021).

Quasi contemporaneamente veniva però pubblicato in Italia un testo teoricamente molto innovativo di Seidler (1992) che (ponendosi in dialogo col pensiero femminista) legava la mascolinità contemporanea al razionalismo filosofico occidentale con il suo portato di misconoscimento dell'ambito emotivo, relazionale e di cura, che vengono così espunti dal maschile. Di lì a breve, si tradurrà in Italia *Masculinities*, il testo in cui Connell (1996) descrive l'organizzazione della maschilità moderna come originatasi, nel XV secolo, assieme al capitalismo e al colonialismo, sottolineando come essa si strutturi in modo multiplo, ma gerarchizzato e intenzionato a partire dalla forma egemonica di virilità. Sempre negli anni '90 cominciano a circolare in Italia le pubblicazioni di Kimmel (1996), il quale sottolinea come la maschilità venga definita non solo e non tanto in relazione alle donne, quanto tra gli stessi uomini, come prodotto di relazioni omosociali. In Francia e Italia contemporaneamente, esce poi *Il dominio maschile* di Bourdieu (1998), che incardina la questione di genere all'interno delle rigide dicotomie valoriali che caratterizzano la nostra società. In questo panorama, la sfida e la competizione intramaschile costituiscono un dovere a cui tutti gli uomini sono chiamati, al di là della ragionevolezza e, a volte, anche del senso del ridicolo. Poco prima era stato il turno dello storico George Mosse (1997) che, con il suo *L'immagine dell'Uomo*, aveva ricostruito la maschilità come costituitasi, durante i nazionalismi europei, attraverso la derisione e l'esclusione delle sue forme “perdenti” che diventavano anche socialmente “devirilizzate”. A mettere a sistema, questo percorso sono stati infine – nel contesto italiano – il sociologo Ciccone con *Essere maschi* (2009) e lo storico Bellasai con il suo *L'invenzione della virilità* (2011), che hanno fornito un chiaro incorniciamento teorico al tema. Se quello che abbiamo descritto è il percorso di costituzione dei *Men's Studies*, è evidente come questi com-

prendano al loro interno anche posizioni revanchiste e antifemministe. Una parte di questi studi, quella a cui mi ispiro, è invece rappresentata dai *Masculinity Studies* (Bellassai 2014, pp. 277-78), che dialogano oggi proficuamente con gruppi di attivisti che assumono – dal punto di vista politico, speculativo e di autocoscienza – la consapevolezza della parzialità maschile, contrastando l’universalismo neutro (in realtà implicitamente maschile) che ha caratterizzato il nostro orizzonte culturale, e portando avanti un intervento teso a educare le nuove generazioni alla pluralità del maschile, sganciando quest’ultimo dall’abbraccio letale con la maschilità tossica.

Affermatosi come campo, il maschile può a questo punto essere articolato, analizzandolo attraverso le direttrici della “razza”, della sessualità, dell’età, della dis/abilità, etc. E sarà ora possibile persino eccederlo, dando voce alle forme “eretiche” di maschilità, e ripensarlo attraverso il pensiero *queer* che, con il concetto di performatività di genere, fa del maschile null’altro che il tentativo di citarlo (Halberstam 2010).

All’interno della genealogia sociale e culturale che ho velocemente schizzato, è possibile inquadrare la descrizione di cosa sia (dal punto di vista teorico) e di come funzioni (da quello sociale) la maschilità contemporanea.

2. La maschilità oggi

Nella nostra lingua, specchio della nostra realtà, *femmina* (che si riferisce al sesso) ha come corrispettivo l’aggettivo *femminile* (che definisce il genere della donna, connotato dalla sua *femminilità*), così come *maschio* (il sesso) ha come corrispettivo *maschile* o *mascolino* (che indicano il genere degli uomini, la loro *mascolinità*), termine che però appare raddoppiato grazie all’aggettivo *virile*, che si riferisce a quello che appare quasi un superlativo assoluto della maschilità: la *virilità*. Quest’ultimo termine non ha un corrispettivo che specularmente indichi una superfemminilità (Guillaumin, 2020, pp. 124-125). Il maschile appare cioè sovra-gerarchizzato (rispetto al femminile) a causa del grosso ruolo politico e culturale che esso deve giocare. Possiamo allora descrivere il maschile nelle sue molte dimensioni: 1) come l’insieme dei concreti modi di pensare, di agire e di sentire dei miliardi di uomini esistenti; 2) come una visione semplificata e rigida di cosa sono gli uomini e del ruolo sociale appropriato che ci si aspetta da loro; 3) come un’ideologia, un insieme di credenze e valori su come i “veri” uomini de-

vono essere, apparire, comportarsi. Su questa base, definirei *maschilità* la prima dimensione: la realtà sociale concreta che tutti gli uomini compongono, con i loro molteplici – e a volte contraddittori – modi di essere. È questo un ambito che comprende esistenze diversissime: da Achille Lauro al “mostro del Circeo”. Uso invece il termine *mascolinità* per indicare lo stereotipo sociale su cosa gli uomini sono, quel modello semplificato della maschilità considera “corretta”, la quale tende a lasciare fuori molte forme concrete di maschilità, a escludere dal proprio campo visivo quelle che costituiscono eccezioni alla norma. Si tratta di un ideale rigido, la cui violazione comporta per gli uomini conseguenze più negative rispetto a quelle che, simmetricamente, colpiscono le donne (Pacilli, 2020, p. 51). Infine, definirei *virilità* quell’ideologia socialmente condivisa su come i “veri” uomini devono essere: quell’insieme normativo di credenze e valori verso cui noi uomini siamo spinti ad adeguarci. La *virilità* costituisce così quel modello prescrittivo che intenziona e direziona la costituzione della *mascolinità*, della rappresentazione stereotipica di come siamo noi uomini. La *mascolinità* e la *virilità* (lo stereotipo e l’ideologia) appaiono tuttavia sempre più scollate dalle trasformazioni che hanno investito l’insieme concreto dei comportamenti, delle rappresentazioni e dei desideri degli uomini (la *maschilità*). Nello specifico della soggettività occidentale, ad esempio, il maschile appare essere stato infatti condizionato da tre macro-eventi:

- 1) la seconda guerra mondiale, cesura storica che renderà possibile quella mutazione del patriarcato che sarà realizzata attraverso il boom economico, prima, e con il ’68 e il ’77 dopo;
- 2) le trasformazioni dell’economia planetaria avvenute nel campo della produzione, del commercio e, soprattutto, del consumo;
- 3) la rivoluzione sociale e culturale portata avanti dal femminismo.

Conseguenza di tutto ciò è che modelli e strutture profonde della maschilità tradizionale sopravvivono ma, al tempo stesso, non esprimono più la riproposizione della tradizione. In questo cambiamento, emerge una sofferenza e un disagio maschile che a volte producono violenza, posizioni re-vansciste e chiusure difensive ma anche germi di una nuova, differente rappresentazione dell’esperienza maschile (Ciccione, 2019, p. 86). Se quindi esiste ancora un modello di maschilità egemonica, esso varia nei differenti contesti storici e geografici e non sempre è attribuibile in modo netto ed

esclusivo a uno specifico raggruppamento di uomini. L'ideologia della virilità, di conseguenza, si ripropone oggi come un immaginario di riferimento che attraversa e plasma, in forme ovviamente differenziate, anche le maschilità marginali e stigmatizzate. Il concetto di mascolinità egemone non va dunque riferito solo all'esercizio di dominio sugli altri uomini da parte di uno specifico gruppo maschile, ma come un campo simbolico che disciplina (e assoggetta) *tutte* le esperienze maschili, fungendo da riferimento persino per quelle considerate marginali o subalterne (Ciccone, 2019, p. 120). Ecco perché ci è oggi possibile criticare anche la misoginia presente tra gruppi oppressi dal patriarcato, come – ad esempio – i gay. Ma c'è ancora un altro spostamento teorico necessario: questa egemonia simbolica non può non colpire anche le donne, che – socializzate in una società maschilista – possono in taluni casi fungere persino da ancelle e incubatrici del patriarcato.

Allora, tanto l'analisi critica del maschile quanto la sua contestazione politica non devono fissarsi su un soggetto specifico (il maschio bianco, eterosessuale, giovane, abile, muscoloso e benestante), ma coinvolgere tutte le varie dinamiche relazionali. Due di esse – tra l'altro fondamentali nella costruzione fisica e simbolica del corpo maschile – appaiono essere l'attività sportiva e l'attività sessuale (Burgio 2020).

Limitandoci a questi due soli esempi, appare chiaro come la prima – attraverso la gerarchizzazione simbolica tra le varie attività motorie, a seguito di una partecipazione maschile selettiva, grazie ai diversi effetti che le varie discipline hanno sulla massa muscolare e con la rappresentazione massmediatica differenziata (anche in termini di ore di presenza nei palinsesti) – contribuisca a delineare un preciso profilo del corpo maschile che fa da supporto alla rappresentazione simbolica della maschilità. Anche l'attività sessuale è intenzionata da una concezione sociale condivisa dell'eterosessualità, in cui il corpo femminile (ma non quello maschile) è considerato come “preso”, come conquistato, fatto proprio (Guillaumin, 2020, p. 48), così come – in un rapporto sessuale tra uomini – viene considerato “preso” (e preso con disonore) chi assume un ruolo ricettivo. In questo panorama, lo stigma verso l'omosessuale e l'inferiorizzazione del femminile costituiscono strumenti di costruzione e disciplinamento della maschilità (Ciccone, 2019, p. 146) che inoltre producono effetti – abbiamo visto – anche sull'auto-rappresentazione delle donne e dei gay.

Dalle parole stesse degli studiosi e delle studiose di *Masculinity Studies*

risulta inoltre come non basti nascere con un corpo maschile ma si debbano anche adottare abbigliamento, comportamenti e ruolo sociale adeguati al proprio sesso (Fidolini, 2019). Come nota poi Guillaumin, “ci sono modi specifici di camminare per gli uomini e per le donne, così come ci sono modi specifici di sedersi, di tenere le gambe quando si è seduti, di afferrare le cose ferme o di prenderle al volo” (2020, p. 140). Di conseguenza, sottolinea ancora Pacilli, un uomo deve evitare quelle “caratteristiche stereotipicamente considerate femminili – dall’espressione delle proprie emozioni ai gusti alimentari, passando per la ricerca d’aiuto [...]. Anche la scelta degli abiti, il modo di sistemarsi i capelli, di muovere le mani [...] o, ancora, l’intonazione della voce sono segnali importanti per comunicare [...] a una platea principalmente (ma non esclusivamente) maschile impegnata in modo sistematico a esaminare le persone di sesso maschile” (2020, p. 100).

Da questi pochi riferimenti emerge insomma il fatto che la maschilità non è qualcosa che si è ma qualcosa che si *fa*, ma – a mio avviso – la maschilità è anche qualcosa a cui si viene educati e a cui ci si educa. Al di là dell’ipotesi costituzionale della maschilità, e come specificazione e articolazione di quella costruzionista, mi pare cioè delinearci la possibilità di un’interpretazione *formativa* della maschilità (Burgio 2020). La maschilità insomma (come, specularmente, l’essere donna) sarebbe il prodotto di dinamiche formative che attraversano gli ambiti formali (come la scuola), non formali (come l’educazione familiare) e informali (dal gruppo dei pari ai giochi, dai massmedia al campo di calcio). Il diventare uomini prevede *l’apprendere* a essere uomini e ciò riguarda direttamente l’ambito disciplinare della pedagogia.

3. Il panorama pedagogico italiano

Grazie all’ipotesi *formativa* che ho formulato sulla genesi della maschilità, gli studi pedagogici si candidano a un protagonismo inedito all’interno degli studi di genere nel suo complesso. Tale taglio interpretativo sembra infatti poter costituire lo *specifico pedagogico* da ritagliarsi all’interno degli studi di genere e, in particolare, all’interno dei *Masculinity Studies*. Sebbene tradizionalmente caratterizzati dalle donne, tanto nel ruolo di studiose quanto in quello di oggetto di studio, gli studi di Pedagogia di Genere in Italia hanno inoltre già visto il lento emergere di una specifica attenzione

ai temi maschili, nonché la discesa in campo di ricercatori uomini, spesso portatori di prospettive teoriche innovative (ho ricostruito in altra sede l'emergere di questi studi all'interno della pedagogia accademica italiana) (Burgio, 2015b). La visibilità rinnovata di questi studi può contribuire al superamento di quel paradosso che ha reso per lungo tempo invisibile il genere maschile come parzialità. La razionalità disincarnata ha infatti reso il soggetto conoscente (implicitamente maschile) invisibile a se stesso, così come l'occhio di chi guarda può abbracciare il mondo, ma non vedere se stesso. La presa di responsabilità scientifica di uomini che studiano la maschilità può contribuire a cambiare le cose, ampliando – anche all'interno della SIPED – il riconoscimento che la Pedagogia di Genere ha.

Riferimenti bibliografici

- Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Bellassai S. (2014). La storia invisibile. Aspetti interpretativi, culturali e politici degli studi sulla mascolinità. In C. Casanova, V. Lagioia (Eds.), *Genere e Storia: percorsi*, Bologna: Bononia University Press.
- Bly R. (1992). *Per diventare uomini. Come un bambino spaventato si può trasformare in un uomo completo e maturi*. Milano: Mondadori.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Burgio G. (2015a). Il genere: le principali correnti teoriche. *Education Sciences & Society*, 6, 2, 193-200.
- Burgio G. (2015b). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6, 2, 183-190.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42.
- Ciccone S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ciccone S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Connell R.W. (1996). *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- De Biasio A. (2010). Studiare il maschile. *Allegoria*, 22, 61, 9-36.
- de Beauvoir S. (2016). *Il secondo sesso*. Milano: il Saggiatore.
- Fidolini V. (2019). *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*. Milano: Meltemi.

- Flavi P. (2021). Il potere perverso del “maschio selvaggio”. *Nessun Dogma*, 1. Retrieved April 09, 2021, from <https://blog.uaar.it/2021/01/26/il-potere-perverso-del-maschio-selvatico/>.
- Guillaumin C. (2020). *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*. Verona: Ombre corte.
- Halberstam J. (2010). *Maschilità senza uomini. Scritti scelti*. Pisa: ETS.
- Kimmel M. (1996). *Manhood in America. A Cultural History*. New York: The Free Press.
- Mosse G. (1997). *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*. Torino: Einaudi.
- Pacilli M.G. (2020). *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*. Bologna: il Mulino.
- Risè C. (1993). *Il maschio selvatico*. Milano: Red.
- Seidler V.J. (1992). *Riscoprire la mascolinità. Sessualità, ragione, linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.

Intersezionalità e differenze

Anna Grazia Lopez

*Professoressa associata – Università degli Studi di Foggia
annagrazia.lopez@unifg.it*

1. Il paradigma *intersezionale*

Il dibattito avviato nell'ambito degli studi sulla *intersezionalità* ha rappresentato una svolta nell'interpretazione dei fenomeni socio-culturali, politici ed economici, per il contributo dato all'approfondimento del ruolo che hanno le molteplici dimensioni che segnano simultaneamente e ricorsivamente l'identità di un individuo, nella produzione delle condizioni di inclusione o di esclusione sociale.

Il paradigma *intersezionale* è stato definito da McCall (2005) il più importante contributo dei *women's studies* in quanto ha evidenziato come ci sia stato da parte del movimento delle donne una disattenzione per le differenze esistenti tra le stesse donne; differenze che possono essere causa di forme plurime di discriminazione, se non proprio di oppressione. Il termine "intersezione" è stato coniato dalla studiosa afro-americana Kimberlé Crenshaw per descrivere l'emarginazione sociale e lavorativa vissuta dalle donne nere (1989, 1991). Difatti, fu proprio il femminismo nero a evidenziare come la stessa oppressione razziale rendeva la condizione delle donne bianche diversa da quelle delle donne di colore; così come le forme con cui le donne di colore cercavano di difendere la loro dignità e quella dei loro cari erano diverse da quelle utilizzate dalle donne bianche (bell hooks, 1998; Bhopal, Preston, 2012).

Trasformatosi in un paradigma, il modello *intersezionale* è utilizzato per spiegare come la posizione che un individuo – sia esso donna o uomo – assume nella società dipende dalla sua identità e dunque: dal genere, dall'appartenenza etnica, dall'età, dall'abilità fisica e dall'orientamento sessuale (Crenshaw, 1989). Aspetti tutti che contribuiscono a creare una rappresentazione collettiva di tipo *gerarchico*, che fa sì che le donne e gli uomini vivano o in una condizione di privilegio o in una di emarginazione sociale

(Crenshaw, 1991). Dunque, diversamente dalla parola *diversità*, che interpreta i fenomeni facendo riferimento a una sola categoria (donne o minoranze o disabili, ecc.), nel caso dell'approccio *intersezionale* gli aspetti presi in considerazione sono molteplici e tutti vanno messi in relazione tra di loro.

Come scrivono Gopaldas e DeRoy (2015):

If conventional notions of diversity stress the inclusion of all categories (e.g. women, ethnic minorities, and people with disabilities), the emerging notion of “intersectional diversity” stresses the inclusion of not only all categories, but also all intersections of those categories (e.g. ethnic minority women with disabilities). The new concept of intersectional diversity is necessary because conventional notions of diversity tend to inadvertently neglect intersections of multiple historically oppressed identities (p. 2).

2. *Intersezionalità e identità*

L'adozione del paradigma *intersezionale*, tuttavia, pur riconoscendo le molteplici forme con cui si manifesta la marginalizzazione, non descrive i motivi per cui i privilegi di cui sono possessori alcuni individui sono causa di oppressione per molti altri; non spiega la “matrice” da cui scaturisce l'oppressione e l'emarginazione (Collins, 2000). Al fine di superare questo limite, secondo Collins, occorre assumere una modalità di analisi dei fenomeni di tipo *situato*, che permette di cogliere l'intersezione degli aspetti che provocano l'oppressione in rapporto ai contesti di vita e, a partire da questa analisi, proporre azioni volte al superamento della condizione di marginalità. Per fare questo è opportuno fare riferimento a quella letteratura sulla *intersezionalità* che va oltre il genere e l'etnia e che enfatizza il contributo che questo paradigma offre agli studi sull'identità (McCall, 2005). Difatti, l'*intersezionalità* riflettendo sui molteplici elementi che influenzano la posizione dell'individuo nella società, finisce per condividere con gli studi sulla formazione una riflessione sull'identità come risultato di una co-costruzione che vede l'io e la società e l'io e l'altro interagire dinamicamente. Difatti, come scrive Vanna Boffo l'incontro con l'altro «è alla base della costituzione della persona anche se questo incontro è sempre duplice: avviene, da una

parte, nell'interiorità dell'io e del sé e, dall'altra, tra le persone che individui diversi rappresentano» (2007, p. 143). E dalle relazioni intersoggettive che dipende la condizione di *riconoscimento* o di *misconoscimento*. Il primo va inteso come il risultato di:

una relazione ideale e reciproca tra soggetti, in cui ognuno vede l'altro come suo eguale e contemporaneamente come distinto da sé. Si ritiene che questa relazione sia costitutiva della soggettività; si diventa un soggetto individuale solo in virtù del riconoscere e dell'essere riconosciuto da un altro soggetto [...] per cui le relazioni sociali sono prioritarie rispetto agli individui e l'intersoggettività è prioritaria rispetto alla soggettività (Fraser, Honneth, 2020, p. 17).

Il secondo, il *misconoscimento*, invece, sta a indicare quel processo che, attraverso le relazioni intersoggettive, provoca la destrutturazione dell'immagine che l'individuo ha di sé, contribuendo a demolire la fiducia nelle proprie possibilità (Pinto, 2017).

Secondo Habermas e Taylor l'assenza del riconoscimento può diventare "paralizzante" e impedire qualsiasi azione volta all'affermazione di sé (Habermas, Taylor, 2003).

Sentirsi riconosciuti è, dunque, un "bisogno vitale" che si fonda non tanto sul ruolo che viene attribuito dalla società quanto sul *principio* del rispetto della *dignità* senza il quale le donne e gli uomini finirebbero per percepirsi come incapaci di mettere in atto qualsiasi cambiamento. Il *principio di dignità* in passato è corrisposto a un valore che si riteneva appartenesse a pochi individui; con l'età moderna è stato interpretato come un *diritto* – quello della pari dignità – che deve appartenere a tutti e che corrisponde alla percezione di valore che ciascuno ha di sé ma che ha bisogno di essere riconosciuta anche dall'altro. Per questo motivo non è del tutto condivisibile la teoria economica di stampo utilitarista che ritiene che le azioni degli esseri umani siano legate alla ricerca del benessere materiale. Il comportamento è guidato da motivazioni diverse e non sempre sono razionali e non sempre sono solo di tipo economico (Fukuyama, 2019). Possono essere motivati dal desiderio o dalla ragione ma esiste un terzo aspetto che è indipendente dal desiderio e dalla ragione che guida il comportamento ed è il *giudizio* che gli altri formulano su di noi e il valore che ci riconoscono. La lotta portata avanti dal movimento delle donne, ad esempio, per ottenere

la stessa retribuzione degli uomini a parità di ruolo, non è solo una questione economica, piuttosto è una questione di equità e di riconoscimento di pari valore e una retribuzione più bassa, a parità di ruolo, significa affermare che una donna vale meno di un uomo, che è meno competente.

Riconoscere l'altro, inoltre, significa accettare altri paradigmi interpretativi dei fenomeni umani – che si esprimono con linguaggi differenti dalla cultura dominante – e riconoscere a questi paradigmi valore epistemico. Questo spiega perché l'oppressione viene agita dal dominatore anche imponendo la propria cultura (Shiva, 2006; Fanon 2007) e negando i saperi altri. Tale imposizione avviene *intenzionalmente* allo scopo di provocare insicurezza e sfiducia nell'autonomia cognitiva dell'altro, precludendo la possibilità di praticare «a partire da strutture epistemiche ed ermeneutiche differenti, saperi e prassi (di natura intuitiva, esperienziale) espresse in forme simboliche diverse dai modelli delle logiche dominanti» (Pinto, 2017, p. 534). In altre parole, la negazione di un'epistemologia *altra* rispetto a quella dominante origina, in chi vive “ai margini”, un'immagine negativa di sé, incapace di divenire co-costruttore della conoscenza e dunque attore sociale.

3. *Intersezionalità e pedagogia*

L'attenzione per la pluralità delle differenze che segnano l'identità di un individuo appartiene al discorso pedagogico. Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, definendo come “oggetto” di studio della pedagogia i *soggetti della formazione*, scrivevano che:

Si tratta di soggetti caratterizzati da profonde differenze: tutte da rispettare, difendere e valorizzare. Le elenchiamo:

- differenze *di genere*, legate alla specificità dell'essere uomo e dell'essere donna [...]
- differenze *individuali*, biologiche e psicologiche, che fanno di ciascun individuo un essere unico e irripetibile [...];
- differenze *sociali*, che vedono individui e gruppi fruire in misura ineguale dei fondamentali diritti umani e civili. [...]
- differenze *etniche, linguistiche e culturali*, legate alla molteplicità delle forme di vita. [...] (2001, pp. 132-133).

Oggi il paradigma dell'*intersezionalità* sottolinea, da un lato, la multidimensionalità dell'identità, dall'altro, aiuta ad analizzare da angolazioni diverse un fenomeno sociale. Sul piano della formazione aiuta l'educatore a intervenire considerando il rapporto tra *io e società*, a problematizzare tutti quegli elementi che fanno parte dell'essere umano al fine di trovare un'integrazione possibile ma mai definitiva e, dunque, sempre aperta al cambiamento. Un'integrazione provvisoria che avviene attraverso l'utilizzo di una razionalità critica, impegnata eticamente, mossa da valori quali la libertà, l'autonomia e che non esclude l'apertura verso l'altro.

Il riconoscimento della fenomenologia complessa che caratterizza l'identità del soggetto sia esso uomo o donna, così come emerge dal paradigma *intersezionale*, suggerisce l'elaborazione di modelli molteplici e diversi tra di loro che sappiano integrare le polarità, superare le contraddizioni, orientare l'azione formativa al fine di formare personalità che siano in grado di coniugare le istanze personali con quelle sociali e culturali. Sappiamo però che questo non è sufficiente. In una società segnata dal dinamismo e dalla precarietà, pensare a delle ipotesi risolutive che integrino le polarità che segnano ogni individualità in relazione anche alla società, non è sufficiente. La pedagogia deve andare oltre, essere utopica, sfidare il possibile. Significa sul piano della ricerca pedagogica: ampliare gli ambiti di indagine; cogliere dialetticamente le criticità che derivano dalla pluridimensionalità dell'essere umano; affrontare temi di ricerca inediti, che sappiano contrastare la pervasività di una cultura narcisista e di un modello economico ispirato al neoliberalismo e su cui si regge un modello di personalità autocentrato, chiuso e spesso ostile a qualsiasi forma di manifestazione della differenza (Cambi, 1987; Bertin, 1999). Qualsiasi riflessione sul futuro della pedagogia, sul ruolo che essa ricopre come scienza della formazione non può prescindere dalla presa d'atto delle conseguenze che le culture del narcisismo e del neoliberalismo hanno nell'esistenza di ogni individuo e di come la dimensione della ragione come idea regolativa non sia sufficiente. Occorre piuttosto una pedagogia che sia più radicale, che sappia rinnovare il modello antropologico di riferimento e riconoscere i limiti delle culture contemporanee; il loro ruolo massificante e alienante che porta all'uniformazione anche del progetto di vita (Lopez, 2018).

Ogni cambiamento sociale può avvenire solo se parte dall'individuo, solo se l'individuo sia esso uomo o donna, è in grado di progettare la propria esistenza, avendo come punto di riferimento un sistema di valori antropo-

logici che fa sì che il cambiamento esistenziale sia un cambiamento «qualitativo». Una strada possibile è combinare, scrive Luigina Mortari (2004): «Il linguaggio della critica con quello della possibilità» (p. 61) e dunque di non accettare passivamente le logiche dominanti che regolano le relazioni di potere e che vedono fasce ampie di donne e uomini vivere nella marginalità ma piuttosto pensare alla trasformazione dell'esistente. Utilizzare il “linguaggio della critica” significa comprendere le motivazioni che sono alla base di un evento, il motivo per cui accade, quali sono le alternative; significa anche scavare nelle proprie radici ideologiche e collegarle al proprio agire. Un orizzonte di senso che implica il desiderio di cambiamento e si nutre di «sentimenti politici costruttivi» (p. 63).

4. Per concludere

L'intersezionalità ci spinge a interrogarci sulle possibili forme con cui si manifesta la marginalità sociale e come sul piano educativo sia possibile trovare quelle idee trascendentali che auspicabilmente possono contribuire al loro superamento.

Un'analisi realizzabile se chi fa formazione riconosce che non esiste un unico modo di interpretare i fenomeni e che se facciamo riferimento nello specifico all'oggetto della pedagogia, non si può neppure trascurare il ruolo rivestito dall'esperienza vissuta dagli individui.

Se adottiamo questo approccio comprenderemo in qualità di studiosi che, ad esempio, se decostruiamo l'immagine paternalistica della donna vista come “vittima” scopriremo che un fenomeno come il bullismo non riguarda solo gli uomini, perché anche le donne possono essere violente (Burgio, 2017), perché la violenza ha a che vedere con le storie che si vivono, i contesti che si abitano, le relazioni che si stabiliscono sin da quando nasciamo e che ci fanno diventare quello che siamo; se si fa ancora un cambio di prospettiva, parlando di “nuovi padri” scopriremo che questi pur desiderosi di prendersi cura dei loro figli non hanno modelli cui fare riferimento, se non quello appartenente alle loro madri (Ciccone, 2009); o che la segregazione formativa riguarda anche gli uomini che scelgono, ad esempio, le professioni legate alla cura, quella cura che da sempre ingabbia le donne in ruoli predefiniti tramandati attraverso le stesse genealogie femminili e che ora, cambiando la prospettiva, ci rendiamo conto che possono

aver ingabbiato non solo le donne ma anche gli uomini (Biemmi, Leonelli). L'utilizzo del paradigma dell'*intersezionalità* ci aiuta in questo; ci sollecita a osservare un fenomeno da più prospettive, come ci hanno insegnato i *women's studies*, che hanno fatto del *genere* una categoria attraverso la quale cogliere le relazioni di potere. Ed è questa la strada da tracciare. Individuare, con lo sguardo che è quello di chi fa ricerca educativa, i vincoli che hanno limitato la libertà sia delle donne che degli uomini e promuovere nei luoghi della formazione questa nuova "postura", per provocare un cambiamento culturale, che serve a riconoscere le opposizioni, trovare forme di ricomposizione delle stesse attraverso anche la scoperta di inediti legami.

Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M. (1999). *Educazione a alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Ronberg & Sellier.
- Bhopal K., Preston J. (2012). *Intersectionality and Race in education*. New York: Routledge.
- Boffo V. (2007). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo Education.
- Burgio G. (Ed.). (2017). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: Clueb.
- Carastathis A. (2014). The Concept of Intersectionality in Feminist Theory. *Philosophy Compass*, 9/5, 304-314.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 8 (ultima consultazione: 10/05/2020).
- Crenshaw K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Ciccone S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Fanon F. (2007). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Fraser N., Honneth A. (2020). *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*. Milano: Meltemi.

- Fukuyama F. (2019). *Identità. La ricerca della dignità e i nuovi populismi*. Torino: Utet.
- Gopaldas A., DeRoy G. (2015). An intersectional approach to diversity research. *Consumption Markets & Culture*, 18, 4, 333-364.
- Habermas J. Taylor C. (2003). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- hooks b. (1998). *Elogio del Margine*. Milano: Feltrinelli.
- McCall L. (2005). The complexity of Intersectionality. *Sign. Journal of Women in Culture and Society*, 30, 21, 1771-1800.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza, Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nash J.C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 88, 1, 1-15.
- Pinto F. (2017). Riconoscimento. In M. Fiorucci, A. Portera, F. Pinto Minerva (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 533-558). Pisa: Ets.
- Shiva V. (2006). *Il bene comune della Terra*. Milano: Feltrinelli.

Genere e discipline STEM: il ruolo della pedagogia nell'orientare ragazzi e ragazze

Gabriella Seveso

Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Milano-Bicocca

gabriella.seveso@unimib.it

In relazione alla problematica dell'orientamento e della scelta di percorsi formativi da parte di ragazze e di ragazzi, la ricerca sulle differenze di genere ha messo in luce l'attuale permanenza di fenomeni molto complessi e contraddittori. A questo proposito, in particolare, emerge infatti la problematicità nel collocarsi in maniera autonoma e soddisfacente fra tradizione e innovazione, poiché le traiettorie biografiche non sono collocate all'interno di cornici predefinite e rigide, ma persiste la difficoltà a pensarsi liberamente e a ridefinire se stessi superando la rappresentazione dicotomica e gerarchica dei generi, con una prospettiva di valorizzazione delle risorse individuali. Questa difficoltà chiama a gran voce la pedagogia nella sua responsabilità a supportare in maniera generativa e consapevole le trasformazioni che ci coinvolgono e nel promuovere scelte che possano valorizzare le risorse di ciascuno/a. Se approfondiamo la problematica delle scelte di percorsi formativi universitari da parte delle ragazze, le ricerche mostrano nel nostro Paese una notevole difficoltà nel percorrere traiettorie di formazione non tradizionali e nell'autorappresentarsi in ruoli svincolati dal consueto: restano, infatti, poco presenti le ragazze all'interno dei percorsi universitari STEM (Sciences, Technology, Engineering and Mathematics), percepiti come più consoni ai ragazzi, sia quanto a caratteristiche delle discipline studiate sia quanto a sbocchi professionali previsti. In merito, un Rapporto dell'Unione Europea rileva come, nel 2018, in Italia le studentesse iscritte all'università costituissero il 55,5% dell'intera popolazione studentesca, ma la loro presenza si collocasse per il 77,6% all'interno di corsi di Laurea nell'area delle *Humanities and Arts* (European Commission, 2019). Questi dati, in parte congruenti con quanto emerso anche in altri Paesi europei, costituiscono un problema non indifferente alla luce dei cambiamenti che

sono previsti nei prossimi anni all'interno del mondo professionale ed economico, come sottolinea il Rapporto stesso:

The demand for science, technology, engineering and mathematics (STEM) professionals is expected to grow by around 8 % between 2014 and 2025. This compares to an average of 3 % growth in demand for all occupations during the same period. Employment in STEM-related sectors is expected to rise by around 6.5 % [...]. An insufficient supply of STEM skills and a low participation rate of women in STEM studies are perceived as barriers that impede job-rich recovery and growth in the EU (European Commission, 2019, p. 37).

A fronte di questi aspetti problematici, la pedagogia è in prima linea chiamata ad interrogarsi su questi fenomeni, smascherandone le motivazioni più profonde, in una prospettiva di ricerca interdisciplinare, ma anche apportando un proprio contributo originale e imprescindibile nella lettura e nell'interpretazione dei dati che emergono e della loro evoluzione nel tempo. In questa direzione, negli ultimi anni, si sta muovendo la ricerca pedagogica, che ha sottolineato come il fenomeno del *gender gap* nei percorsi formativi e la conseguente segregazione formativa, sia da analizzare con attenzione su molteplici livelli: esso, infatti, è connesso a dinamiche molto complesse a livello sociale, familiare, scolastico.

In merito alle motivazioni, gli studi rilevano come la rappresentazione di sé da parte delle bambine e delle ragazze sia la principale causa che le spinge ad escludere percorsi di discipline STEM, poiché esse si percepiscono come poco “portate” per la matematica e per le scienze (National Academy of Sciences, 2007). I. Biemmi (2019), a questo proposito, in una ricerca che ha previsto la realizzazione di interviste a studentesse universitarie, sottolinea come entri in gioco, accanto alla percezione di sé, anche la prefigurazione del proprio futuro e degli aspetti relazionali della professione. I fattori che contribuiscono alla costruzione e alla sedimentazione di queste rappresentazioni sono evidentemente molteplici, complessi e di non facile individuazione. Certamente ormai da tempo la riflessione in merito ha messo in luce come permangano stereotipi sociali molto profondi e solo in parte superati, nel nostro Paese, riguardo ai ruoli professionali tradizionalmente “maschili” o “femminili”, così come ormai da decenni alcune studiose hanno ribadito come persistano errate rappresentazioni della scienza e della natura, che sono state ampiamente sottoposte a riflessioni critiche

sul piano epistemologico (Fox Keller, 1985). Questi fattori hanno finora avuto un'incidenza nell'indurre le ragazze a considerare le discipline STEM come poco consone e anche poco appetibili, in quanto percepite come discipline prive di un versante etico e relazionale.

Un ruolo certamente cruciale nel permettere alle ragazze e ai ragazzi di riflettere in maniera critica e matura su questi stereotipi e nel consentire quindi scelte più consapevoli dei percorsi formativi è svolto dall'istituzione scolastica, ancor più se si considera l'attuale realtà egemonizzata dai mass media e dai social media: la scuola, infatti, può e deve assumersi il compito di orientare gli/le adolescenti all'interno di percorsi di definizione di sé e del proprio futuro costruito sulla valorizzazione delle risorse e non sull'accettazione di messaggi stereotipati, più o meno mascherati. A questo proposito, è necessario sottolineare come il contesto scolastico, come luogo abitato da donne, purtroppo concorra implicitamente alla proposizione di modelli e ruoli di genere tradizionali e come vi sia attualmente una consistente difficoltà da parte delle insegnanti ad accostarsi a questi temi. La consapevolezza della presenza di stereotipi all'interno delle pratiche educative e scolastiche è ancora poco diffusa fra le/i docenti, così come sussiste una scarsa presa di coscienza del ruolo strategico svolto nell'orientare ragazzi e ragazze, bambini e bambine, a partire dalla scuola primaria: in merito, M. C. Passolunghi, T. I. Rueda e E.C. Tomasetto (2014) mettono in luce l'idea tuttora diffusa che le ragazze non siano abili e competenti nella risoluzione di problemi matematici.

A questi dati, si deve aggiungere, purtroppo, la perdurante presenza di stereotipi di genere nel linguaggio, nella struttura e nei contenuti di molti libri di testo scolastici. A questo proposito, è da rilevare come il percorso di svecchiamento dell'editoria scolastica su questi temi si presenta molto lento, contrariamente a quanto invece è avvenuto nell'ambito della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (Seveso, 2016). Già nel 1997, la Presidenza del Consiglio dei Ministri aveva promosso il progetto Polite, in collaborazione con l'Associazione Italiana Autori e Editori, con la finalità di promuovere un ripensamento dei libri di testi scolastici, in tutti i loro elementi, in modo da presentare donne e uomini protagonisti della storia, della cultura, della scienza e in modo da utilizzare un linguaggio non sessista nella presentazione dei contenuti (Serravalle Porzio, 2000). Nonostante questo, tuttora i testi scolastici presentano un linguaggio poco sensibile a queste raccomandazioni e l'apparato iconografico manifesta un'imposta-

zione connessa a stereotipi di genere tradizionali (Guerrini, 2018), così come anche i contenuti, che mostrano in ambito storico e scientifico rarissime immagini o indicazioni sulle donne e trascurano ampiamente o, in alcuni casi, completamente, l'apporto delle donne in ambito artistico, filosofico, letterario (Dello Preite, 2007). Tutti questi elementi influiscono, in ambito scolastico, sulle possibilità da parte di ragazze e ragazzi di riflettere con consapevolezza e con autonomia critica riguardo alle scelte del proprio percorso formativo e professionale.

Alla luce di queste considerazioni, dobbiamo sottolineare come le università possano svolgere un ruolo fondamentale, in molteplici direzioni, attraverso la formazione di base dei/delle docenti, attraverso iniziative che coinvolgano enti territoriali e siano rivolte a bambini/e, ragazzi/e e famiglie, attraverso la formazione in servizio dei docenti e i percorsi di orientamento in ingresso e in itinere offerti agli studenti e alle studentesse dei diversi corsi di laurea. In merito, negli ultimi anni, alcuni Atenei italiani hanno previsto, all'interno del Progetto Lauree Scientifiche promosso a partire dal 2004 dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica, percorsi di indagine e di supporto per promuovere fra gli studenti e le studentesse delle scuole superiori una conoscenza più approfondita dei diversi corsi universitari e la possibilità di una scelta più mirata a valorizzare le proprie risorse al di là degli stereotipi di genere: in alcuni casi, questi percorsi sono stati realizzati a partire dalle testimonianze di studenti e studentesse universitarie che hanno narrato la propria esperienza confrontandosi all'interno di *focus groups* (Fiore, Brambilla, Luraschi, Zampini, in corso di stampa). Un'altra esperienza interessante è stata realizzata all'interno del Progetto Europeo Hipathia, dal 2015 al 2018, che ha coinvolto per l'Italia enti di ricerca, musei e atenei, fra i quali CNR, ICRM/ARM, Fondazione Bracco, Centro Interuniversitario Culture di Genere di Milano, MUSE Trento, Mudec Milano e altri ancora (<https://cordis.europe.eu/project>): il progetto, dopo aver messo in luce come educatori e insegnanti, nel momento in cui parlano di scienza, implicitamente e inconsciamente hanno in mente un discente ideale maschio, ha poi previsto la realizzazione di strumenti di lavoro utilizzabili nelle scuole, attività di sperimentazione pratica, incontri con professionisti, iniziative di confronto e discussione. In altri casi, l'università si fa promotrice di iniziative direttamente all'interno delle scuole: l'università di Milano-Bicocca, ad esempio, sta realizzando il Progetto SVELAMI, che prevede la realizzazione di attività sperimentali che

offrano la possibilità di comprendere l'importanza della matematica e delle scienze nella vita quotidiana, realizzate nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado. Sempre nello stesso ateneo, sono stati avviati progetti di avvicinamento al mondo delle STEM all'interno delle scuole primarie, proponendo la narrazione delle vicende biografiche di alcune donne di scienza come punto di partenza per l'approccio ad alcuni contenuti disciplinari (per esempio, la biografia di Sylvia Earle per un approccio al tema dell'ecologia e della tutela del bioma marino; oppure, la biografia di Eva Kondorosi per un approccio alla tematica della simbiosi dei viventi), con un notevole coinvolgimento di bambini e bambine, favorito dall'approccio narrativo e biografico.

Appare quindi cruciale il ruolo che l'università può svolgere negli interventi all'interno delle scuole, a partire dalle scuole primarie. È necessario sottolineare, però, come tali interventi debbano prevedere anche percorsi di formazione degli/ delle insegnanti, su più livelli: da un lato, come scrive Leonelli (2011), la formazione deve permettere di

rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie; osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.); [...] studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze. (p. 14).

Dall'altro lato, deve fornire informazioni sugli aspetti didattico-disciplinari, e infine deve stimolare competenze meta riflesse ormai indispensabili nel profilo professionale del docente, al fine di agire su una dimensione all'interno della quale viene favorita l'attivazione di processi d'analisi e autoriflessione sulle capacità, idee e credenze personali, sui comportamenti d'insegnamento-apprendimento. Essa stimola l'insegnante a una conoscenza critica di se stesso/a e della propria identità di genere da affiancare a un ri-pensamento della propria professionalità, dei principi su cui la stessa si fonda e, soprattutto, delle finalità a cui deve mirare (Dello Preite, 2007, p. 212).

È imprescindibile, inoltre, il ruolo della pedagogia, al fine di garantire che gli interventi rivolti ai diversi attori (bambini/e, ragazzi/e, insegnanti) non si collochino su un versante solo didattico- disciplinare per rendere più

curiose e interessanti le discipline STEM, ma costituiscano uno stimolo per il raggiungimento di maggiori consapevolezze e di un pensiero critico. Compito della pedagogia, infatti, è quello, da un lato, di studiare e leggere i fenomeni di segregazione formativa al fine di smascherare le latenze connesse con la trasmissione e le trasformazioni dei ruoli femminili, dall'altro di proporre percorsi orientativi e formativi che diano risposta a interrogativi profondi, attraverso il dialogo fra bambine/ragazze e figure adulte e attraverso il confronto fra pari, nella prospettiva di una valorizzazione delle risorse e nel rispetto delle differenze individuali, superando anche il tentativo (a volte presente) di proporre un semplice rovesciamento dei stereotipi tradizionali o mere informazioni in merito a sbocchi professionali e contenuti disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Allegrini A. (Ed.). (2012). *Le Altre stelle. La dimensione di genere dei contesti educativi tecno-scientifici*. Verona: Grafiche Marchesini.
- Biemmi I. (2019). Female students in the STEM disciplines: an investigation of “atypical” academic routes. *Rivista di Pedagogia e Didattica*, 14, 203-219.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Clair R. (Ed.). (1995). *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon?* Paris: Editions Liris, Unesco.
- Dello Preite F. (2007). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 3, 207-213.
- European Commission-Directorate General for Research and Innovation (2019). *She Figures 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiore B., Brambilla L., Luraschi S., Zampini L. (2021). *From face to face to online interviews: an experience description on university male and female students* (corso di stampa).
- Fox Keller E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven: Yale University Press.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (Eds.). (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Guerrini V. (2018). Che genere di discipline? Riflessioni su una ricerca sui sussidiari per la scuola primaria. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 857-863). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1-15.
- Loiodice I. (Ed.). (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- National Academy of Sciences (2007). *Beyond Bias and Barriers: Fulfilling the Potential of Women in Academic Science and Engineering*. Washington. DC: National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine.
- Padoan I., Sangiuliano M. (Ed.). (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Passolunghi M. C., Rueda Ferreira T. I., Tomasetto E. C. (2014). Math–gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, 70-76.
- Moschini L. (Ed.) (2009). *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*. Roma: Il Paese delle Donne.
- Palma M. (2011). Visibilità e positività della differenza di genere nell'insegnare e nell'apprendere la matematica. In A.M. Cherubini, P. Colella, C. Mangia (eds.), *Empowerment e orientamento di genere nella scienza* (pp. 142-151). Milano: Franco Angeli.
- Pentucci M. (2015). Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria. *Form@re*, 15, 129-144.
- Seveso G. (2015). Astrid Lindgren e le eroine al di là degli stereotipi di genere. In B. De Serio (Ed.), *Scrittrici d'infanzia. Dai libri per bambini ai romanzi per giovanette* (pp. 145-161). Bari: Progedit.
- Seveso G. (2016). Diferenças de gênero e livros para a infância: reflexões sobre os estereótipos de gênero nos livros escolares italianos. *Revista Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), 2, 107-122. dez.2016.
- Serravalle Porzio E. (Ed.). (2000). *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Ulivieri S. (2015). Education, Training and Career Guidance or Counselling [Special Issue]. *Pedagogia oggi. Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1, 13-27.
- Wertheim M. (1995). *Pythagoras trousers. God, physics, and the gender wars*. New York: Times Books/Random House.
- Wilke M. E. V. M. (2008). A transmissão dos modelos femininos e masculinos nos livros infantis. In M. N. Strey, M. E. V. M. Wilke, R. A. Rodrigues, V. G. Balestrin (Eds.). *Encenando Gênero: cultura, arte e comunicação* (pp. 223-251). Porto Alegre: EDIPUCRS.

8.1

Giovani e modelli educativi: un'esplorazione pedagogica, tra genere e territorio

Lisa Brambilla

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
lisa.brambilla@unimib.it

1. Una ricerca *gender sensitive*

Il contributo presenta alcuni dei risultati della *ricerca pedagogica*¹ condotta tra il 2018 e il 2019 da un gruppo composito di ricercatrici, pedagogiste/i e studentesse, formate e attive presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. Una ricerca dedicata all'esplorazione e all'analisi di quei molteplici modelli e stili di vita a cui ragazze e ragazzi guardano con interesse per la composizione delle proprie biografie. Modelli che possiamo considerare come riferimenti che stimolano (intenzionalmente o meno) comportamenti, aspettative, desideri, contribuendo alla formazione di orientamenti e lenti per interpretare il mondo. Un oggetto di indagine particolarmente significativo nello scenario contemporaneo: dove traiettorie di vita prestabilite e certe sono divenute indisponibili; dove il divenire adulti/e è segnato dai fenomeni della radicalizzazione dei processi di individualizzazione (Beck, 2000), del dissolvimento delle appartenenze (Bauman, 2000) e dell'accelerazione dei cambiamenti sociali (Leccardi, 2009); dove instabili sono i riferimenti cui guardano le nuove generazioni, che paiono dischiudere maggiori possibilità, accompagnandosi tuttavia a rischi di frammentazione, incoerenza, disancoramento e fragilità. Il nostro è infatti un tempo in cui "il mix, lo spessore e la durevolezza dei tratti identitari, delle esperienze vissute o auspiccate, della progettualità individuale, sono tutti fattori profondamente interessati da

1 Il report completo contenente la presentazione del disegno della ricerca condotta e dei risultati è stato recentemente pubblicato in un testo curato dalle ricercatrici che hanno diretto la ricerca, scientificamente supervisionata dal Prof. Sergio Tramma (Brambilla, Rizzo, 2020).

cambiamenti, riformulazioni, trasformazioni continuative e radicali” (Tramma, 2020, p. 208).

Coerentemente a un vertice teorico e analitico di riferimento, che ha guardato alla pedagogia sociale (Tramma, 2019; Santerini, 2019) e alla preliminare analisi della letteratura scientifica sui temi affrontati (Istituto Giuseppe Toniolo, 2019; Buzzi, Cavalli e Lillo, 2007; Colasanto, 2013 ecc.), il gruppo di ricerca ha assunto le molteplici influenze culturali, che sembrano fornire orientamenti (positivi o problematici) nei processi di crescita della nuova generazione, e che la nuova generazione mutua (consapevolmente o meno) entro una quotidianità materiale e soprattutto virtuale, quali esperienze di tipo *informalmente educativo* (Tramma, 2009). Esperienze di cui si sono indagati:

- *contenuti e valori*;
- *contesti, ambienti e relazioni* entro cui queste esperienze si producono e le *didattiche* che (informalmente) le caratterizzano;
- le *modalità* con cui i/le giovani si accostano a esse, a partire dalla loro significazione e interpretazione.

Un punto di accesso per questa esplorazione è stato individuato nelle persone e/o personaggi (pubblici) nei cui profili i e le giovani ritengono di riconoscersi o ispirarsi e che, al contempo, considerano significative per i/le loro pari (in termini positivi o meno). Questi profili sono stati considerati *modelli*, ovvero, punti di riferimento mediante cui ciascun individuo misura e valuta prossimità e scostamenti da una “normalità” e da una norma socialmente definita, mutuandovi un’opportunità di orientamento, non sempre positivamente assumibile. Questo scandaglio nella ricerca è proseguito includendo l’esplorazione delle letture che i/le giovani, nel corso di 11 focus group, hanno offerto di quei modelli scelti come significativi; illuminando, dove presenti, interpretazioni dotate di una tensione critica. In questo senso, la ricerca ha voluto offrire un’opportunità di conoscenza e analisi dei bisogni educativi dei/delle giovani per chi è incaricato del loro presidio.

Pur non possedendo un focus esclusivo sulla dimensione di genere, la ricerca ha assunto per l’intero suo corso una tensione *gender sensitive* (Decataldo, Ruspini, 2014). Questa ha garantito un’equa composizione del campione (tra ragazze e ragazzi) oltre alla formulazione di un’analisi delle caratterizzazioni di genere dei modelli citati, che ha consentito di mettere

a fuoco temi e questioni altrimenti destinate a rimanere nell'ombra. Alla loro sintetica presentazione è dedicato il presente contributo.

2. L'attenzione al genere

Grazie a questa tensione, la ricerca ha permesso di osservare quanto i modelli citati dai e dalle giovani risultassero significativamente correlati alla categoria analitica del genere. Le differenze in ordine alle *peculiarità*, ai *percorsi*, come pure a *competenze* e *condizioni* ritenute necessarie per riuscire a incarnare determinati modelli, si sono infatti rivelate riconducibili, e quindi tra loro distinguibili, lungo l'asse tracciato dalla tradizionale polarità maschile/femminile. Questo, a dispetto della loro accomunabilità entro un *frame* neoliberista che, come un magnete (Brambilla, 2020), mostra di attraversarli e attrarli a sé, senza apparenti distinzioni di genere.

L'iniziale utilizzo di idealtipi per l'analisi ha permesso infatti di osservare come i modelli raccolti evocassero pressoché tutti la dimensione del *successo*, "sucedaneo neoliberista dell'autorealizzazione" (Baldacci, 2017, p. 254). Un successo che eleva a modello il raggiungimento di un benessere individualmente inteso, perseguito e goduto; composto di felicità, fama e fortuna intese, prioritariamente, in senso economico. Espressione di un "farcia da soli/e" e di una rinnovata narrazione imprenditoriale della propria biografia, di cui sono parte integrante, sono state: le esperienze di rivincita e riscatto; l'accesso a una "libertà" che esonera da vincoli; l'ottenimento di consenso, riconoscibilità e gradimento; la possibilità di vantare una differenza dagli altri che si configura in termini di superiorità.

Tuttavia, l'esplorazione e l'analisi del genere dei modelli ha reso visibili alcuni significativi elementi che sono parsi distinguere tra condizioni e percorsi di successo *delle e per le donne* e *degli e per gli uomini*. Sono, ad esempio, apparse come distinte le storie di riscatto da condizioni di disagio, che, laddove esemplificate da profili maschili, hanno evocato il tema della rivalsa, del raggiunto accesso al denaro, alla fama e a un potere associato, tra l'altro, alla possibilità di circondarsi di agi e di donne (intese quali oggetti da possedere). Dove invece hanno visto come protagoniste delle donne, queste storie hanno fatto perno sulle dimensioni della *fatica* e del *sacrificio* come chiavi del successo. Un successo più frequentemente dimostrato e celebrato nell'interno familiare (molte le madri citate) e nello spazio individuale e

personale. Se nel caso dei *trapper* e degli uomini della politica e dello sport, il riscatto sociale è stato associato di prevalenza a condizioni sociali ed economiche marginali, nel caso delle donne ricordate è invece stato più frequentemente correlato ad avversità che attengono lo spazio personale e individuale (violenze psicologiche o fisiche subite, malattie, giudizi subiti). Il superamento di queste avversità viene peraltro associato a un investimento importante di energie, sforzi, fatiche che, se non sono del tutto assenti nel caso dei profili maschili, assumono (a differenza di questi) il contorno del *sacrificio per altri*, come ben esemplificato in molte narrazioni mitizzanti la figura materna.

Anche in ordine alle doti, alle competenze, alle “qualità” ritenute (esplicitamente o implicitamente) necessarie per il raggiungimento o l’ approssimazione a un profilo di successo, si sono potute individuare delle differenze significative rispetto alla dimensione di genere. Una, in particolare, ha riguardato *il corpo* e il suo *utilizzo*. Per i modelli che hanno coinvolto donne (in prevalenza modelle, cantanti, attrici, influencer), il loro successo è stato descritto o reso come intimamente connesso al loro “libero” utilizzo del proprio corpo. Un uso riferito come esito del desiderio di poter essere quello che si vuole (nonostante il giudizio degli altri), frequentemente tradotto nella possibilità di spogliarlo e modificarlo chirurgicamente al fine di allinearlo a canoni di bellezza correnti o di poterli esasperare in una chiave ipersessualizzante. Si tratta di un’interpretazione che si allinea a quanto Brunella Casalini indica a proposito della tendenza contemporanea di molte donne di “scegliere’ di divenire oggetto sessuale [...] facendo proprio il discorso e il linguaggio della scelta e dell’*empowerment*” (2018, pp. 40-41). Nei modelli di successo che trovano esemplificazione in figure femminili, bellezza, avvenenza e giovinezza non sono “qualità” esplicitamente citate (anche se sono tutte giovani e belle le donne considerate tra i modelli che esulano dallo spazio del privato). Qualità che tuttavia sono apparse come sempre accompagnate ad altre: come nel caso del volontariato o delle competenze attoriali o canore di modelle, attrici e artiste. Dall’analisi dei modelli sembra evincersi quanto, sebbene considerabili *condicio sine qua non*, bellezza e giovinezza non appaiano, agli occhi delle e dei giovani, qualità sufficienti per il successo delle donne. Essere belle, saper sfruttare il proprio corpo e la propria avvenenza, per acquisire denaro e notorietà, è necessario ma non sufficiente, come sembrerebbero provare alcuni giudizi tranchant e feroci verso personaggi pubblici femminili, il cui successo viene circo-

scritto a questi soli aspetti. Per le donne il successo sembra debba essere meritato o, al limite, “bonificato” dalla capacità di mantenersi umili (ovvero non sfoggiando il proprio successo e il proprio potere), facendo opere di beneficenza, mostrando di essere attente ai diritti delle donne. Dinnanzi ai profili maschili dei modelli individuati, è sembrato invece *plausibile* che possa essere riconosciuta loro la possibilità di raggiungere le vette del successo, anche laddove appaia palese l’assenza di competenze. Dei *trapper*, al centro di molte narrazioni, viene ricordata la totale incompetenza in ambito canoro e musicale, peraltro non compensata da qualità estetiche. Agli occhi dei e delle giovani incontrate/i, tale incompetenza non ha esentato questi profili da un giudizio critico che, tuttavia, si è andato stemperando sino ad arrivare a tributar loro – proprio considerato il successo raggiunto – una qualche forma di genialità, ricondotta in molti casi alla capacità di intuire attese e desiderata del pubblico e del mercato, e di saperli “cavalcare”. Una genialità definita come smaliziata e furba, che viene tributata a chi saprebbe sfruttare vantaggiosamente quanto offerto dal proprio tempo e dal suo problematico livello culturale. Dinnanzi a quei profili pubblici, che di tale livello sono stati considerati espressione e testimonianza, la ricerca ha permesso di notare quanto nei riguardi di quelli maschili paia manifestarsi una maggiore tolleranza, che si trasforma in condiscendenza e approvazione. Una virata che non viene, viceversa, concessa a quelli femminili, considerati di questa problematicità una delle cause.

Un ultimo oggetto di analisi ha riguardato il profilo di genere dei modelli di successo connessi all’ambito civile e politico. Molti gli uomini della politica citati, di cui si evidenzia più che il profilo istituzionale o etico (peraltro non molto conosciuto), quello concernente la popolarità. Sono uomini come Trump e Putin, riferiti come “soli al comando”, di cui si sottolineano la quota di potere esercitato e le annesse modalità (violenza, pugno di ferro, uso delle armi); ma anche uomini di ben altro segno politico (come Giovanni Falcone o Martin Luther King), di cui si accenna, comunque, alla notorietà. Su questo fronte, del tutto carenti ci sono parsi i modelli femminili. Assenti, infatti, le donne della politica (al netto di Michelle Obama). Al loro posto figure presentate come donne che lottano per le donne. Sono state infatti ricordate, ricomprese nella platea di attrici e fotomodelle, personalità di cui si accenna il posizionamento in favore della “parità” e contro la violenza di genere. Nelle discussioni questi esempi evocano una forma di neo-femminismo “di moda”, che sa mettere a valore il cosiddetto “fattore

D”, coniugandolo con la parabola di successo delle donne che, nel farlo proprio e nell’inserirlo entro la promozione della propria immagine pubblica ne disinnescano il potenziale critico e decostruttivo. Non mancano donne accennate per il valore del solo profilo civile e politico, come nel caso di Lea Garofalo. Un profilo che, tuttavia, nella narrazione si stempera, ricondotto e confinato entro la sola cornice del privato e, ancora, del sacrificio che ha compiuto per la propria famiglia. È questa un’“inquadratura” delle biografie femminili rintracciata in molti dei modelli analizzati e delle discussioni da questi sollecitate.

3. Riflessioni conclusive

I risultati della ricerca condotta intorno ai modelli giovanili e la sua impostazione gender sensitive hanno permesso di accostare alcune problematiche di uno scenario sociale e culturale esito dello “spirito del capitalismo neoliberale” (Fraser, 2016, p. 98) e del relativo clima educativo. Una cornice entro cui a ragazzi e ragazze viene richiesto di comporre la propria biografia, confrontandosi con modelli che evocano e invitano a coltivare “ambizione imprenditoriale”, sfruttando “capacità di investimento (consumo), [che] risultano, tuttavia, distribuite in modo diseguale” (Casalini, 2018, p. 13). Una diseguaglianza che corre anche sull’asse del genere, intrecciato, come noto, ad altri (quelli di classe, etnico, territoriale ecc.).

Tuttavia, non è semplice per i e le giovani riconoscere il nesso tra queste diseguaglianze e il contributo che l’attuale sistema economico e culturale occidentale offre alla loro ri-produzione, conferendo loro un senso, un valore e, soprattutto, una presunzione di normalità.

Nelle narrazioni e discussioni raccolte, si è rivelato per loro, infatti, difficile pensare e immaginare alternative al sistema di valori e riferimenti emerso, entro cui il successo è apparso pressoché saturare la dimensione dell’immaginario giovanile esplorato. Se i e le giovani interpellate/i nella ricerca non mancano di menzionare la necessità di una critica al presente che si trovano a vivere, con grande difficoltà sono parse/i riuscire a virare verso la possibilità di figurarsi alternative a questo. Le critiche registrate si sono andate stemperando nei tentativi di comprendere (mediante i modelli oggi disponibili) come eventualmente “sfruttare” a proprio vantaggio le opportunità che si hanno, o che si crede di avere, a disposizione. Opportunità

opportunità mutate da un ordine di genere tradizionale e discriminante, di cui è emblematico il caso delle donne, che mettono a valore il proprio corpo, sul quale presumono di avere così assoluta signoria. Anche quei profili apparsi nei focus group raccolti come *eccezione* o *eccentricità* (l'attrice che si definisce "femminista" o il/la giovane che si dichiara omosessuale) non sono riusciti a dischiudere possibilità per una messa a tema e una problematizzazione della misoginia e dell'omofobia della società corrente e dell'eteronormatività che la caratterizza. Queste esperienze e i relativi modelli sono apparsi semmai come opportunità per tentare di distinguersi dalla massa, per vendere e promuovere il proprio profilo nel web, per acquisire *like* e attrarre attenzioni.

All'ombra di ambizioni così diffuse e sostenute di successo, i risultati della ricerca hanno invitato a proseguire e approfondire la riflessione pedagogica intorno al destino di esperienze, competenze come, pure, fatiche e frustrazioni che i e le giovani attraversano crescendo, laddove non inglobate e capitalizzate nell'estemporanea spendibilità di un privato che si fa mercato. Ricchezza e complessità del divenire di ragazzi e ragazze che rischia di subire pesanti censure e oblii davanti alla forza attrattiva di un ventaglio di modelli che, sebbene in apparenza estremamente variegato, appaiono profondamente omologanti e che si edificano intorno a profili di genere ancora significativamente stereotipati e diseguali, ben adattati e riprodotti entro il clima neoliberista.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo (Eds.). (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Brambilla L. (2020). Il magnetismo del successo. Una ricerca pedagogica sui modelli giovanili contemporanei". *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 107-118.
- Brambilla L., Rizzo M. (Eds.). (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

- Casalini B. (2018). *Il femminismo e le sfide del neoliberismo. Postfemminismo, sessismo, politiche della cura*. Roma: IFPress.
- Colasanto M. (Ed.). (2013). *Inchiesta sui giovani. Tra disincanto e strategie di vita*. Brescia: La Scuola.
- De Cataldo A., Ruspini E. (2014). *La ricerca di genere*. Roma: Carocci.
- Fraser N. (2016). Oltre l'ambivalenza: la nuova sfida del femminismo - Beyond Ambivalence: the New Challenge of Feminism. *Scienza & Politico*, 28(54), 87-102.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*. Bologna: Il Mulino.
- Leccardi C. (2009). *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

8.2

Dalla parte di Tea. Donatella Ziliotto racconta. Itinerari di scrittura al femminile tra gli anni Ottanta e Novanta

Rossella Caso

Dottoressa di ricerca – Università degli Studi di Foggia
rossella.caso@unifg.it

1. Dalla parte delle bambine (e dei bambini)...

Esiste, secondo Antonio Faeti (1987), nell'infanzia al femminile, una sorta di "zona d'ombra", un "luogo del mistero": in essa si annidano le tracce ancestrali e repertuali dell'autenticità dell'essere bambina. Tali tracce possono a suo avviso essere esplorate dalla letteratura per l'infanzia, esemplificate come sono dai caratteri di certe piccole eroine "di carta" che ne hanno fatto la storia. Faeti le identifica chiaramente e attribuisce a ciascuna di esse dei tratti peculiari: sono la "spudorata verità" di Jo, "l'intrigo, il sospetto, la falsa coscienza" di Alice, "l'assoluto mistero acquatico e silvestre" di Ondina, e, infine, "l'ilare abbandono di una strepitosa vocazione" di Isabella d'Egitto (pp. 20-21). Tale "zona d'ombra" ha sede, secondo lo studioso, nei primi tre anni della scuola primaria, ove solitamente viene ancora più oscurata, soffocata, resa silenziosamente invisibile dalle madri e dalle maestre, per evitare che crescendo, quelle bambine, possano catturare "spietatamente i leprotti bisestili e i conigli bianchi" (Faeti, 1987, pp. 20-21) e questo no, davvero non può accadere.

Era il 1987 quando Antonio Faeti consegnava queste riflessioni al saggio *Odette, anzi Odetta*, pubblicato nel volume *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, curato da Donatella Ziliotto e Francesca Lazzarato. Una carrellata di ritratti di bambine e di ragazze letterarie – da Pippi Calzelunghe a Bibi, da Lavinia a Tea Patata – che era il resoconto di una mostra, ospitata quell'anno dalla Provincia di Roma, dedicata alla celebrazione dell'ottantesimo compleanno della scrittrice svedese Astrid Lindgren.

Fu proprio Donatella Ziliotto a far arrivare in Italia la sua opera: era il 1957 e la prima uscita della collana *Il Martin Pescatore*, che le aveva affidato

la Vallecchi, fu proprio *Pippi Calzelunghe*: “Così – scrive Ziliotto (1987, p. 25) – anche le bambine italiane seppero che potevano sognare di diventare forti e indipendenti ed aspirare, da grandi, a sollevare per aria e scaraventare lontano tutto ciò che usava loro delle prepotenze, così come Pippi fa con i ladri”.

E fu quello che accadde se è vero, come scrive ancora Ziliotto, che “Molte delle ragazze che alla fine degli anni Settanta parteciparono ai movimenti studenteschi con maggiore entusiasmo e maggiore vitalità avevano letto all’inizio di quel decennio *Pippi Calzelunghe*; non è un’ipotesi, ma un dato scaturito da inchieste non solo italiane: questa è infatti la risposta data anche dalle studentesse di vari *colleges* femminili americani a proposito della preferenza nelle loro letture” (Ziliotto, in Lazzarato & Ziliotto, 1987, p. 23). Quelle studentesse che lottavano per la rivendicazione dei loro diritti di donne, contribuirono con la loro forza anche all’approvazione, nel 1970, della legge sul divorzio, di quella della riforma del diritto di famiglia del 1975 e, ancora, di quella sull’interruzione volontaria di gravidanza del 1978.

La letteratura per l’infanzia può davvero tutto questo? Senz’altro le opere destinate ai bambini e ai ragazzi hanno da sempre costituito dei dispositivi pedagogici potenti, orientati alla trasmissione di determinati valori e alla costruzione di una precisa immagine di infanzia: buona, ubbidiente, assertiva alle logiche del mondo adulto e ai valori della società borghese e capitalistica. Niente corse per rincorrere “leprotti bisestili” e “conigli bianchi”, per riprendere la metafora di Faeti, soprattutto per le bambine, che, come Cappuccetto Rosso, se si allontanano troppo dal sentiero indicato dalla mamma nel bosco, finiscono inevitabilmente per essere divorate dal lupo. Una “pedagogia nera” (Filograsso, 2012) rispetto alla quale le donne, come scrive Elena Gianini Belotti (1973), non riescono ad avere il “coraggio della ribellione”, rimanendo a lungo indecise se convenga “abbandonarsi alla ribellione o assoggettarsi alla cura” (p. 103), e finendo con lo scegliere, tra le due possibilità, la seconda. Vale anche per le scrittrici. Non sono molte quelle che scelsero, tra le due, la prima strada, per poi incontrare, a un certo punto, una “terza via”: la via che lavora negli “interstizi”, nella zona del “tra”, ove si incontrano i generi e le generazioni, per costruire narrativamente lo “spazio dell’incontro” (Musi, in Ulivieri, 2014, pp. 53-54). A raggiungere la zona del “tra” sono le scrittrici che, come scrive Alison Lurie (1993), non hanno mai dimenticato la propria infanzia e che continuano

a guardare il mondo – questo è il segreto che chiedono ai loro piccoli lettori di non rivelare mai ai “grandi” – con gli occhi che avevano “quando erano piccole”. Dico che Donatella Ziliotto, dall’“animo ribelle e contraddittorio, mai afferrabile, che sfida ogni definizione” (Hamelin, 2011, p. 134), come ebbero a definirla in una recente pubblicazione dedicata ai “libri che hanno fatto l’Italia”, è tra queste. Di lei, della bambina che è stata, sono disseminate le tracce “ancestrali” e “repertuali” in moltissime delle sue opere, a cominciare da quel *Tea Patata* che vide la luce nel 1968, nel quale, tra le pieghe delle pagine, si incontra con un’altra bambina importantissima della sua vita: la figlia Martina. Genealogie, che vale la pena analizzare ermeneuticamente.

2. Con gli occhi “obliqui” dell’infanzia. Donatella Ziliotto racconta Tea e l’infanzia emarginata

La bambina Donatella, per cominciare. La bambina “che teneva uno stupido diario”, come la definisce Beatrice Masini nella sua prefazione a *Pensa, giornalino! Diari di una bambina che amava i diari*, edito recentemente da Bompiani e che raccoglie, appunto, una parte dei diari che scrisse quotidianamente tra gli otto e i diciassette anni, è fortemente presente tra le pieghe del romanzo. Parla e guarda il mondo con la bocca e con gli occhi di Tea, la bambina dalle teorie “interessantissime” e “sconvolgenti” sul mondo, e sì che va ancora all’asilo, ma per il fratello Frenetico Gio “ha bisogno di una scuola dove poter discutere” (Ziliotto, 2003, p. 29); la bambina che ama le passeggiate in montagna, insieme a Narciso, il marito della portiera, con i calzoni di velluto alla zuava che fanno “Uip uip, uip uip” e che si chiede, osservando i mirtilli blu, le fragole, i lamponi, i funghi rossi a puntolini bianchi intorno, e i fiori, quando impellente si fa sentire il bisogno di fare pipì: “Moriranno i fiori su cui faccio pipì?” (p. 42) e pensa che non deve fermarsi a cogliere nulla se non vuole che la sorprenda il lupo, o qualcuno dei giganti che ha lasciato il suo sangue sui tronchi degli alberi, alberi così grossi che solo dei giganti possono averli abbattuti. Così la piccola Donatella, l’8 settembre del 1940, raccontava delle passeggiate notturne nella natura durante la colonia estiva frequentata a Fiesso: “prendevo tante lucciole, poi le portavo a casa. La sera dopo si vedevano tanti lumini: sul tetto, sugli armadi, sulle pareti, per tutto. Facevano da lampada,

però, ed erano molto utili. Così capitava ogni sera. Poi c'erano altri divertimenti: prender farfalle, cavallette, grilli, ma di questo, via, non ne parliamo più" (p. 22).

La giovane donna Donatella, continuando: "Tea Patata [...] è stato ispirato dalla mia vita familiare e dai miei figli, tanto che la prima pagina del racconto è tratta pari pari da una conversazione registrata a loro insaputa. Allora avevo una vita originale e piuttosto complicata: un secondo marito jazzista; cinque figli tutti turbolenti e vivacissimi; pochi soldi" (Ziliotto, in Blezza Picherle, 2007, p. 173).

Una famiglia anticonformista in un modo tutto suo: la mamma, psicologa – "non voleva mai essere chiamata mamma, ma Desdemona" (Ziliotto, 2003, p. 9), probabilmente seguendo un consiglio contenuto in *La madre moderna*, una delle letture sul mestiere del genitore tanto in voga in quel periodo; il babbo, clarinettista, "non andava chiamato papà, ma Jonas" (p. 11); avevano quattro figli: la Grande Caterina, Frenetico Gio, Calamity Re e Tea Patata (al secolo Caterina, Gionata, Rebecca e Teodora): adulti e bambini abitavano in due case diverse che davano sullo stesso giardino, "così vivevano più indipendenti e felici" (p. 11).

E quindi, finalmente Martina: Tea, portatrice di un'alterità insopprimibile, insofferente a qualunque convenzione e a qualunque schema, fosse pure quello "rivoluzionario" adottato dai propri genitori, rinnova e ribalta a propria volta la sua e l'altrui esistenza, percorrendo spesso strade "scomode" dal punto di vista adulto, ma che per lei sono le uniche possibili.

"Tea sono io", ha raccontato recentemente Martina a chi scrive, "una bambina molto tradizionale in una famiglia che non lo era per nulla: in questo senso un po' 'patata', 'pacioccona'".

Nei tempi in cui in piazza si inneggiava alla morte della famiglia e gli stessi suoi fratelli andavano a manifestare in strada per il divorzio, la bambina esprimeva invece, e a gran voce, il proprio disperato desiderio di normalità. Ogni volta che era costretta ad addormentarsi da sola, pensava che "avrebbe tanto voluto che la mamma fosse lì a darle il bacio della buona notte" (p. 13) e così, in sua assenza, si lasciava cullare dal suono del clarinetto del suo papà che filtrava attraverso la finestra. Ogni volta che chiudeva gli occhi chiedeva – ed era una trovata tutta sua, che non aveva rivelato a nessuno – di essere felice: "In questa richiesta era compresa: essere amati, ricchi, belli, intelligenti, coraggiosi, ricevere una bicicletta con quattro ruote, la lavatrice per le bambole, una sedia a dondolo, diventare ricca,

magra, avere diciotto anni e un fratellino più piccolo di lei” (p. 37). E, ancora, vestirsi da fata e non da Nembo Kid, come invece l’aveva costretta a fare sua madre, e guardare per sette volte di fila, una per ogni nano, Biancaneve e i sette nani, e innamorarsi perdutamente dell’acrobata Waldemaro.

Tea è, come la stessa Donatella Ziliotto ha definito i suoi bambini “di carta”, una piccola “emarginata”, perennemente esposta ai tentativi di condizionamento da parte di un mondo adulto, che, evidentemente, non potrebbe esserle più lontano: “Tea è un’incompresa – scrive – perché considerata troppo noiosa, abitudinaria e tradizionalista. Vuole che tutto sia al suo posto, che si seguano le tradizioni, che si viva con un ritmo lento, calmo, quieto” (Ziliotto, in Blezza Picherle, 2007, p. 173).

E Martina Forti lo ha confermato a chi scrive: “le vicende raccontate sono molto ispirate a me, ma soprattutto raccontano di come una bambina molto tradizionale si trova a respirare in un ambiente di intellettuali, invece, molto poco tradizionale, che credeva in teorie che volevano che l’infanzia dovesse crescere libera, che ospitava a pranzo musicisti ‘raccattati’ in strada da suo padre, musicista anche lui, o scrittori, come sua madre. Delle cose estrose che mi proponeva mia madre a me non è che importasse molto, ero più contenta quando arrivava il sabato, che era l’unico giorno che veniva a prendermi a scuola, e poi ce ne stavamo insieme per ore, e magari mi portava anche a pranzo fuori. Io avrei voluto una di quelle mamme che, invece, andavano a prendere tutti i giorni i figli a scuola e al pomeriggio facevano le crostate di frutta. Per questo amavo, invece, passare tanto tempo con mia nonna, la tipica nonna, che però era a Trieste e nel libro diventa la nonna che ‘viene dal Nord’”.

Nonna Gunilla, la terza delle nostre genealogie. Inaspettata. Nella storia è uno di quegli adulti “speciali” che talvolta all’infanzia capita di incontrare sulla propria strada, nella migliore letteratura, e che dona a Tea la tanto agognata stabilità.

L’incontro, “sospeso”, quasi fiabesco, nel bel mezzo del giardino: “Si volta, apre gli occhi, e vede un albero immenso, con le candele accese, sorgere dalla sua capanna e ricoprirla tutta coi larghi rami più bassi. E sotto quel tetto, come la vecchina delle fiabe tra le radici degli alberi, sedeva nonna Gunilla, vasta come l’intera capanna. Tra un ginocchio e l’altro la gonna si tendeva come un’amaca. Tea Patata vi si gettò [...] Guarda che albero ti ho portato di lassù. Le candele, le palle, le noci nella carta dorata, le pigne argentate, le donne e gli omini di biscotto li ho messi dopo, però. E

anche i regali. È vero, c'erano tanti pacchi per tutti, pendenti con lunghi nastri dal soffitto della capanna. 'Posso aprire i miei ora?' C'erano tre pacchi per Tea. Sul primo c'era scritto: 'Perché tu non abbia freddo', sul secondo 'Perché tu non sia triste', sul terzo 'Perché tu non sia sola' (Ziliotto, 2003, pp. 85-87). Erano dei cappellini e una torta, ma il terzo pacco celava il regalo più importante: una chiave: "Che porta apre questa chiave?", chiese Tea. 'Quella della mia casa, della mia vecchia casa nel bosco' disse la nonna, e sorrise nell'aria pensando agli alberi del suo orto col tronco dipinto di celeste. 'Perché me la dai?'. 'Perché vorrei che tu venissi a stare da me per un anno, finché cresci un altro pochino. Faremo un segno sulla porta di cucina quando sarai cresciuta abbastanza e saprai fare tutto da sola, allacciarti bene le scarpe e tagliare la carne dura, tornerai indietro e andrai a scuola. [...] Proiettava sul terreno un'ombra grande, con quella di Tea che sembrava uscirle di tasca, come un enorme canguro" (p. 88). Non ci sarebbero più stati, per la bambina, cestini della merenda preparati da sola, né panini farciti solo col formaggino, ma anche di cioccolato, di mortadella, o di burro e acciughe e nel frattempo, magari, Desdemona avrebbe letto un libro "in cui si dirà che le mamme devono sempre stare accanto ai loro bambini, almeno finché sono piccoli" (p. 90). "Con Tea Patata al sicuro tra le braccia rotonde, nonna Gunilla uscì dalla capanna, e vasta e lenta attraversò il parco verso casa. Improvvisamente, il mondo aveva smesso di correre, e di saltare la corda veloce veloce [...] Ogni cosa era diventata tranquilla e sicura come il passo della nonna, e ondeggiava piano come la sua sottana. Guardando in alto Tea Patata vedeva le chiome degli alberi fluire in un verde fiume sulla sua testa, e nessun uomo si nascondeva più dietro i loro tronchi fidati. 'Ti voglio bene come a un treno merci, nonna', sussurrò alla nonna in un taschino" (pp. 91-92). E quell'abbraccio diventa la sua personale arma di difesa contro le sopraffazioni di chi, a cominciare dalla mamma e dal papà, sembra non sapere o non voler prendere in considerazione le sue ragioni.

Fu così che Tea Patata contribuì, a fare la "rivoluzione": una rivoluzione "di carta", certo, eppure straordinariamente "vera". La sua autrice, finalmente "soggetto di scrittura", scrivendo ha rivelato anche il proprio "esserci proprio cercandosi attraverso la parola" (Ulivieri, 2019, p. 36); dalla parte di Tea, dalla parte dell'infanzia. E in fondo ogni bambina nata dalla sua penna, sembra avere in comune qualcosa con lei, con la Donatella che "sbuca" dalle pagine dei diari: del resto, per scrivere libri per bambini, ha rivelato Astrid Lindgren (in Lazzarato & Ziliotto, 1987, p. 13), spesso non bisogna fare

altro che ricordare come si era da bambini, e cercare di tornare un po' ad esserlo. Donatella è Tea/Martina, Donatella è Gunilla. Genealogie.

Riferimenti bibliografici

- Antoniazzi, A. (2011). Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, tv, videogame e altri media. In E. Beseghi, G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (pp. 165-188). Roma: Carocci.
- Beseghi E. (2016). Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, letteratura per l'infanzia, storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 3, 2, 45-56.
- Boero P., De Luca C. (2008). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza, (1995).
- Casella M. (2006). *Le voci segrete. Itinerari al femminile nell'opera di Bianca Pit-zorno*. Milano: Mondadori.
- Covato C. (2016). Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 3, 2, 13-24.
- De Beauvoir S. (1961). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore.
- Faeti A. (2011). *I diamanti in cantina*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Filigrasso I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Hamelin (2011). Donatella Ziliotto. Lo sguardo obliquo dell'infanzia. In Hamelin (Ed.), *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia* (pp. 134-135). Bologna: Hamelin Associazione Culturale.
- Lazzarato F., Ziliotto D. (1987). *Bimbe, donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lurie A. (1993). *Non ditelo ai grandi*. Milano: Mondadori.
- Mapelli B., Erlicher L. (1991). *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*. Milano: La Tartaruga.
- Mead M. (1967). *Sesso e temperamento*. Milano: Il Saggiatore.
- Musi E. (2014). Le radici nascoste della violenza. In S. Olivieri (Ed.), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 44-56). Milano: FrancoAngeli.
- Pitzorno B. (1995). *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*. Milano: Net.

- Pitzorno B. *Il decennio 1970-1979*, in <http://www.biancapitzorno.it/index.php/-decennio-1970-1979>.
- Pitzorno B. (2019). *Extraterrestre alla pari* (1979). Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Ulivieri S. (2019). Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento. In S. Ulivieri (Eds.), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé* (pp. 23-41). Pisa: ETS.
- Ziliotto D. (2003). *Tea Patata* (1968). Milano: Feltrinelli Kids.
- Ziliotto D. (2007). La rivolta del bambino di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori. In S. Blezza Picherle (Eds.), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi* (pp. 167-180). Milano: Vita & Pensiero.

8.3

Dal genere ai generi: l'erosione della visione omogenea e binaria dal femminismo post-coloniale agli studi *queer*

Tiziana Chiappelli

Professoressa a contratto - Università degli Studi di Firenze
tiziana.chiappelli@unifi.it

1. Genere e trasformazioni

Il concetto analitico di genere, pur di nascita recente, sta rapidamente subendo una serie di ridefinizioni e trasformazioni a partire dalle critiche e dalle suggestioni ricevute nel corso degli ultimi anni. Ripercorrendo brevemente alcune tappe di questa evoluzione, il saggio cerca di riflettere su alcuni mutamenti del concetto di genere a partire dai meccanismi di costruzione e definizione culturale della 'donna altra' smascherati dal femminismo post-coloniale fino agli apporti degli studi queer per la riconcettualizzazione delle identità di genere. Partiamo qui dalle critiche del femminismo postcoloniale al concetto di genere. Come è noto, esse hanno evidenziato come la categoria "donna" sia un concetto "ombrello" che va ad articolarsi in maniera plurale in quanto si interseca, nella realtà, con vari altri aspetti identitari quali, ad esempio, l'appartenenza a una determinata classe sociale, l'etnia, l'orientamento sessuale. Questo approccio intersezionale ha posto di fronte il femminismo occidentale e gli studi di genere a una sfida importante: con le parole di Brah: "È oggi ampiamente accettato come donna" non sia una categoria unitaria. La questione rimane se possa essere una categoria unificante" (Brah, 1996, p. 89).

le reazioni a questa sfida non sono state unitarie: alcune autrici hanno affermato come non sia possibile costruire un comune progetto politico tra donne appartenenti a contesti e culture diverse (Ang, 1995), mentre, al contrario, altre hanno sostenuto come sia assolutamente necessario un impegno condiviso nella lotta contro il razzismo e il sessismo fondato sui concetti di solidarietà e dialogo tra donne *proprio perché* posizionate in maniera diversa e diseguale, in particolare rispetto alla razza" e alla classe sociale

(Yuval Davis, 1997, Brah, 1996 ma anche gli studi di Mohanty, 2003, per esempio, tra vari altri). In questo senso, gli studi sui movimenti migratori in ottica di genere mettono in evidenza la complessità dei rapporti di forza nelle società contemporanee che costringono in posizione subordinata una serie di soggetti attraverso processi simbolici e materiali di razzializzazione e sessismo¹. Queste forze tendono a promuovere un'agenda conservatrice da un punto di vista di genere, ma, come è stato evidenziato da Sarah Farris attraverso l'introduzione del termine 'femonazionalismo' (2017), alcune di esse si appropriano del linguaggio dei diritti delle donne e, più in generale, del rispetto e dell'uguaglianza di genere, per opporsi alle politiche a favore dei migranti. Questa operazione coinvolge in alcuni casi figure di femministe – attiviste ed intellettuali – nella stigmatizzazione delle 'culture altre' di fatto agendo a scapito di approcci politici e di ricerca pluralisti e interculturali. Temi tipici dell'area femminista e degli studi di genere, nati da riflessioni sulla diversità e a favore delle differenze, sono usati per sostenere, al contrario, la necessità di chiusure identitarie, spesso anche ignorando importanti dibattiti quali quelli susseguiti al famoso *Il multiculturalismo fa male alle donne?* (Moller Okin, 1999). Da qui la necessità di riportare al centro delle analisi gli strumenti dell'intersezionalità e di adottare il paradigma della complessità come ineludibile². Su questo fronte, gli studi *queer* possono offrire un ulteriore contributo essenziale all'allargamento e approfondimento dei concetti e degli strumenti analitici delle prospettive di genere: mettendo in crisi le rigide categorie identitarie focalizzate su forme di binarismo che, di fatto, finiscono sovente per essere naturalizzate (i soggetti sessuali di Foucault come conseguenza dell'impulso disciplinante della società borghese), e agendo come moltiplicatori delle differenze.

- 1 Si veda a mo' di esempio l'importante studio Hondageu–Sotelo P. (2001), *Domestica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadow of Affluence*, Berkeley: University of California Press, oltre al pionieristico "The Traffic in Women; Notes on the Political Economy of Sex" di Rubin (1975), che introdusse con forza il termine genere nello studio delle asimmetrie a livello mondiale.
- 2 Per una analisi dell'intersezionalità come strumento per combattere le disuguaglianze sociali, si veda ad esempio lo studio di Bernacchi (2018).

2. Rompere le dicotomie: uno sguardo antropologico sul genere

Lo sguardo antropologico sui ruoli di genere³ nelle varie società sviluppato in maniera pionieristica nel secolo scorso da antropologhe quali Margaret Mead e Ruth Benedict⁴ ha fin da subito colto il carattere plurale della questione a partire dall'asse dell'appartenenza culturale. I libri della Mead *Adolescenza in Samoa* (1928), *Sesso e temperamento* (1935), sono chiari tentativi di analizzare il genere in più società, vedendolo già come categoria complessa e stratificata, ad esempio non solo in base al gruppo umano di appartenenza ma anche all'età. La studiosa si occupa di illustrare come vengono considerate le differenze di genere e i ruoli sessuali in relazione a popolazioni non occidentali e ben presto si accorge che alla differenziazione biologica tra maschi e femmine non corrisponde una differenziazione automatica e predeterminata di ruoli all'interno della società – ruoli quindi che risultano soggetti a mutamento a seconda della cultura. Se da una parte infatti la Mead presenta un sistema comunque binario -o addirittura schiacciato su un modello unico- come nelle società Arapesh (in cui sia maschi che femmine aderiscono a un modello comportamentale cooperativo, mite, gentile, affettuoso) e Mundugumor (in cui sia maschi che femmine sono aggressivi, competitivi, in perenne stato di conflitto), dall'altra mostra come i *temperamenti* maschili e femminili sono di fatto relativi al contesto culturale che ne influenza fortemente la strutturazione e intercambiabili. Ruth Benedict, per altro verso, sempre mantenendo come centrale lo studio delle

3 Naturalmente, queste autrici non usavano il termine “genere” che è stato introdotto solo negli anni '70 del XX secolo grazie alle femministe anglosassoni per contrastare il pensiero determinista-biologico e separare il sesso biologico dal sesso sociale. Per un affermarsi in ambito antropologico della categoria di genere, si veda Campani 2016.

4 Mead e Benedict facevano parte di un gruppo più ampio di antropologhe che dettero vita a quel settore di studi a cui oggi ci riferiamo col nome di Antropologia di genere. Tra loro, possiamo ricordare Matilda Cox Stevenson, Alice Fletcher, Elsie Crews Parsons, Audrey Richards, Phyllis Kaberry, Mary Smith, Laura Bohannan, Cora du Bois, Ruth Landes, oltre alla Mead e Benedict. Tutte loro si formarono principalmente intorno alle figure di Franz Boas e di Bronislaw Malinowski. È importante qui ricordare come l'antropologia di genere ha posto come problema “il presupposto incontestato che la differenza biologica nei ruoli maschili e femminili nella riproduzione sessuale si trovi al centro dell'organizzazione culturale del genere” (Yanagisako, Collier 2000, 247).

culture quale fattore che determina i caratteri e i comportamenti di uomini e donne (*Modelli di culture*, 1935), introduce studi sistematici sugli orientamenti sessuali all'interno delle società, individuando nei gruppi marginalizzati – in questo caso, gli omosessuali nella società nord-americana – la lente di lettura dell'organizzazione dei ruoli. Fin dall'inizio quindi, prima ancora che il termine genere fosse coniato ed assunto come categoria analitica, si ha una attenzione alla sua pluralità, complessità e stratificazione.

3. Lo strutturarsi e destrutturarsi della categoria di genere

Come è noto, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso sempre più si è iniziato a parlare di *genere* usando questo concetto come antidoto a forme di pensiero che avevano naturalizzato le differenze di comportamento tra uomini e donne nella società come fattori biologici predeterminanti. Grazie agli studi femministi postcoloniali, e in particolare grazie alle lotte del *Black feminism*, sempre in quegli anni si impone una nuova articolazione intersezionale del concetto, che piano piano penetra anche nel mondo accademico sotto la dicitura di *Women's studies*. A seguire, dagli anni Novanta in poi il concetto si afferma anche in ambito internazionale come tema politico, in particolare con la conferenza ONU di Pechino in cui entra a pieno titolo far parte dell'agenda globale per il contrasto alle disegualianze⁵. In parallelo, si iniziano a moltiplicare gli studi sulle migrazioni femminili

Un'ulteriore svolta si verifica grazie alle emergenti teorie *queer*, in particolare con riferimento a due studiose ed attiviste, Teresa de Lauretis e Judith Butler, che a differenza dei *gay and lesbian studies* – che tendevano ancora una volta a naturalizzare l'orientamento sessuale sia etero che omo – disarticolano e problematizzano ulteriormente il rapporto tra sesso biologico, genere e sessualità. La proposta fatta da Teresa de Lauretis nell'ormai abbastanza lontano 1990 del termine *queer* come termine che doveva servire a problematizzare la formula etichettante e, in qualche maniera, ghettizzante, di studi gay e lesbici segna una tappa importante per gli studi di settore. Anche in questo caso il pericolo percepito era il rischio di creare una cate-

5 Come studio di sintesi per l'emergere e l'affermarsi del concetto di genere, si veda Campani G., (2010) "Il genere come questione globale" e in generale tutto il volume *Genere e Globalizzazione* in cui è contenuto.

goria unificante che potesse contribuire ulteriormente alla cancellazione delle specificità e differenze fra gay e lesbiche attraverso una forma di *naturalizzazione* di una comune identità omosessuale a scapito dell'approccio intersezionale. Contestare la categoria di genere, quindi, non aveva lo scopo di negarne l'importanza quanto, piuttosto quello di riportare al centro del dibattito la questione teorica e politica delle differenze multiple e delle oppressioni sociali. La scelta strategica di nominare e nominarsi diversamente, *queer*, indica inoltre una *svolta linguistica*, una focalizzazione sulla sessualità non in quanto realtà oggettiva bensì come terreno mutevole continuamente ridefinito dai discorsi, dalle rappresentazioni e auto-rappresentazioni di specifici soggetti culturali; la nominazione non è mai quindi né neutra né unificante, costituisce relazioni epistemologiche fra categorie e pone in essere soggetti sociali, non ultimi quelli omosessuali.

Questo e altri nodi erano stati trattati da Judith Butler in *Fare e disfare il genere. Gender Trouble* (2004), caposaldo del femminismo contemporaneo e stella polare delle teorie *queer*. Secondo Butler infatti:

termini quali “maschile” e “femminile” sono notoriamente mutevoli; esiste una storia sociale per ciascun termine; i loro significati cambiano radicalmente a seconda dei confini geopolitici e delle costrizioni culturali relative a chi immagina chi, e a quale fine (Butler, 2014, pp. 34-35).

Da qui la necessità di soffermarsi sulla *processualità*, a livello anche personale, del “fare” e del “disfare” il proprio percorso identitario all'interno di quello collettivo, nel senso degli orientamenti *mainstream*, per cogliere i tratti di una riconfigurazione costante dei parametri di intelligibilità del soggetto che il genere, incessantemente, produce.

4. Per concludere

Grazie agli studi sulle migrazioni femminili internazionali e agli studi *queer*, abbiamo visto come ancora una volta, ma ancor più in profondità, si evidenzia la necessità di tenere al centro non tanto – o non solo – paradigma della diversità, ma anche quello della complessità non binaria e non statica. Si afferma quindi l'idea di superare un discorso sulla norma eterosessuale e

monoculturale, e la necessità di riportarlo sempre su un discorso di genere inteso, appunto, intersezionalmente (quindi con attenzione alla classe sociale, alle appartenenze etnico-culturali ecc.) ma includendo anche l'orientamento sessuale, il maschile, l'intersessualità – come il grande tabù delle nostre società, rimosso cognitivamente, emotivamente ed anche, ahimè, chirurgicamente.

Tornando alle origini, mentre Margaret Mead individuava nei tabù collegati alla sessualità degli adolescenti nord-americani una fonte di incertezza, frustrazione e profondo disagio, Ruth Benedict metteva bene in luce i processi di marginalizzazione e persecuzione degli omosessuali in quanto punto di rottura dell'ordine sociale maggioritario. Sappiamo gli uni e gli altri sono ancora fronti di lotta e impegno sia concettuale che politico, in maniera particolarmente grave e drammatica in alcune parti e per alcune culture del mondo. Ma tutt'ora anche nei paesi più attenti alle dimensioni di genere rimangono delle aree oscure e delle grandi rimozioni – come ad esempio tutte le tematiche relative alla intersessualità, trattata attraverso (o peggio, più spesso: rimossa grazie a) il paradigma bio-medico dal punto di vista fisico, e concettualizzata a livello psicologico come disagio psichico-psichiatrico. Sempre più si evidenzia quindi la necessità di far dialogare i vari campi di studio che hanno affrontato e stanno affrontando la tematica di genere: studi interculturali, post-coloniali, femministi, studi *queer* per operare una decostruzione efficace di facili categorizzazioni monolitiche. Difficilmente saranno ottenute pari opportunità per tutti e per tutte fino a quando questa complessità, collegata alle multiple identità personali e collettive, non sarà tenuta in conto.

Riferimenti bibliografici

- Ang I. (1995). I'm a Feminist but... "Other" Women and Postnational Feminism. In B. Caine, R. Pringle (Eds.), *Transitions: New Australian Feminism* (pp. 57-73). London: Allen and Unwin.
- Benedict R. (1928). *Patterns of culture*, edizione italiana (2010) *Modelli di cultura*. Bari: Laterza.
- Benedict R. (1934). Anthropology and the Abnormal. *Journal of General Psychology*, 10.
- Bernacchi E. (2018). Studi di genere e teorie sociologiche: l'intersezionalità come approccio teorico e prassi critica nei confronti delle diseguglianze sociali. In

- F. Antonelli (Ed.), *Genere, sessualità e teorie sociologiche*. Milano: Wolters Kluwer.
- Brah A. (1996). *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*. London: Routledge.
- Butler J. (2013). *Questione di genere - Il femminismo e la sovversione dell'identità*, (Gender Trouble, 1990). Bari: Laterza.
- Butler J. (2014). Fare e disfare il genere (Undoing Gender, 2004). In F. Zappino, (Ed.), Milano: Mimesi.
- Campani G. (2010). Il genere come questione globale. In G. Campani (Ed.), *Genere e Globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Campani G. (2016). *Antropologia di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- de Lauretis T. (1991). Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction. *Differences*, 3/2, III-XVIII.
- Farris S. (2017). *In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism*. Durham and London: Duke University Press.
- Hondageu-Sotelo P. (2001). *Domestica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadow of Affluence*. Berkeley: University of California Press.
- Mead M. (2007). *L'adolescenza in Samoa (Coming of age in Samoa, 1928)*. Firenze: Giunti.
- Mead M., (2009). *Sesso e temperamento (Sex and Temperament in Three Primitive Societies, 1935)*. Milano: il Saggiatore.
- Mohanty C.T. (2000). Sotto gli occhi dell'Occidente: saperi femministi e discorsi coloniali. In M.T. Chialant, E. Rao (Eds.), *Letteratura e femminismi. Teorie della critica in area inglese e americana* (pp. 357-368). Napoli: Liguori.
- Moller Okin S. (2007). *Diritti delle donne e multiculturalismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rubin G. (1975). The Traffic in Women; Notes on the Political Economy of Sex. In Rayna R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York and London: Monthly Review Press.
- Spivak (1993). Can the Subaltern speak? In P. Williams, L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: a Reader* (pp. 66-112). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Yanagisako S., Collier J. (2000). Genere sessuale e parentela: verso un'analisi unificata. In R. Borofsky (Ed.), *L'antropologia culturale oggi* (pp. 236-251). Roma: Meltemi.
- Yuval Davis N. (2006). Human/Women's Rights and Feminist Transversal Politics. In M. Marx Ferree, A. Mari Tripp (Eds.), *Global Feminism: Transnational Women's Activism, Organizing, and Human Rights* (pp. 275-291). New York: New York University Press.

8.4

Il bullismo femminile: alcuni pattern emergenti¹

Antonia De Vita

Ricercatrice - Università degli Studi di Verona
antonia.devita@univr.it

1. Il bullismo femminile in una prospettiva di genere

L'imponente letteratura sul tema del bullismo ha variamente approfondito il fenomeno tralasciando tuttavia una prospettiva di genere preziosa poiché capace di mettere in luce oltre alle somiglianze anche le differenze che caratterizzano il bullismo tra ragazze e tra ragazzi.

I contributi teorici del femminismo e del pensiero femminile degli ultimi cinquant'anni ci permettono di guardare e interpretare i comportamenti aggressivi e violenti tra ragazze con la consapevolezza che i soggetti sono sessuati e parziali (Diotima, 1987) e che diversamente ragazze e ragazzi articolano i loro processi di individuazione e i loro percorsi di identità di genere spinti da motivazioni e bisogni simbolici irriducibili tra i due sessi (Burgio, 2018; De Vita, 2018). La prospettiva di genere inoltre assieme alla prospettiva intersezionale ci permette di parlare di diversità, considerando il fatto che ogni persona può essere portatrice contemporaneamente di più differenze percepite come discriminanti (Yuval-Davis, 2006).

Su queste premesse teoriche durante il nostro intervento daremo conto dei risultati della fase preliminare di una breve indagine qualitativa che si è articolata attraverso 5 *focus group* con ragazze diciottenni di tre scuole di Verona. Questa indagine si è poi evoluta in una ricerca nazionale sul bullismo femminile che è in corso (*Il bullismo femminile a scuola. Una ricerca mixed-method*, responsabili scientifici A. De Vita, G. Burgio) e che coinvolge sei atenei (Verona, Milano-Bicocca, Genova, Perugia, Enna-Kore,

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto con Francesco Vittori, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane (Università di Verona) coinvolto nell'indagine nazionale.

Foggia) e le rispettive popolazioni scolastiche. È nostro interesse delineare una prima esplorazione dei risultati dei focus group nella direzione intersezionale al fine di comprendere come le tante “differenze che urtano” e scatenano l’aggressività e la prevaricazione tra ragazze si articolino e si definiscano tra ragazze diciottenni.

2. Alcuni aspetti metodologici

Per indagare il bullismo in una prospettiva di genere come ricercatrici e ricercatori abbiamo optato per una metodologia qualitativa impiegando i Focus Group (FG) come strumento di indagine e la *thematic analysis* (Clarke, Braun, Hayfield, 2015) come approccio per il trattamento dei dati.

Abbiamo condotto 5 FG in tre diverse scuole secondarie di secondo grado della città di Verona, selezionate in base alla biodiversità della popolazione scolastica: un liceo classico-linguistico, un liceo di Scienze Umane ed un Istituto Tecnico Professionale, coinvolgendo un totale di 61 ragazze². Sono state coinvolte ragazze maggiorenti, quindi del IV e del V anno di scuola secondaria di secondo grado, individuate su base volontaria grazie al coinvolgimento di alcuni docenti. La traccia del FG aveva come obiettivo principale quello di far emergere le rappresentazioni del fenomeno del bullismo femminile a scuola, le sue dinamiche, il ruolo delle attrici e degli attori coinvolti (bulle, bullizzate, pubblico), i possibili dispositivi di intervento e la percezione del fenomeno stesso.

Ai fini di investigare in maniera fedele le rappresentazioni da parte delle ragazze coinvolte, la prima sezione del FG ha proposto l’approccio della *photo elicitation* (Gauntlett, Awan, 2012), una metodologia che, a partire da alcune fotografie scelte dal gruppo di ricerca e proposte al campione di riferimento, intende far emergere le rappresentazioni culturali e/o stereotipate di determinati fenomeni. L’opzione per la *photo elicitation* in apertura dei FG è stata dettata dalla volontà di far emergere le “differenze” scatenanti

2 Le scuole coinvolte sono state: il Liceo Classico Linguistico “Scipione Maffei”, il Liceo Statale delle Scienze Umane “Carlo Montanari” e l’Istituto Professionale Statale Commerciale, Sociosanitario “Michele Sanmicheli”. Selezionare scuole con *target* femminile diverso ha voluto ampliare le possibilità che i *pattern* culturali delle studentesse fossero variegati per classe sociale e provenienza etnico-culturale.

la violenza tra adolescenti. Lo stimolo visivo, attraverso le 65 immagini proposte alle ragazze, ci ha permesso di portare alla luce prospettive e significati unici attraverso i media altrimenti non rinvenibili attraverso una tradizionale intervista orale e/o testuale (Prosser 1998, Croghan *et al.* 2008). Inoltre, la ricerca mediante contenuti visuali agevola l'interazione con bambini e adolescenti in quanto essi sono molto più esposti degli adulti ai media basati su immagini. In definitiva, abbiamo scelto la *photo elicitation* per esplorare le possibilità della grafica di evocare risposte o, come sostengono Gauntlett e Awan (2012), per facilitare “un percorso diverso nella discussione di un argomento” (Gauntlett, Awan, 2012, p. 591) che, nel caso del bullismo, è stato investigato a fondo attraverso altri approcci qualitativi.

Pattern di riferimento e le principali risultanze

In questo breve saggio presenteremo alcuni *pattern* comportamentali emersi a partire dalle descrizioni e dalle riflessioni delle studente coinvolte nei FG.

In particolare, tre sono le direttrici principali lungo le quali sembrerebbe costruirsi il fenomeno del bullismo tra ragazze: innanzitutto il ruolo delle “differenze che urtano” e che generano episodi di violenza dentro le mura scolastiche. In secondo luogo, trova ampio spazio la “dimensione del corpo” delle ragazze, inteso come vero e proprio campo di battaglia dove far esplodere prevaricazione, emarginazione e violenza. Infine, il *pattern* della “forza/fragilità”. In questa sede ci soffermeremo sui primi due.

Il pattern delle differenze che urtano

Senza dubbio, l'elemento principale scatenante la violenza, l'aggressività e il bullismo tra ragazze a scuola sono le “differenze” che urtano. Il corpo *in primis*, quindi l'estetica, il culto della magrezza, della perfezione, della ragazza a modo, l'essere più o meno brave a scuola, l'essere ricche, l'essere di colore o straniere oppure l'essere omosessuali. Ragazze e ragazzi adolescenti come sappiamo, hanno bisogno di norme. Hanno e percepiscono la necessità di avere elementi sacri su cui poggiare e costruire ognuna/o di esse/i la propria identità e la propria visione del mondo. Ma qual è il rapporto con queste norme che indirizzano le ragazze ed i ragazzi nella scuola media e nei primi anni di scuola superiore? Perché esiste un rapporto così complesso a quell'età con le differenze? In che modo tutto ciò si manifesta e si concretizza?

Dixon, Smith e Jenks (2004) a tal proposito cercano di fornire uno spaccato delle relazioni di potere e di prevaricazione tra ragazze e ragazzi. Essi individuano tre costrutti sistemici di rapporti di sopraffazione. Il primo è definito come *one-up/one-up*, dove due soggetti cercano di affermarsi l'uno sull'altro attraverso una repentina *escalation* di aggressioni verbali muovendosi verso la violenza fisica. In questo caso la chiave di lettura della dinamica è quella dell'affermarsi come individuo superiore. Il secondo, definito come *one-up/one-down*, tipico del bullismo, vede l'individuo più "forte" e "popolare" schiacciare il soggetto individuato come vittima a causa delle sue differenze e/o fragilità. L'ultimo definito come *one-down/one-down*, si riferisce invece a soggetti già marginalizzati a causa delle loro differenze i quali tendono a schiacciare e a spingere sempre più fuori l'altro, affermando una sorta di scala gerarchica tra gli "esclusi" (Dixon et al., 2004, pp. 46-47).

Partendo da questo presupposto, il primo aspetto discriminante che è emerso in tutti i FG è la diversità fisica: "il difetto" percepito viene colpito e il corpo diventa un importante campo di battaglia, per questo abbiamo scelto di considerarlo come *pattern* a sé. Esso diviene terreno fertile per discriminazioni, emarginazione ed esclusione all'interno del gruppo delle e dei pari: e questo non solo per ciò che riguarda le "imperfezioni" o gli "inestetismi". Spesso alle scuole medie le ragazze che entrano prima nella pubertà, vengono bullizzate per invidia o per gelosia.

Se il corpo quindi gioca un ruolo cruciale in una fase della vita così tumultuosa quale è l'adolescenza e la pubertà, subito dopo emerge il fattore estetico. Non tanto del corpo in sé, ma dell'abbigliamento inteso e vissuto come rappresentazione esteriore dell'interiorità delle adolescenti. Estetica vista e vissuta come espressione di sé. Vestirsi bene, alla moda, da ragazze è certamente un primo fattore discriminante tanto al femminile quanto al maschile.

Il modo di vestire quindi viene discriminato sia in termini di qualità e di estetica sia, e soprattutto, in termini di "femminilità" o in quanto espressione difforme da quella che ci si aspetterebbe da una ragazza. Non truccarsi, vestirsi strane, essere un qualcosa che eccede le aspettative sociali tendono ad essere "pretesti" per assumere un comportamento violento e discriminatorio nei confronti delle proprie compagne di classe/scuola. In una fase di profonda trasformazione per le ragazze e i ragazzi. Individuare "norme" attorno alle quali riconoscersi costituisce un punto fermo per la

loro crescita. Drammaticamente si riscontra quanto queste norme rappresentino quanto di più dannoso per l'emancipazione di queste ragazze.

Un altro aspetto che ha colpito la nostra attenzione è stato sicuramente l'emersione del tema dell'integrazione e delle discriminazioni su base etnica.

Il razzismo, la discriminazione su base religiosa, la xenofobia e/o l'islamofobia tornano come leva riproduttiva di emarginazione anche tra le/i ragazze/i, così come avviene per gli adulti. Nello stesso modo in cui la società capitalistica contemporanea genera esclusione ed espulsioni fisiche dalla zona di "merito" dei Paesi Occidentali, costruendo muri, fortezze e trincee, lo stesso, in misura ridotta, avviene tra i banchi di scuola. Come spiegano brillantemente Dixon et al., (2004) questo elemento, reiterato a catena, genera una lotta tra emarginati oppure, nel migliore dei casi, una sorta di solidarietà. E se questo, come si diceva poc'anzi, parte da lontano con il vestirsi da ragazza, con i vestiti di marca e con il comportarsi bene, piano piano arriva a discriminare chi è scura e non può sbiancarsi, chi è storpia e non può raddrizzarsi e chi è omosessuale e non può forzare il proprio comportamento sessuale ed affettivo (Burgio, 2008).

Leggendo tutto ciò da un punto di vista intersezionale, è evidente come il bullismo venga vissuto ed interpretato come il canovaccio, su piccola scala, dove mettere in scena un costrutto artificiale e artificioso di normalità, di copioni di genere e di esclusione a beneficio di pochi. Il bullismo diviene quindi la valvola attraverso la quale riprodurre tra le/gli adolescenti gli stessi schemi escludenti e discriminatori della società capitalista. L'enfasi marcata sulle differenze sociali, culturali e individuali, ci ha spinto ad investigare più in profondità questi aspetti, allargando il campione di riferimento³ per stabilire, innanzitutto, la frequenza degli episodi di bullismo, così come le sensazioni e le motivazioni che ne stanno alla base.

Il pattern "il corpo come campo di battaglia"

La letteratura sull'età adolescenziale (Pietropolli Charmet, 2013; 2019; Aime, Pietropolli Charmet, 2017) così come la nostra comune esperienza

3 Cfr. Paragrafo 1 – Attualmente la ricerca vede impegnati sei Atenei sul territorio nazionale con un'indagine *mixed-method* che intende misurare il fenomeno proprio a partire dalle "differenze" scatenanti il bullismo femminile a scuola. L'indagine si svolge in sei capoluoghi di provincia: tre città medio-grandi (Genova, Milano e Palermo) e tre medio-piccole (Verona, Arezzo e Foggia).

mettono in luce la centralità del corpo per ragazze e ragazzi che stanno costruendo la propria identità e stanno tentando di individuarsi come soggetti. Il loro è un corpo che sta cambiando e che oscilla tra infanzia e vita adulta, tra bisogno di mostrarsi e quello di nascondersi, tra la volontà di uniformarsi ai canoni di bellezza vigenti e il bisogno/desiderio di differire in molteplici modi. La singolarità dei corpi è mal tollerata in adolescenza: una fase della vita e della crescita umana che privilegia il conformismo e il riconoscimento da parte dei pari e nel gruppo, e che spesso punisce atteggiamenti e comportamenti difformi da quelli della massa.

Al centro di molte aggressioni e prevaricazioni tra ragazze è presente appunto la “singolarità del corpo”, un corpo continuamente commentato e attaccato vuoi perché ritenuto non conforme ai canoni estetici, alle norme interne al gruppo di ragazze egemone e popolare, che stabilisce a quale “femminilità corretta” sia necessario adeguarsi, vuoi perché al contrario è un corpo bello e perfetto che diventa invidiabile e dunque da attaccare e da sminuire. Che sia un corpo considerato bello o brutto, giusto o sbagliato rispetto ai canoni di bellezza vigenti, curato o trascurato, “normale” o “strano”, ben abbigliato o fuori moda, è attorno ad esso che si concentrano la maggior parte degli insulti e delle azioni che feriscono e che sono considerate dalle ragazze come bullizzanti.

In questa fase della vita contrassegnata dalle difficoltà della crescita per le adolescenti e gli adolescenti “ogni pretesto è buono” per attaccare l’altra. Una ragazza, Alessia, lo spiega bene mostrando che il contenuto dell’aggressione, il pretesto appunto, può andare dall’acne in viso al vestirsi bene/male. Anche le bellissime e famose sono al centro di attacchi e insulti sui *social* da parte di ragazze. Se i contenuti possono variare, resta la costante della discriminazione che si può abbattere sulla ragazza del banco accanto o sull’*influencer* super fashion.

Cosa muove questi comportamenti? La bulla perché lo fa?

La dimensione dell’invidia e della gelosia, come i moventi principali che spingono le ragazze a bullizzare le proprie simili, è enfatizzata nelle testimonianze raccolte nei FG.

Anche nella letteratura sono stati indagati questi aspetti di feroce competizione tra ragazze. Le ricercatrici Reynolds, Baumeister e Maner (2018), in una indagine dedicata a sondare le relazioni competitive tra ragazze e i meccanismi di manipolazione attorno alla “reputazione”, mettono in luce che le tattiche adottate per screditare le pari considerate rivali dal punto di

vista “romantico” – vale a dire nelle reali o ipotetiche relazioni sentimentali con i ragazzi del gruppo – sono tattiche sociali indirette, invisibili, sottili: manipolative. Queste consistono nel mettere in circolazione maldicenze e gossip orientati a screditare la ragazza che viene percepita dalla bulla come rivale in amore. Distruggere con dicerie malevole la popolarità e le possibilità di successo sentimentale della rivale rappresenta l’obiettivo principale delle bulle che competono e aggrediscono le proprie simili. Riducendo le opportunità sociali delle rivali attraverso la trasmissione selettiva di alcune informazioni sociali rilevanti per danneggiare la reputazione, si indebolisce il fascino romantico e sociale delle ragazze con le quali le bulle si sentono in competizione.

L’indagine sopra citata mette in luce che sappiamo ancora poco su questa dinamica e sui meccanismi specifici della competizione intra-sessuale femminile. Una lacuna che possiamo parzialmente colmare facendo riferimento alle elaborazioni delle teoriche femministe che hanno approfondito potenzialità e criticità delle relazioni tra donne come base per la costruzione di una soggettività femminile autonoma dall’immaginario e dalle costruzioni sociali del patriarcato.

Alcune studente durante i Focus ci hanno proposto una interessante chiave di lettura per spiegare come mai alcune ragazze sentano la necessità di fare del male alle proprie simili. Forse una lunga condizione di vittimismo femminile può spingere alcune a voler uscire dalla condizione di “vittime” mediante la sopraffazione dell’altra invece che con la solidarietà e con il sentirsi parte della stessa umanità in una positiva costruzione comune.

Riferimenti bibliografici

- Aime M., Pietropolli Charmet G. (2017). *La fatica di diventare grandi*. Torino: Einaudi.
- Burgio G. (2008). *Mezzi maschi: gli adolescenti gay dell’Italia meridionale: una ricerca etnopedagogica*. Milano: Mimesis.
- Burgio G. (2018). La femminilità corretta. I copioni di genere nel bullismo femminile. In G. Burgio (Ed.), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* (pp. 35-54). Milano: FrancoAngeli.
- Croghan R. et al. (2008). Young people’s constructions of self: notes on the use and analysis of the photo-elicitation methods. *International journal of social research methodology*, 11(4), 345-356.

- Clarke V., Braun V., Hayfield N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. New York: Sage Publications.
- De Vita A. (2018). La parte oscura delle relazioni femminili. Ipotesi teoriche per indagare il bullismo tra ragazze. In G. Burgio (Ed.), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* (pp. 88-103). Milano: FrancoAngeli.
- Diotima (1987). *Il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Dixon R., Smith P., Jenks C. (2004). Bullying and difference: a case study of peer group dynamics in one school. *Journal of School Violence*, 3(4), 41-58.
- Gauntlett D., Awan F. (2012). Action-based visual and creative methods in social research. In I. Heywood, B. Sandywell, Berg (ed.), *The handbook of visual culture* (pp. 589-606). Londra.
- Pietropolli Charmet G. (2013). *La paura di essere brutti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G. (2019). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Bari: Laterza.
- Prosser J. (1998). The status of image-based research. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers* (pp. 97-112). Londra: Falmer Press.
- Reynolds T., Baumeister R. F., Maner J. K. (2018). Competitive reputation manipulation: Women strategically transmit social information about romantic rivals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 195-209.
- Yuvak-Davis N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of prejudice*, 40(3), 197-214.

8.5

Genere e genitorialità: culture e pratiche educative a confronto

Francesca Dello Preite

Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze

francesca.dellopreite@unifi.it

1. Diventare genitori oggi: verso nuove pratiche di genitorialità

I rapporti tra genitori e figli hanno sempre ottenuto all'interno del dibattito pubblico una grande attenzione in virtù della centralità che essi hanno ricoperto e ricoprono sia nello sviluppo delle singole persone sia in quello della società nel suo insieme. Molteplici sono le discipline che nel tempo hanno indagato sotto più angolazioni i legami familiari mettendone in evidenza tanto la varietà quanto la complessità, in parte dovute alla stretta correlazione con i valori civili e religiosi, con le condizioni sociali, politiche ed economiche presenti nei luoghi e nei periodi in cui genitori e figli vivono tali relazioni. Come dimostrato dall'ampia letteratura di riferimento (Cfr. Barbagli, 1984; Contini, Ulivieri, 2010; Ruspini, 2011; Saraceno, 2016), le dinamiche familiari sono state a lungo governate dai principi stringenti del patriarcato che attribuiva al "padre padrone" il potere e l'onere di trasmettere le norme sociali, alla "madre procreatrice" il compito di custodire la sfera domestica e di accudire chi ne faceva parte, ai figli e alle figlie la funzione di "braccia lavoro" necessarie per contribuire al mantenimento economico della famiglia spesso molto numerosa. Nonostante ogni epoca e ogni società abbiano prodotto discostamenti e critiche nei confronti di tale modello, è solo in età moderna che esso è entrato in crisi lasciando spazio a nuove narrazioni e configurazioni familiari tra cui quella "di famiglia relazionale" che si è distinta dalla precedente "per la maggiore attenzione alla qualità delle relazioni interpersonali e per il peso crescente dell'affettività nei rapporti intrafamiliari" (Zanatta, 2011, p. 12). Durante il Novecento, dagli studi di Maria Montessori (1956/2000) su "Il bambino in famiglia", a quelli di John Bowlby (1979/1982) sulla "Costruzione e rottura dei le-

gami affettivi”, passando per le riflessioni di Bruno Bettelheim (1987/1987) su “Un genitore quasi perfetto”, fino ad arrivare ai recenti lavori di Alessandra Gigli (2011) su “Maestra, ma Sara ha due mamme?”, le ricerche hanno mostrato con chiara evidenza che le relazionali tra genitori e figli vadano interpretate come processi articolati e interattivi i cui esiti, sempre mutevoli e mai dati per conclusi, hanno significative ricadute sulla crescita identitaria di tutte le persone coinvolte (Cfr. Milani, 2018). Affinché questa relazione possa esprimersi nelle sue molteplici manifestazioni e generare sviluppo, non basta, come afferma Anne Cadoret (2006/2008), “la nascita di un bambino, la sua produzione fisica” (p. 21), occorre qualcosa di più del puro dato biologico. In primo luogo, essa si sostanzia nell’incontro tra un “io” e un “tu” che mossi dal desiderio di conoscersi, capirsi e comprendersi si aprono verso l’alterità ricevendo dallo scambio e dal confronto reciproci un ampliamento del proprio orizzonte conoscitivo, emotivo e affettivo (Boffo, 2016). Per tessere una “buona” relazione educativa non ci sono né “ricette pronte all’uso” né binari prestabiliti, poiché non si tratta di un “prodotto” da costruire secondo logiche e tecniche prestabilite e ripetibili sempre nello stesso modo. Piuttosto, come sostiene Alison Gopnik (2016/2017), i genitori per crescere i propri figli all’interno di una dimensione relazionale che promuova *empowerment*, *agency* e resilienza, devono ispirarsi alla creatività di un giardiniere che coltiva con cura ed attenzione le sue piante per farle crescere rigogliose. Uscendo dalla metafora, questo significa conoscere nel più profondo i propri figli e figlie mostrando fiducia nelle loro capacità di affrontare e risolvere i diversi compiti di sviluppo, essere attenti ai loro bisogni, sostenerli nel “dare un significato al tempo della vita” e nello scoprire “il desiderio di divenire pienamente ciò che si può essere” (Mortari, 2013, p. 9).

2. Per una genitorialità che valorizzi le differenze e la parità di genere

Nel noto volume “Dalla parte delle bambine” Elena Gianini Belotti (1973), a partire dall’analisi delle pratiche educative genitoriali e di quelle messe in atto nei contesti educativi per la prima infanzia, denuncia gli effetti discriminatori che i condizionamenti sociali, e in particolare gli stereotipi di genere, producono sullo sviluppo identitario dei bambini e delle bambine. La studiosa sottolinea che dal momento in cui i genitori apprendono il sesso

della figlia o del figlio iniziano ad immaginarne il futuro sulla base del modello di femminilità o di maschilità *pre*-determinato dalla cultura di appartenenza assumendo comportamenti differenti a seconda che si tratti di una figlia femmina o di un figlio maschio. Gianini Belotti ribadisce che essere bambine o bambini (e successivamente donne e uomini) non è un dato puramente naturale, ma è l'esito di un processo socio-culturale che inizia molto precocemente e che tende a modellare il soggetto a partire dai significati che la società attribuisce ai costrutti di femminilità e maschilità (Ulivieri, 1995). Di certo, nel corso degli ultimi decenni i genitori sono cambiati. Le attuali madri hanno acquisito maggiori spazi di autonomia, di scelta decisionale e di autodeterminazione mostrando il desiderio di volersi realizzare, oltre che come mogli-compagne e madri, come donne impegnate nell'ambito lavorativo, sociale, politico, culturale ed economico. Seppur questa emancipazione continui ad essere osteggiata da chi intende essenzializzare il ruolo delle donne alla funzione procreativa, essa è divenuta oggi un'istanza improcrastinabile per promuovere uno sviluppo umano e sociale inclusivo e sostenibile. I padri, a loro volta, appaiono maggiormente coinvolti nel *ménage familiare* (Perillo, 2016) con ruoli più attivi nella cura quotidiana dei figli, sia per quanto attiene le attività ludico-ricreative e scolastiche ma anche rispetto alla "funzione emancipogena" (Galasso, Pace, 2010, p. 26) che guarda ai bisogni dello sviluppo cognitivo, relazionale e sessuale. Così mentre si continua a riflettere sul tramonto del *pater familias* (Recalcati, 2011), si inizia anche a parlare di nuove paternità che ridefiniscono tale ruolo secondo categorie del tutto inedite per il genere maschile: quelle dell'affettività, della tenerezza e della cura (Stramaglia, 2009). Riequilibrare i ruoli familiari e genitoriali secondo la logica dell'equità e dell'alleanza intergenerazionale (Loiodice, 2020) pone le premesse per generare relazioni educative basate sul reciproco sostegno, sul rispetto, sulla partecipazione attiva, sulla collaborazione e sulla fiducia vicendevole necessarie per costruire tra genitori e figli/e un dialogo costante, aperto ai diversi punti di vista e capace di leggere i problemi come opportunità per ascoltarsi, confrontarsi e conoscersi più a fondo.

3. Verso una corresponsabilità tra genitori e servizi sull'educazione di genere

In *We Should All Be Feminists* la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) afferma che, per ottenere “un mondo più giusto” che dia a tutti e tutte le stesse opportunità di scelta e di affermazione, sia necessario “cambiare quello che insegniamo alle nostre figlie [e] [...] ai nostri figli” (p. 20), operando una trasformazione delle pratiche e dei valori attraverso cui educiamo le nuove generazioni a diventare donne e uomini del domani. Questa citazione riassume in modo emblematico le finalità del progetto “Educare al genere: differenze e complessità” condotto nel triennio 2018-2020 presso i servizi per la prima infanzia del Comune di Livorno (Cfr. Dello Preite, 2018) all'interno del quale, oltre alle attività di formazione rivolte al personale educativo ed insegnante, ha avuto luogo una serie di laboratori sull'educazione di genere dedicati alle famiglie. Nell'arco dei tre anni sono stati attivati 16 laboratori che hanno visto la partecipazione di 121 genitori di cui 88 mamme e 33 papà. Attraverso un questionario esplorativo è stato possibile ottenere una serie di informazioni sul *background* dei genitori rispetto alle tematiche in questione. In particolare, è emerso che la maggior parte conosceva “poco” le argomentazioni attinenti all'educazione di genere e, quelle possedute, di averle apprese soprattutto nell'ambito dei servizi educativi frequentati dai/dalle figli/e. Significativo è stato riscontrare che, nonostante i/le partecipanti dichiarassero di sentirsi “poco” condizionati dagli stereotipi sessisti, poi associassero al concetto di femminilità le parole “dolcezza, sensibilità, grazia, sensualità, delicatezza” e, a quello di maschilità, le voci “forza, virilità, coraggio, sicurezza, istintività” ricorrendo, quindi, all'uso dei cliché tradizionali. Questa dissonanza conferma, sostanzialmente, che gli stereotipi “operano nel nostro pensiero e nelle nostre azioni in maniera inconsapevole, e il loro modellare la società secondo ruoli e compiti preordinati non appare in maniera chiara fino a quando non viene iniziata una riflessione mirata a scardinarli” (Priulla, 2013, p. 135). Sono questi i presupposti che hanno fatto da sfondo ai laboratori. Ogni incontro, della durata di 2 ore, ha preso avvio dalla riflessione critica sui significati di una serie di “parole chiave” tra cui quelle di sesso e di genere, due costrutti attorno ai quali è stato necessario soffermare l'attenzione per comprenderne la diversa origine e la non sovrapponibilità dal punto di vista semantico. In questa fase, particolarmente rilevanti sono stati gli interventi dei genitori con origini straniere che, esplicitando i loro

punti di vista ed esperienze, hanno permesso di capire come il genere assuma sfumature e/o significati diversi a seconda del luogo e della cultura in cui si cresce e come tutto questo abbia poi delle ricadute sui rapporti di potere tra uomini e donne e su una diversa interpretazione/assegnazione dei ruoli maschili e femminili nella società. Successivamente, l'attività si è focalizzata sulle narrazioni dei vissuti delle madri e di padri utilizzando il genere come categoria interpretativa. Questo momento ha generato un'elevata partecipazione ed empatia poiché, nonostante l'unicità di ogni storia, ciascuno/a ha potuto ritrovare nei racconti degli altri/e un aneddoto, un'emozione, un punto di vista in cui potersi rispecchiare comprendendo anche quelle opinioni e/o situazioni che inizialmente potevano sembrare in contrasto con le proprie. L'ultimo step dell'incontro è stato dedicato alla condivisione, tra educatrici, insegnanti e genitori, di pratiche educative e di dispositivi pedagogici volti a decostruire gli stereotipi sessisti e a promuovere nei bambini e nelle bambine lo sviluppo di identità inclusive e rispettose delle alterità. In questo scenario i genitori possono prendere consapevolezza che l'educazione di genere rappresenta un *modus operandi* che investe l'intero piano educativo dei servizi e guida educatrici ed insegnanti a ri-pensare e ri-formulare in ottica di genere i metodi, gli spazi, i materiali, i contenuti, i linguaggi, le relazioni. È proprio in questo passaggio che, tra servizi per l'infanzia e famiglie, si pongono le premesse per costruire un piano di una corresponsabilità sugli intenti e sulle azioni educative precedentemente descritte, in modo che bambine e bambini possano trovare una continuità tra le esperienze apprese nei contesti educativo-scolastici e quelle vissute a casa con le figure di riferimento.

4. Alcune riflessioni finali per una genitorialità capace di valorizzare le differenze

La relazione fra genitori e figli è una dimensione della vita umana di fondamentale rilevanza per tutti i soggetti che la vivono (Marone, 2016). Mentre per i figli e le figlie costituisce la "base sicura" per le prime esperienze *inter* e *intra*-personali necessarie per sviluppare la propria identità e per collocarsi nel mondo, per le madri e i padri essa rappresenta un impegno educativo mediante cui prendersi cura dell'altro/a da sé valorizzando le specificità e le potenzialità (Palmieri, 2011). All'interno di questo rapporto

relazionale bambine e bambini iniziano a scoprire i modelli di maschilità e femminilità incarnati dai genitori e a praticare i ruoli di genere. Spesso questo processo avviene in modo implicito e non intenzionale ed attiva comportamenti e pratiche del tutto stereotipati che, di fatto, riducono i margini di scelta e di libertà dei/delle giovani in crescita. Avvicinare i genitori all'educazione di genere può, quindi, permettere loro di compiere un percorso di ri-lettura critica della propria identità, del proprio immaginario, del proprio linguaggio, dei propri comportamenti riuscendo a comprendere come gli stereotipi sessisti siano talmente radicati nei pensieri e nelle azioni da ignorarne la presenza e, allo stesso tempo, i limiti che pongono allo sviluppo di ciascun soggetto. Attraverso le attività laboratoriali, o percorsi educativi simili, madri e padri possono trovare nuovi significati e traiettorie di genitorialità per accompagnare i propri figli e figlie lungo una crescita che ne sviluppi i talenti e le capacitazioni in un'ottica relazionale foriera di parità ed equità a prescindere dal sesso e dal genere di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Adichie C.N. (2012). *We Should All Be Feminists*. New York: HarperCollins Publishers (trad. it. *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, Torino, 2015).
- Barbagli M. (1984). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX Secolo*. Bologna: il Mulino.
- Bettelheim B. (1987). *A Good Enough Parent*. New York: Alfred A. Knopf (trad. it. *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Boffo V. (2016). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Rimini: Maggioli.
- Bowlby J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock (trad. it. *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina, Milano 1982).
- Cadoret A. (2002). *Des parents comme les autres. Homosexualité et parenté*. Paris: Éditions Odile Jacob (trad. it. *Genitori come gli altri. Omosessualità e genitorialità*, Feltrinelli, Milano, 2008).
- Contini M., Olivieri S. (Eds.). (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Dello Preite (2018). Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. In S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 847-853). Brescia: Pensa MultiMedia.

- Galasso S., Pace U. (2010). Il ruolo del padre nello sviluppo psicologico del bambino. In V. Schimmenti (Ed.), *Oltre la madre. Relazioni familiari e sviluppo psicologico* (pp. 13-50). Milano: FrancoAngeli.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gigli A. (Ed.). (2011). *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Guerini.
- Gopnik A. (2016). *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tell Us About the Relationship Between Parents and Children*. New York: Farrar, Straus and Giroux (trad. it. *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, Bollati Boringheri, Torino).
- Loiodice I. (Ed.) (2020). *Ripensare le relazioni intergenerare. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Marone F. (Ed.). (2016). *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Garzanti: Milano.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2016). Il "paternage" e le memorie familiari. Un ambito di intervento per il lavoro educativo con gli adulti. In F. Marone (Ed.), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 381-422). Brescia: Pensa MultiMedia.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruspini E. (Ed.). (2011). *Studiare la famiglia che cambia*. Roma: Carocci.
- Saraceno C. (2016). *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*. Bologna: il Mulino.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Zanatta A.L. (2011). *Nuove madri a nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.

8.6

Donne, estremismi e radicalizzazione. Tra rischio di vulnerabilità e opportunità di promuovere la coesione sociale tra i giovani

Valentina Guerrini

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
valentina.guerrini@unifi.it*

1. Educazione, estremismi e processi di radicalizzazione

Il problema dei comportamenti estremisti, in particolare dei processi di radicalizzazione e del terrorismo, fino ad oggi è stato scarsamente indagato dalla ricerca pedagogica (Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019), sta lentamente ricevendo un aumento di interesse e di pubblicazioni in merito (Antonacci, Gambacorti Passerini, Oggionni, 2019; Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019), anche in riferimento allo sviluppo del concetto di cittadinanza democratica e di educazione alla cittadinanza democratica a partire dalla scuola.

Il senso di sicurezza che la modernità aveva cercato di garantire ai suoi cittadini, quale componente essenziale della società civile, si è andata sgretolando di pari passo con la crisi della modernità e con l'affermarsi della società liquida (Bauman, 2006). La perdita di valori, di legami forti e soprattutto della coesione sociale e del senso di appartenenza con il conseguente aumento del disagio sociale, possono provocare, soprattutto in alcune fasce della popolazione particolarmente a rischio, comportamenti antisociali, discriminatori ed estremisti, anche in modo violento, contro alcune categorie sociali.

L'estremismo violento, e le spinte alla radicalizzazione su cui esso si fonda, sono tra le sfide più pervasive e diffuse dei nostri tempi. Anche se il fenomeno non è limitato ad una specifica età, genere, gruppo o comunità, i giovani sono particolarmente vulnerabili ai messaggi dell'estremismo violento e delle organizzazioni terroriste (Unesco, 2019).

Sebbene il termine "radicalizzazione" sia controverso, è entrato nell'uso corrente per definire il processo attraverso il quale una persona o un gruppo

considera la violenza come un mezzo d'azione legittimo, allettante e auspicabile (Unesco, 2019).

La radicalizzazione è un processo attraverso il quale si adotta un sistema di valori estremisti, inclusa la volontà di usare, supportare o facilitare la violenza come metodo per il cambiamento sociale. All'interno di questo processo, un individuo vive trasformazioni cognitive che possono portare alla legittimazione della violenza e ad un suo possibile uso per raggiungere obiettivi politici, ideologici o religiosi. Le ragioni alla base del processo possono essere molteplici: politiche, religiose, ideologiche, sociali, economiche, personali (Caparesi, 2019).

Non esiste un unico profilo o un unico percorso di radicalizzazione, né una velocità prestabilita alla quale si realizza. È stato tuttavia dimostrato che esistono fattori socio-economici, psicologici e istituzionali che conducono all'estremismo violento (Unesco, 2019). Gli esperti raggruppano questi fattori in due categorie: i "fattori push", che portano le persone all'estremismo violento e possono essere l'emarginazione, le diseguaglianze, varie forme di discriminazione, persecuzione reale o percepita, accesso limitato a un'educazione di qualità, negazione dei diritti e delle libertà civili e altre problematiche di carattere ambientale, storico e socio-economico (Davies, 2009).

I "fattori pull", che aumentano l'attrattiva dell'estremismo violento possono essere: la presenza di gruppi estremisti e violenti ben organizzati con narrative e programmi efficaci e avvincenti, che forniscono servizi, denaro e/o occupazione in cambio dell'adesione al gruppo. Questi gruppi riescono ad attirare nuovi membri anche fornendo loro un luogo dove sfogare le proprie rimostranze e dove si promette avventura e libertà. Inoltre, questi gruppi sembrano anche offrire conforto spirituale "un luogo a cui appartenere" e una rete sociale solidale.

Le piste della ricerca educativa riguardo alla radicalizzazione possono delinearci secondo alcune traiettorie:

- Il percorso di avvio alla radicalizzazione come "percorso educativo" poiché richiama a soggetti intenzionalmente impegnati a diffondere forme di rifiuto esteso e radicale dell'ordine sociale esistente (Antonacci, Gambacorti Passerini, Oggioni, 2019) e prevede un lungo percorso di trasformazione della persona e "conversione" a modi di vivere completamente diversi (Caparesi, 2019).

- La prevenzione al terrorismo e quindi come realizzare forme di educazione inclusive e partecipative che facilitino la coesione e l'integrazione sociale di tutti i soggetti con una particolare attenzione verso i soggetti considerati maggiormente a rischio.
- Come educare al tempo del terrorismo, quando vi sono paure diffuse che possono generare stereotipi e pregiudizi verso alcune categorie sociali considerate più a rischio di essere attentatori.

Il presente contributo si posiziona nella seconda traiettoria e offre una lettura dei fenomeni di radicalizzazione nell'ottica di genere ponendo l'attenzione sulle donne sia, come categoria a rischio, sia considerate nella loro ricchezza e potenzialità come educatrici, madri attente ai primi segnali premonitori nei figli, anello di congiunzione tra la sfera sociale pubblica e provata privata.

2. Donne e processi di radicalizzazione tra stereotipi e opportunità di promozione della coesione sociale

Se il tema del terrorismo e, più in generale dei comportamenti estremisti e di radicalizzazione, risultano ancora poco indagati dalla ricerca, ancora più trascurata risulta la dimensione di genere (Carter, 2013). Le ricerche attualmente esistenti stanno evidenziando la complessità e la poliedricità del problema, le discriminazioni e gli stereotipi di genere sia nei processi di reclutamento delle vittime sia nei processi di narrazione e attribuzione di significato degli episodi terroristici (Cruise, 2016).

Gli studi di genere, stanno offrendo una lettura in ottica di genere dei processi terroristici che rivelano i meccanismi di subordinazione delle donne al potere maschile nell'arruolamento, nelle narrazioni, nelle dinamiche terroristiche.

Recenti ricerche rivelano che, la radicalizzazione delle donne e il loro coinvolgimento in gruppi estremisti è sottostimato ed è diffusa l'idea che il terrorismo riguardi esclusivamente gli uomini (EPRS, 2018). Negli ultimi anni vi è stato un rapido incremento della presenza femminile nelle attività terroristiche: nel 2016 tra le persone arrestate in Europa per attività terroristiche, il 26% era rappresentato da donne rispetto al 18% del 2015 (EPRS, 2017).

L'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa dimostra che storicamente, le donne sono state attive in organizzazioni politicamente violente in diverse regioni del mondo, non solo come ausiliarie ma anche come leader nell'organizzazione, nel reclutamento e nella raccolta di fondi e in ruoli operativi diretti. L'uso crescente di internet sta permettendo sempre più alle donne di unirsi alle organizzazioni radicali che divengono così accessibili virtualmente e anonimamente (EPRS, 2018), nonostante via sia una percezione diffusa che l'estremismo violento e il terrorismo riguardino quasi esclusivamente gli uomini.

Le donne, poiché si trovano a vivere in condizioni di dipendenza e fragilità, soprattutto in alcuni Paesi e culture, sono maggiormente a rischio di cadere vittime di organizzazioni radicali e terroristiche.

Fattori come la disuguaglianza e la discriminazione basate sul genere, la violenza contro le donne, bassi livelli di istruzione, povertà economica ed educativa contribuiscono ad incrementare la discriminazione, inoltre, la violenza subita e la mancanza di opportunità, possono agire come fattori specifici nella radicalizzazione delle donne.

L'esperienza di vivere in una società che nega loro pieni diritti civili e opportunità economiche può portare alcune donne a percepire la partecipazione al terrorismo come un modo per acquisire libertà, emancipazione, rispetto e uguaglianza.

Anche il trauma personale può essere una delle motivazioni fondamentali per il coinvolgimento delle donne nell'estremismo violento, ad esempio, l'esperienza dello stupro sembrerebbe un fattore di motivazione delle donne a diventare attentatrici suicide.

Il senso di ribellione, di libertà e riscatto per aver vissuto in condizioni di limitazione e di dipendenza, l'impegno per una causa specifica, il desiderio di riscatto sociale, con la promessa di essere protagoniste di una nuova vita, dove vi è un maggior senso di appartenenza, di integrazione e di partecipazione, possono essere dei fattori di rischio che spingono le donne verso la radicalizzazione.

Anche i tradizionali ruoli di genere possono influenzare la radicalizzazione delle donne. Per esempio, essere figlia, sorella o moglie di un terrorista possono giocare un ruolo importante nell'attrarre le donne in organizzazioni estremiste e terroristiche (Cunningham, 2007).

Emerge quindi una doppia discriminazione e vittimizzazione femminile: da una parte, esiste una cultura che impedisce loro la libertà di essere e di

realizzarsi e dall'altra, il rischio di cadere in un sistema terroristico che decide il loro ultimo destino.

Leggere i processi di radicalizzazione in un'ottica di genere, significa da un lato indagare e riconoscere la potenziale minaccia derivante dalle donne radicalizzate, dall'altro, occorre anche prestare maggiore attenzione alla dimensione di genere delle strategie di de-radicalizzazione e al contributo specifico che le donne possono dare per la prevenzione di fenomeni di questo tipo.

Dall'altra parte, le donne, soprattutto nel caso di contesti familiari immigrati, hanno delle grandi potenzialità: quella di essere mediatrici tra due culture (Federici, 2019) e soprattutto nel caso abbiano i figli, svolgono un ruolo fondamentale nella loro educazione, facilitano il loro ingresso nel mondo sociale, contribuiscono al mantenimento della cultura originaria.

La vulnerabilità femminile deve essere trasformata in elemento di forza, per questo è essenziale il coinvolgimento delle donne per affrontare e prevenire efficacemente il terrorismo poiché le donne rappresentano "la prima linea di protezione" nella prevenzione dell'estremismo (OCSE, 2013).

In particolare, la maternità e il ruolo delle donne come educatrici possono conferire loro un potere speciale nella lotta contro il terrorismo e l'estremismo (Women's Rights Committee of the Union for the Mediterranean, 2016).

Occorre mettere le donne in condizioni di trasformare la loro condizione di dipendenza e mancanza di obiettivi in una situazione di sicurezza e stabilità per progettare, avere degli obiettivi e realizzarsi. Il primo passo è proprio quello di acquisire autonomia, indipendenza e consapevolezza di sé per entrare in dialogo con la realtà sociale.

3. Costruire comunità a partire dalle arti: l'esempio del Progetto Europeo CommUnity

Il progetto europeo Community, attualmente in corso, di cui il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze è partner sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Biagioli, rappresenta un esempio concreto per promuovere l'*empowerment* femminile, in particolare delle donne musulmane.

Esso ha come obiettivi prioritari la prevenzione e l'eliminazione della radicalizzazione violenta nella società attraverso il rafforzamento della coe-

sione sociale, del dialogo interculturale e del coinvolgimento di vari attori locali.

Il progetto è sostenuto da un approccio creativo e dalla metodologia del *design thinking*. Alla base vi è la concezione dell'arte intesa come linguaggio universale. L'espressione artistica, le arti e la cultura sono gli strumenti ideali per combattere i pregiudizi, eliminare la paura dell'altro e porre fine alle ostilità. Attraverso l'arte, possiamo accorciare le distanze e avvicinare gli individui e le comunità. I progetti artistici possono migliorare le comunità in difficoltà e rafforzare il senso di appartenenza, gli studi hanno dimostrato che i progetti culturali giocano un ruolo fondamentale nel ravvivare e aumentare le prospettive delle comunità povere, minoritarie e svantaggiate (Borrup, 2006). Secondo Tom Borrup, leader e innovatore nel lavoro di sviluppo culturale e comunitario

La partecipazione alle attività culturali connette le persone tra loro e con le istituzioni della loro comunità, fornendo percorsi verso altre forme di partecipazione. Così, le arti e la cultura possono creare opportunità di espressione politica, dialogo comunitario, esperienze culturali condivise e lavoro civico (p. 82).

Gli eventi artistici e culturali, proposti durante le campagne previste dal progetto, sono organizzati come parte della ricerca in corso. L'impatto della cultura e dell'arte per valorizzare le comunità e prevenire la radicalizzazione viene testato organizzando e implementando una serie di attività artistiche e culturali che coinvolgono i giovani e altri attori informali: dibattiti, caffè letterari, mostre di pittura e fotografia e come evento finale è organizzato un festival artistico per avvicinare i giovani di vari paesi, provenienze etniche e religioni.

Il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze ha organizzato una serie di sei cineforum nelle scuole secondarie e sei nell'università per abituare i giovani a riflettere su tematiche quali il dialogo interculturale e interreligioso, la prevenzione degli estremismi e le pari opportunità.

Tali attività hanno permesso di avviare forme di riflessione tra giovani studenti e studentesse su tematiche importanti come il disagio giovanile e i comportamenti antisociali ed estremisti, i rischi legati alla radicalizzazione nelle nostre società, la condizione delle donne nel mondo. Come emerge dalle loro risposte al questionario di gradimento, è un'attività che è piaciuta

molto, proprio perché “permette di riflettere su questioni reali e importanti che riguardano i giovani”.

Il progetto è in corso di svolgimento ma i primi esiti, nonostante gran parte delle attività siano state organizzate online a causa delle restrizioni anti-Covid, confermano un grande entusiasmo da parte dei giovani nell'adesione alle iniziative proposte.

Per realizzare tutto questo si rende sempre più necessaria un'adeguata formazione del corpo docente (Biagioli, Proli, Gestri, 2020), degli educatori e di tutti coloro che lavorano a contatto con i giovani nonché la disponibilità delle istituzioni ad attuare forme di collaborazione tra loro.

Il ruolo delle famiglie immigrate e in particolare delle madri può divenire una risorsa strategica nel processo di inclusione sociale (Mussi, 2017) se supportato da politiche educative inclusive e da un ambiente scolastico e familiare che utilizza strategie comunicative basate sul dialogo, sulla riflessività e sulla co-costruzione di nuovi significati condivisi.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica, occorre dare sempre più spazio alla sinergia tra gli studi di genere, la pedagogia di genere e la pedagogia interculturale (Lopez, 2018) per costruire percorsi educativi mirati all'inclusione sociale soprattutto dei soggetti più vulnerabili.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Gambacorti Passerini M.B., Oggionni F. (Eds.). (2019). *Educazione e Terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (Eds.). (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: Franco Angeli.
- Biagioli R., Proli M.G., Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma Bari: Laterza.
- Caparesi C. (2019). Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi. In M. Bombardieri, M.C. Giorda, S. Hejazi, *Capire l'Islam. Mito o realtà*. Brescia: Morcelliana.
- Borrupt T. (2006). *The Creative Community Builder's Handbook: How to transform communities using Local Assets, Arts and Culture*. Turner Publishing Company.
- Carter B. (2013). *Women and violent extremism* (GSDRC Helpdesk Research Report 898). Birmingham, UK: GSDRC, University of Birmingham.
- Cruise R.S. (2016). Enough with the Stereotypes: Representations of Women in Terrorist Organizations. *Social Science Quarterly*, 97(1), 33-43.

- Cunningham K.J. (2007). Countering Female Terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 30, 113-129.
- Davies L. (2009). Educating against extremism: towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education*, 55, 183-203.
- Federici M.C. (2019). *L'arte femminile della mediazione*. Roma: Armando.
- Guerrini V. (2019). Educare alla cittadinanza democratica al tempo del terrorismo globale. Il ruolo della scuola. In F. Antonacci, M.B. Gambacorti Passerini, F. Oggioni (Eds.). *Educazione e Terrorismo. Posizionamenti pedagogici* (pp. 94-104). Milano: Franco Angeli.
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.
- Mussi A. (2017). Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese. *Formazione Lavoro Persona*, 22, 257-266.

Sitografia

- EPRS; European Parliament Research Service (2018). Radicalisation and counter radicalisation: a gender perspective. <https://www.europarl.europa.eu/EPRS/-EPRS-Briefing-581955-Radicalisation-gender-perspective-rev-FINAL.pdf> Retrieved April 10, 2021.
- EPRS; European Parliament Research Service (2017). https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151268/4_EPRS_RAA2017_CONSOLIDATED_EN_Signed.pdf . Retrieved April 10, 2021.
- OSCE Secretariat – OSCE ODIHR Expert Roundtables, Women and Terrorist Radicalization. Final <https://www.osce.org/atu/99919> . Retrieved April 15, 2021.
- UNESCO (2019). Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento. <https://www.cci.tn.it/content/download/142458/1925383/version/2/-file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf>. Retrieved April 15, 2021.
- Women's Rights Committee of the Union for the Mediterranean, (2016). <https://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2017/12/VA-to-promote-gender-equality-in-the-Mediterranean-Web-low.pdf>. Retrieved April 19, 2021.

8.7

Senza corpo ferire.

L'incontro pedagogico con la narrazione delle persone in transizione di genere: tra riconoscimento e inclusione

Stefano Maltese

Dottore di ricerca - Università degli studi di Napoli Federico II
stefano.maltese@unina.it

Non è il nostro compito quello di avvicinarci, così come non si avvicinano fra loro il sole e la luna, o il mare e la terra. Noi due, caro amico, siamo il sole e la luna, siamo il mare e la terra. La nostra meta non è di trasformarci l'uno nell'altro, ma di conoscerci l'un l'altro e d'imparare a vivere e a rispettare nell'altro ciò ch'egli è: il nostro opposto e il nostro complemento.

Con queste parole Herman Hesse (1957, p. 43) riesce a cogliere in maniera inequivocabile e, al tempo stesso, dinamica l'essenza dell'incontro tra le differenze ed è da questa essenza che è imprescindibile partire per rendere quell'incontro una dimensione propriamente pedagogica in generale e, forse, ancor più nello specifico in tutte le questioni riguardanti la pedagogia di genere. La tesi delle riflessioni che seguiranno intende sostenere, dunque, la quasi impossibilità di ridurre il fondamento della pedagogia di genere nell'avvicinamento tra mondi e realtà esistenziali che, opposte e complementari come il sole e la luna, non hanno il compito di sovrapporsi o identificarsi trasformandosi in ciò che non sono ma, al contrario, riconoscere, proprio nella loro distanza, l'irriducibile soggettività dell'esperienza umana e nella possibilità dell'incontro che la tuteli il campo di azione per la pratica educativa perché la porti a conoscenza e insegni a rispettare e a vivere ciò che l'altro è o aspira a essere.

In questa sede, le narrazioni raccolte, ma soprattutto ascoltate, da parte di soggetti coinvolti a vario titolo in percorsi legati alla prostituzione (Maltese, 2013) e di altri coinvolti in una ricerca esplorativa inerente il focus dell'inclusione lavorativa (Maltese, 2015), possono rappresentare quel filo conduttore che intende proporre una riflessione sul potenziale pedagogico

della pratica narrativa in termini di soggettivazione, riconoscimento e, quindi, inclusione di percorsi di vita resi invisibili dall'ombra di una cultura, ancora, fortemente transfobica. Prendere in considerazione, infatti, i contesti di vita e gli scenari storico-culturali all'interno dei quali si svolgono percorsi biografici e di transizioni complesse, dolorose rese ancora più difficili dalla mancanza di reti formative che le sostengano, consente di ampliare lo sguardo pedagogico rendendolo non più procrastinabile. La proposta di una riflessione pedagogica sul tema si iscrive, peraltro, in un periodo storico, particolarmente complesso per la popolazione considerata. A un significativo incremento delle manifestazioni violente della discriminazione transfobica che ha portato l'Italia¹ al primo posto in Europa per numero di vittime di transfobia, ha corrisposto, proprio nel nostro paese, la diatriba ideologica sulle possibili misure legislative del loro contrasto, e a cui vanno presi in considerazione come ulteriori elementi di contesto, e dunque non semplicemente sommate, tutte le difficoltà legate all'emergenza sanitaria della pandemia in corso che hanno aggravato le condizioni pratiche di vita di molte persone in transizione che, prive di un medico di base cui rivolgersi in caso di malessere e sintomi anche riconducibili al Covid19, hanno avuto come unico riferimento il pronto soccorso. Data la natura non riconosciuta del lavoro sessuale, una buona parte delle e dei transgender, inoltre, non ha potuto usufruire delle protezioni previste per altri lavoratori/trici, come l'indennità per malattia, o non è nelle condizioni di usufruire delle prestazioni sociali di emergenza istituite fino a ora dal governo². Un'analisi pedagogica di questi dati, già di per sé allarmanti e problematici, ha bisogno (e deve essere in grado di far nascere il bisogno) di restituire complessità, di far emergere, cioè, i significati profondi contenuti e, spesso, implicitamente riprodotti dall'approccio escludente nei confronti delle realtà della transizione di genere, per non rischiare di cadere nella trappola delle soluzioni semplici e immediate, ovvero prive della mediazione riflessiva, alle emergenze. È necessario indagare quanto e in che modi l'esclusione sociale dalle pratiche passi e si alimenti della narrazione sociale di queste realtà. È ormai una consapevolezza acquisita che la narrazione rappresenti una modalità prioritaria per la costruzione e condivisione di significati, in

1 <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>

2 <https://www.ingenere.it/articoli/sex-worker-nella-pandemia>

questo senso pratiche narrative improntate al *misgendering*³, la tendenza, che diventa abitudine, di chiamare al femminile un uomo trans e al maschile una donna trans e riferirsi a una persona non binaria con desinenze, pronomi e articoli non congrui, così come l'uso del *deadname*, l'uso, cioè, del nome di nascita pur in presenza di percorsi e trasformazioni biografiche che testimoniano tutt'altro, non possono essere lette come innocue forme di distrazione linguistica ma, piuttosto, come vere e proprie prese di posizione discriminatorie nei confronti di una realtà cui si nega il riconoscimento. Tutti significati simbolici di una violenza che si manifesta in tutta la concretezza delle pratiche dell'esclusione che sono, in prima istanza, non riconoscimento di soggetti e, dunque, di corpi e ai corpi ritorna sotto forma di discriminazione, ghettizzazione e repulsione. L'evento storico e sociale della pandemia, sul piano narrativo, può essere un paradigmatico esempio di quanto l'uso corrente, reso quasi necessario per costruire discorsi contemporanei, di termini come malattia, distanziamento sociale o contagio rappresenti, per alcune categorie di persone, il riferimento costante a una narrazione che li riguarda in prima persona da molto prima dell'avvento del Covid19, potremmo dire da sempre, finendo per generare pericolose e distorte identificazioni che la riflessione pedagogica ha il compito di de-strutturare, se intende rivolgere la sua attenzione a un'inclusione che non sia solo avvicinamento ma reale partecipazione. Si rende, perciò, ancor più urgente la necessità di ri-pensare le pratiche educative nelle loro finalità rispetto alle questioni di genere nelle loro specificità; per far sì che possano rappresentare la strada, di certo ancora lunga e articolata, verso l'inclusione reale e concreta di ciascuno, *senza corpo ferire*.

Se, da un lato, il corpo resta la misura di tutte le cose (Bauman, 2005) e, dall'altro, il genere è performativo (Burgio, 2016, 2017), cioè espresso attraverso gesti che producono l'effetto di una essenza tanto da non poter usare un modello prescrittivo pensabile in una esclusiva (ed escludente) logica binaria, il crocevia tra queste due realtà, in tutte le sue possibili declinazioni, crea, inevitabilmente, apprendimento costante e continua ridefinizione dei propri confini con gli altri e con il mondo. Soltanto a partire dal riconoscimento pieno di questa potenzialità generativa è possibile pensare l'inclusione come un processo co-evolutivo di soggetti, contesti e culture.

3 <https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Italy.pdf>

1. La prospettiva metodologica: orientarsi per conoscere

Quella delle persone in transizione di genere risulta, ancora oggi, una realtà sconosciuta e, spesso, mistificata da luoghi comuni mediatici alimentati e riprodotti, come si è detto, da una narrazione sociale che, così costruita, non è orientata al riconoscimento e all'autodeterminazione di identità soggettivate e differenti, di contro, un'interrogazione pedagogica delle narrazioni reali può rappresentare un'opportuna opzione metodologica che permetta di posizionarsi nei confronti delle realtà dell'inclusione (Loiodice, 2013; Striano, 2014; Maltese, 2014) che non si limiti alla ricerca delle soluzioni alle problematiche contingenti e concrete, come quelle poc'anzi richiamate, quanto, piuttosto alla ricerca e revisione costante di spazi nuovi, più autentici e personali per quanti non se ne vedono riconosciuti all'interno dei confini preordinati delle società dell'esclusione. Porsi in quest'ottica di ricerca costante significa partire dall'ammissione di quanto, a tutt'oggi, si conosca molto poco del complesso e variegato universo identitario delle persone in transizione di genere, oltre ciò che viene proposto e trasmesso in maniera, più o meno sistematica, dalle visioni stereotipate, equivoche e generalmente transfobiche del sistema culturale dominante, che presenta all'immaginario comune quelle in transizione di genere come persone dall'identità confusa, in bilico o, peggio ancora, dai tratti patologici in senso stigmatizzante. Nei termini di una loro conoscenza reale e, soprattutto, soggettiva, l'inclusione delle realtà della marginalità non può rappresentare un obiettivo da raggiungere sistematicamente, cioè all'interno di quello stesso sistema che ne ha sancito l'esclusione e neanche definitivamente, precludendo, cioè, la strada a una sempre più ampia inclusione di differenze sempre più particolareggiate ma una sfida pedagogica a tutti gli effetti e, cioè, rivoluzionaria e mai conclusa. Una volta assunto pedagogicamente che non basti, e non debba bastare, cercare spazi all'interno dei confini preordinati dall'esclusione, l'interesse e il contributo pedagogico sarà indirizzato alla ricerca dello spazio più giusto per sé, per tutti e per ciascuno. Perché ciò sia possibile, in una prospettiva metodologica, è necessario che quanto la ricerca psicologica e medica ci permettono di sapere sulla realtà della transizione venga approfondito e specificato attraverso le testimonianze dirette delle dinamiche sociali dell'esclusione da una ricerca pedagogica, perché quel sapere possa arricchirsi di conoscenza, non tecnica e non funzionalista ma riflessiva e critica. Una siffatta prospettiva metodo-

logica di indagine è l'unica in grado di mobilitare l'esperienza di quanti ne attraversano i vissuti, come categoria deweyana interpretativa della realtà e non avrà, dunque, più bisogno di ricorrere alla contrapposizione natura/cultura, che risulta il principale fondamento della discriminazione, soprattutto transfobica, ma potrà aprire più facilmente la strada alla considerazione della transizione stessa come un'identità e non un passaggio (Corsi, Stramaglia, 2009). Lo specifico di una natura pedagogica dell'indagine attraverso le narrazioni è, poi, rappresentato dalla ricognizione di tutti quegli apprendimenti di natura formale, e molto più spesso non formale e informale, che le interazioni formative con i contesti sociali e culturali consentono ai soggetti interessati, al duplice conseguenziale scopo di illuminare di conoscenza realtà invisibili e da qui partire per rivedere i sistemi educativi, tanto nella loro globalità a prescindere dalle condizioni della transizione e tanto nella loro particolarità dei singoli vissuti.

La necessità di costruire categorie interpretative nuove, grazie a un orientamento esplicitamente pedagogico della ricerca, rispetto alle questioni della transessualità e del transgenderismo risponderebbe a un importante mandato trasformativo perché emancipativo rispetto al "vecchio assioma secondo cui valeva la tesi per cui essere transessuali significava essenzialmente essere nato in un corpo sbagliato, iniziando a pensare che essere transessuali significhi piuttosto essere nato in un mondo sbagliato" (Marcasciano, 2018, p. 81). Liberare e liberarsi dall'auto ed etero colpevolizzazione dell'aver un corpo sbagliato è, senza dubbio, l'unica e più valida operazione pedagogica che a partire dal riconoscimento di quel mondo sbagliato possa impegnarsi per cambiarlo rendendolo più inclusivo.

2. La prospettiva educativa: attraversare le narrazioni per riconoscere e riconoscersi

Un esempio piuttosto significativo della profonda differenza tra sapere e conoscenza e di quanto sia necessaria la pratica educativa per rendere operativo questo passaggio è dato dalla dimostrazione scientifica di come la formazione dell'identità sessuale non sia polarizza sui due estremi di maschile e femminile per nessuno e che, al contrario, proceda lungo una linea di continuità. Perché questo dato scientifico possa diventare un fondamento per l'inclusione di percorsi di vita che di questa continuità ne rappresentano

manifestazioni evidenti è necessario agevolare la comprensione degli elementi di ambiguità che le caratterizzano.

Se ogni percorso biografico si sostanzia di cambiamenti, e se questi cambiamenti, a loro volta, da un punto di vista pedagogico, hanno valore nel momento in cui permettono al soggetto di accedere a nuovi significati, rappresentando dei veri e propri punti di svolta, non sarà tanto la portata del cambiamento a rappresentare la rilevanza quanto, piuttosto, il suo potenziale educativo.

Riscoprire la singolarità dell'esperienza è un punto di riferimento imprescindibile per la pedagogia e, pertanto, l'uso pedagogico della narrazione assume significato non tanto nella misura del cambiamento sperimentato quanto nella possibilità di raccontare, facendolo raccontare, il ruolo che la formazione ha in questo cambiamento, dove questa formazione procede nella direzione dell'autodeterminazione del soggetto e dove, invece ciò non riesce ad avvenire (Formenti, 2006; Demetrio, 2010).

La svolta educativa della narrazione del mondo transgender privilegerebbe un orientamento meno normativo, i cui criteri interpretativi di riferimento non si rifarebbero all'omogeneità ma alla differenza, alla singolarità e alla soggettivazione dei percorsi di vita. Ciò che verrebbe rimesso al centro nell'ottica pedagogica, brevemente descritta, rispetto alle narrazioni condotte secondo altre intenzionalità, sono i presupposti e le interpretazioni in base alle quali i soggetti costruiscono attivamente il proprio mondo sociale, negoziandone i significati. Permettendo la rivisitazione personale degli elementi formativi e costitutivi della propria identità, si restituisce la parola al soggetto per renderlo partecipe e attivo, per liberarlo dalla posizione di oggetto raccontato dalla parola, spesso discriminante, degli altri.

3. Verso una pedagogia *transformativa*

I legami possibili tra interesse pedagogico e le realtà esistenziali del mondo transgender, qui soltanto brevemente esplorati, diventano molteplici se confrontati con le molteplici istanze di inclusione che quest'ultimo propone ma trovano un fondamento epistemologico ben preciso nel principio secondo il quale l'educazione, nella materialità delle sue pratiche, ha sempre a che fare con i corpi e, a loro volta, i corpi, attraverso il loro intrinseco divenire, avranno sempre a che fare con delle pratiche educative. Principio

di partenza che assume concretezza nella considerazione pratica di quanto corpi diversi (e non soltanto quelli differenti per attribuzione sociale e culturale) riflettano differenti significati, esperienze, desideri; è principalmente attraverso l'educazione che queste differenze si incontrano attraverso i corpi che le esprimono per imparare a interagire. Ed è qui che il discorso pedagogico intorno alle pratiche educative di genere e tra i generi, fuori da una logica binaria, deve entrare in gioco nella strutturazione di un'educazione inclusiva riconoscendo e legittimando ogni tipo di differenza, anzi sottraendo la molteplicità delle differenze alla loro pericolosa tipizzazione perché è dove ciò non avviene che il corpo da soggetto di libertà e autodeterminazione diventa oggetto di mortificazione e discriminazione. In una prospettiva più marcatamente pedagogico-sociale, poi, per rivedere i rapporti sociali (e anche quelli educativi) del dominio, della prevaricazione e del conformismo, è necessario avere presente la differenza connaturata all'alterità di ciascuno e ripensare il rapporto intrinseco tra educazione e corporeità in maniera più diffusa e inclusiva di cui l'esperienza transgender può diventare portatrice secondo un modello pedagogico che non si limiti a modificare l'esistente senza radicalmente trasformarlo di cui in conclusione è possibile sintetizzare i pilastri fondamentali:

1. Le storie di vita dei percorsi di transizione sono, per loro definizione implicita, storie di trasformazione nel senso del cambiamento e della modifica;
2. L'ascolto pedagogico della loro narrazione può rappresentare il punto di partenza per la trasformazione dell'esistente perché mobilita specifiche valenze di senso;
3. La valorizzazione della connessione con quanto si può apprendere sul e dal mondo transgender trasforma il sapere scientifico oggettivante in conoscenza che apre alla soggettivazione
4. Le soluzioni di specifiche realtà problematiche, dettate dalle emergenze, sono legate ai processi radicali di revisione del sistema che la dinamica dell'inclusione innesca.

Riferimenti bibliografici

- Corsi, M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Demetrio D. (2010). Scrivere per ricreare la propria immagine. Riflessioni sull'autobiografia come magnifica finzione. In E. Biffi (Ed.) *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa* (pp. 29-50). Milano: Stripes.
- Bauman Z. (2005). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Burgio G. (2016). I margini del desiderio. Transgenderismo e immaginario erotico maschile. *Paideutika*, 12(24), 41-55.
- Burgio G. (2017). Bodies for sale. Migration and sex work. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 283-296.
- Formenti L. (2006). *Dare voce al cambiamento: la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.
- Hesse H. (1957). *Narciso e Boccadoro*. Milano: Mondadori.
- Loiodice I. (2013). Inclusione sociale. *Pedagogia Oggi*, 1, 209-219.
- Maltese S. (2013). Sex workers, rent boys, marchettari: pedagogia di un incontro. *Pedagogika.it*, 18(3), 89-93.
- Maltese S. (2014). Includere educando o educare includendo? Questioni pedagogico-sociali e riflessioni sulle pratiche di intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3(1), 35-50.
- Maltese S. (2015). Una via pedagogica verso l'inclusione delle persone gender non conforming: tra narrazione e formazione. In S. Oliverio, L. M. Sicca, P. Valerio (Eds.), *Transformare le pratiche nelle organizzazioni di lavoro e di pensiero* (pp. 249-266). Napoli: Editoriale scientifica.
- Marcasciano P. (2018). *Laurora delle trans cattive. Storie, sguardi e vissuti della mia generazione transgender*. Roma: Alegre.
- Striano M. (2014). Inclusione e sviluppo sociale ed educazione. *Civitas educationis Education, Politics and Culture*, 3(1), 69-80.
- Striano M. (2019). La ricerca narrativa. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

8.8

Bambini e bambine e adolescenti orfani per femminicidio: un percorso di studio e di ricerca per la formazione dei professionisti dei servizi socio-assistenziali, educativi e sanitari

Maria Rita Mancaniello

Professoressa associata - Università degli Studi di Firenze
mariarita.mancaniello@unifi.it

1. Un progetto di studio e ricerca per l'intervento psico-socio-pedagogico sui figli e le figlie orfani per femminicidio

La questione affrontata in questo contributo è finalizzata a mettere in luce un percorso di studio e ricerca-azione sulle questioni sociali e ambientali del femminicidio e sulle competenze e le conoscenze necessarie per un significativo intervento professionale con bambini e bambine e adolescenti orfani per femminicidio.

Il fenomeno del femminicidio è estremamente complesso e articolato, poliedrico nelle cause e multiforme nella prevedibilità e, anche nelle situazioni di violenza intrafamiliare, dove il rischio è predittivo è palpabile, risulta ancora poco significativa la capacità di prevenzione e di protezione attivata dai servizi e dello Stato nei confronti delle donne maltrattate. Le violenze di genere hanno origine nella maggior parte dei casi all'interno dell'ambiente familiare, realtà che vede spesso *protagonisti passivi*, i figli e le figlie che assistono impotenti e privi di strumenti di difesa, alle violenze sulla madre e, dirette e indirette, anche su di loro. Un vortice di dolore e di rabbia, di paura e di angoscia, di abusi e di danni emotivi e fisici che dominano l'esperienza e che formano la loro personalità, il loro sguardo sul mondo, il loro tessuto emotivo e cognitivo. Un vissuto di quotidiana violenza, che, quando dilaga nell'uccisione della madre da parte del padre o del partner e conseguentemente questo si suicida o viene incarcerato, diviene recisione incolmabile e lacerante della propria vita. Un importante dato che emerge, in una delle poche ricerche su questo tema, effettuata da Baldry e Cinquegrana nel 2018, è sicuramente che l'80% degli orfani ha assistito a violenze

ai danni della madre e che il 34,1% dei figli e delle figlie era presente quando la madre è stata uccisa e, di questi, il 77,5% ha raccontato di aver ascoltato o sentito quello che accadeva, il 61,1% ha osservato direttamente in prima persona e infine il 71,1% ha successivamente visto il cadavere della madre. A questo dato, risuona il trauma che le famiglie affidatarie, per più del 60% non è stato aiutato o lo è stato solamente in parte e in maniera del tutto inefficace (Baldry, 2018).

Secondo i dati ufficiali, in Italia si hanno in media 160 femminicidi l'anno e negli ultimi venti anni si contano più di 1800 nuovi casi di orfani che hanno perso la madre perché uccisa dal padre, poi suicida o successivamente detenuto. Bambini e bambine e adolescenti che hanno bisogno di una attenzione specifica, con specializzate competenze e sensibilità professionali di alto livello. Si tratta di intervenire su bambini/e e adolescenti che devono elaborare una separazione drammatica, profondamente dolorosa, ma spesso anche necessitano di una attenzione sotto tutti gli aspetti della crescita, poiché l'omicidio è spesso solo l'epilogo di continue violenze domestiche. Sono bambini/e e adolescenti orfani che vivono un trauma complesso, poliedrico, che coinvolge i professionisti di tutti i settori sociali, educativi e socio-sanitari e del mondo del volontariato, per i quali non sono ancora state definite modalità specifiche di intervento e vi è necessità di una formazione di alta professionalità di tutte le figure di sistema. L'Italia è il primo paese ad avere definito recentemente una legge ad hoc (Legge 4/2018) che interviene in modo significativo sulle conseguenze che subiscono le orfane e gli orfani per crimini domestici e pone le premesse per una risposta alle diverse necessità delle famiglie affidatarie. La ricerca scientifica e le conoscenze psico-socio-pedagogiche su questo campo di azione sono ancora molto deboli e lo studio *in essere* ha come obiettivo primario quello di definire linee di intervento, metodologie di lavoro e percorsi formativi per gli operatori dei servizi educativi e dei servizi territoriali, capaci di sviluppare conoscenze e competenze adeguate per affrontare in modo consapevole le azioni e gli interventi necessari, per la "presa in cura educativa" di coloro che stanno vivendo questa traumatica esperienze di vita.

2. Dal trauma alla possibilità di una elaborazione di un nuovo progetto esistenziale

Il dolore della perdita così radicale e lacerante quale è quello vissuta con la morte della propria madre e con l'arresto – se non la morte per suicidio – del padre, richiede un lavoro profondo e specifico sul soggetto di tipo clinico e terapeutico, ma allo stesso tempo la vita reale e quotidiana deve trovare una energia costruttiva che permetta al soggetto nell'età dello sviluppo di progredire nei diversi aspetti di crescita globale. L'esperienza traumatica e la cesura emotiva con la morte materna richiedono delle attenzioni profonde su più fronti, dalla riorganizzazione della propria quotidianità, alla elaborazione del trauma e dello shock, alla rilettura della propria esperienza soggettiva, della propria ridefinizione identitaria e della riprogettazione esistenziale verso un nuovo orizzonte di senso.

In tal senso il concetto profondo su cui far leva è quello dell'educazione in chiave esistenziale, un intervento educativo in un significato nuovo vuol dire principalmente dare vita ad una profonda trasformazione della visione del mondo del soggetto, del suo modo di percepirsi, di osservare gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere, quindi, nella scelta dei suoi atteggiamenti e dei suoi comportamenti.

Anche se può sembrare paradossale, intervenire sui bambini e bambine e adolescenti traumatizzati per aiutarli a modificare a superare il trauma vissuto, vuol dire mettere in un primo momento da una parte il vissuto attraversato e concentrare le energie evolutive verso un piano di sviluppo globale. Non una negazione o un tentativo di sdrammatizzare gli eventi, ma la consapevolezza che i processi di cambiamento, che vengono messi in atto nell'intervento educativo, si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro; devono, quindi, perseguire lo scopo di formare un soggetto capace di situarsi-proiettarsi nel futuro e di progettare la sua esistenza attuale in funzione di scopi che raggiungerà con il tempo. Ogni bambino/a e adolescente ha bisogno di essere portato sulla soglia delle sue potenzialità e gli devono essere offerti gli strumenti per partecipare alle scelte che caratterizzeranno la sua vita futura, motivo per cui la funzione dell'educatore non è tanto quella di presentargli progetti già pianificati, ma di suscitare in lui pensieri proiettati nel tempo; di stimolare la voglia di pensare al futuro e di creare contemporaneamente progetti reali, concreti, fattibili, così da costruire un tempo soggettivo, fatto di ritorni, di momenti

di indecisioni, di entusiasmo, di indifferenza, di riaggiustamenti continui e di rievocazioni. (Bertolini, Caronia, 1993).

Al centro del processo di ridefinizione di sé vi è quindi il bambino/a e l'adolescente che, con l'aiuto dell'adulto comincia a progettare un percorso di vita non solo finalizzato a recuperare competenze e integrazione sociale, quanto a trovare una propria dimensione esistenziale nuova. Bertin definisce la progettualità esistenziale come "orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro." Ciò significa tendere "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro" (Bertin, Contini, 1983, p. 89 e p. 90).

Un importante obiettivo per lo sviluppo dei soggetti e dei contesti, diventa, quindi, quello di riflettere su questa visione dell'educazione, cercando di mettere a fuoco prassi, modalità, strumenti, attività, opportunità che nella comunità sono già operative in questo senso, valorizzando le esperienze e gli interventi attivati e facendo da sprone e da stimolo per quelle realtà che ancora stentano a lavorare verso la prospettiva di una educazione esistenziale.

3. Il percorso formativo per gli operatori dei sistemi psico-socio-pedagogici

Le conoscenze e le competenze psico-socio-educative per un intervento globale sul soggetto e per la creazione di un *sistema professionale* in grado di coordinare, gestire e partecipare alla *presa in carico* dei minori orfani di crimini domestici, richiedono un importante lavoro di analisi e la creazione di un sistema di rilevazione del fenomeno sia in termini quantitativi che qualitativi, che sollecita un urgente impegno di elaborazione di studi e ricerche da parte della comunità scientifica pedagogica. I dati e le analisi sul fenomeno mostrano che è fondamentale rispondere ad una serie di necessità che sono rimaste in ombra nel panorama della formazione accademica e operativa, sia per quanto riguarda il soggetto orfano che per le famiglie affidatarie.

Il lavoro di ricerca mira a creare strumenti e competenze per i professionisti del sociale, utili ad attivare specifici interventi socio-educativi e socio-sanitari che permettano di esercitare modelli relazionali capaci di creare le condizioni per un efficace “presa in cura” delle nuove famiglie affidatarie e dei bambini e delle bambine e di adolescenti e la costruzione di un modello di intervento multiprofessionale integrato sul soggetto e sul suo contesto di vita.

La definizione delle competenze e delle conoscenze necessarie per l'intervento *su* questo traumatico e specifico vissuto del soggetto e sulla possibilità di offrire ai bambini e alle bambine una significativa riprogettazione esistenziale, si articola su più piani disciplinari e interdisciplinari e richiede la partecipazione dei professionisti dei diversi contesti di vita in cui il soggetto è inserito, dai servizi sociali a quelli scolastici e socio-educativi, dal territorio di riferimento al sistema familiare che accoglie i figli e le figlie orfane per femminicidio. Le competenze acquisite attraverso questo processo formativo potranno poi essere di grande valore in molti ambiti professionali, dalla pratica dell'intervento sociale e della progettazione e ricerca in campo educativo, alla gestione nelle amministrazioni pubbliche/private; dalle attività di consulenza e progettazione nelle organizzazioni non governative e in quelle del settore privato avanzato.

Riferimenti bibliografici

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Cismai, Terre Des Hommes (2015). *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*.
- Baldry A. C. (2016). *Dai maltrattamenti all'omicidio. La valutazione del rischio di recidiva e dell'uxoricidio*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldry A. C. (2018). *Orfani speciali: Chi sono, dove sono, con chi sono. Conseguenze psicosociali su figlie e figli del femminicidio*, 2. ed. aggiornata con la nuova legge 4 dell'11-01-2018. Milano: FrancoAngeli.
- Baldry A.C., Cinquegrana C. (2015). *Guidelines for intervening with special orphans*, EU Daphne project report, <http://switchoff-ita.weebly.com/linee-guida.html>
- Bertotti T., Bianchi D. (2005). La rilevazione della violenza assistita nei servizi sociali pubblici e privati. In R. Luberti, M.T. Pedrocco Biancardi (Eds.), *La violenza assistita intrafamiliare*. Milano: FrancoAngeli.

- Bessi B. (2011). L'ascolto dei bambini vittime di violenza assistita. In D. Bianchi, (Ed.), *Ascoltare il minore. Interventi di protezione e tutela di bambini e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Bianchi D., Moretti E. (2006). *Vite in bilico. Indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile*, in https://www.minori.it/sites/default/files/Quaderni_Centro_Nazionale_40.pdf
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I., Olivieri S. (Eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Milano: Progedit.
- Loiodice I. (Ed.) (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Milano: Progedit.
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Olivieri S. (Ed.) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

8.9

Sviluppo di Percorsi interattivi per l'Accessibilità museale e la fruizione del patrimonio culturale

Antonella Poce

*Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
antonella.poce@unimore.it*

1. Educazione museale, competenze digitali e inclusione sociale

I musei sono considerati sempre di più dei luoghi educativi, non solo perché offrono mostre temporanee e permanenti, ma anche perché contribuiscono all'integrazione culturale e sociale (ICOM, 2018). Nel corso degli anni, l'attenzione alla didattica museale individua nell'esperienza del visitatore il nuovo centro di focalizzazione dell'attuale ricerca sul campo (Parry, 2010; Nardi, 2014; Poce, 2018, 2019).

La competenza digitale è una delle otto competenze richieste ai cittadini europei alla fine del loro percorso scolastico obbligatorio in una prospettiva di apprendimento permanente. L'acquisizione di tale competenza non deriva unicamente dalla capacità di utilizzare gli strumenti digitali: le tecnologie digitali evolvono e cambiano rapidamente e dunque possedere competenze digitali significa sapersi rivolgere in maniera flessibile all'uso di nuovi strumenti e risorse digitali (Poce, 2015). L'inserimento delle nuove tecnologie in percorsi didattici pedagogicamente rigorosi, anche in contesti museali, sostiene gli utenti e permette loro di sviluppare un approccio critico all'uso delle tecnologie digitali e, contemporaneamente, promuove lo sviluppo di competenze trasversali (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017), specialmente se combinati all'interno di percorsi didattici incentrati sulla fruizione del patrimonio culturale (Poce, 2018).

Ricerche recenti nel settore della mediazione e educazione al patrimonio artistico e culturale identificano alcune metodologie didattiche come particolarmente efficaci per la promozione delle competenze di pensiero critico e cittadinanza attiva tramite le nuove tecnologie: l'Object Based Learning (OBL), il Digital-Storytelling (DST) e l'uso critico della Realtà Aumentata

e Virtuale (AR e VR). A partire dall'identificazione dei bisogni educativi dei visitatori, mediante attività di profilazione dell'utente, esse possono, secondo la letteratura del settore, rivelarsi estremamente efficaci in un'ottica di apprendimento permanente, promozione delle competenze trasversali e inclusione sociale di diverse categorie di pubblico (Durbin, 1990; Wiley, 2000; Paris, 2002; Lane, Wallace, 2007).

Insegnanti e tutor possono utilizzare l'OBL, il DST e la realtà aumentata e virtuale per la formazione professionale condivisa e l'autoformazione (Yuksel, Robin, McNeil, 2011; Galliani, De Rossi, 2014) e, conseguentemente, rendere i musei luoghi di mediazione culturale e sociale che contribuiscono efficacemente all'innovazione sociale.

2. Il progetto INTERACT: obiettivi generali e specifici

È secondo tali presupposti teorici che il progetto INTERACT (Percorsi INTERattivi per l'ACcessibilità museale e la fruizione del patrimonio Culturale), finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, si propone di costruire, validare e implementare azioni didattiche volte alla promozione delle competenze trasversali tramite processi di inclusione sociale e culturale che si realizzino grazie alla stretta collaborazione tra istituzioni museali, università e scuole nell'ottica di una fruizione innovativa e digitale del patrimonio.

Il progetto mira a promuovere la creazione di nuovi sistemi d'inclusione sociale e di sviluppo della cittadinanza attiva all'interno dei musei. Tutto ciò grazie a percorsi e strumenti personalizzati dedicati a specifici gruppi di utenti (in particolare, classi delle scuole primarie e secondarie), attraverso l'uso di metodi OBL e DTS e strumenti digitali nei percorsi museali.

Inoltre, il progetto mira a ideare percorsi museali individualizzati e diversificati a seconda del profilo del visitatore, con particolare riguardo ai bambini delle scuole, prestando attenzione a contesti scolastici multiculturali e agli studenti affetti da disabilità.

Ecco, in sintesi, gli obiettivi generali del progetto:

- ideare percorsi museali didattici innovativi e individualizzati rivolti a specifici gruppi target;
- sviluppare l'integrazione delle risorse digitali nei campi dell'appren-

dimento, insegnamento e della formazione dei docenti e degli operatori museali;

- ideare metodi innovativi di sviluppo delle competenze di base e trasversali dei visitatori in un’ottica di apprendimento permanente;
- promuovere azioni di valorizzazione e del patrimonio artistico e culturale di alcuni musei selezionati.

3. Metodologia

Il progetto INTERACT è strutturato in tre fasi interdipendenti, così come descritto di seguito.

3.1 Prima fase: formazione

Questa fase di formazione, volta agli insegnanti e tutor, è necessaria per la futura fruizione di percorsi di apprendimento svolti all’interno di musei intesi come spazi inclusivi. La fase della formazione di insegnanti è condotta attraverso tre metodologie di educazione museale (OBL, DST e AR/VR) e ha una durata di 13 ore. Essa è realizzata in attività in presenza e a distanza, tramite l’utilizzo di specifiche piattaforme per l’apprendimento online messe a disposizione dal Centro di Didattica Museale dell’Università Roma Tre. Le attività online sono sincrone e asincrone.

3.2 Seconda fase: realizzazione e fruizione di percorsi educativamente interattivi

A partire dalla formazione, agli insegnanti e ai tutor è richiesto di ideare e realizzare percorsi didattici innovativi per la promozione dell’inclusione e delle competenze trasversali in alunni della scuola primaria e secondaria. Nella fase di ideazione e realizzazione delle attività, i docenti sono supportati dal gruppo di ricerca del progetto INTERACT e dai musei del territorio che aderiscono al progetto. I percorsi educativi utilizzano nella pratica le metodologie innovative acquisite durante la fase di formazione.

3.3 Terza fase: monitoraggio, profilazione e valutazione

Il monitoraggio avrà i seguenti obiettivi: mettere in evidenza i dati acquisiti; svolgere una SWOT analysis (Strength, weaknesses, opportunity, threat) dell'esperienza svolta; ri-progettare l'attività sulla base delle richieste degli utenti, in una prospettiva circolare, combinando l'approccio ADDIE e del Design Based Research.

La profilazione mira alla realizzazione e somministrazione di strumenti necessari per raccogliere informazioni sugli utenti dei musei e suggerire percorsi personalizzati sulla base delle caratteristiche individuali di ogni singolo fruitore del museo.

La valutazione punta, invece, a raccogliere informazioni per determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, in termini di conoscenze, competenze trasversali e digitali; accertare punti di forza e di debolezza del target rispetto agli obiettivi di apprendimento definiti; verificare la ripercussione cognitiva che la visita reale e virtuale e le attività laboratoriali hanno avuto sul visitatore; determinare il livello di generalizzazione del progetto in altri contesti educativi; individuare ipotesi per studi futuri ed esaminazioni accurate.

4. Le attività realizzate nel primo anno del progetto

L'avvio del progetto INTERACT si è realizzato durante la diffusione della pandemia da COVID-19, la chiusura di scuole e musei e l'emanazione di misure restrittive volte alla prevenzione della diffusione del virus. Per tale motivo, le attività progettuali sono state adattate alle particolari condizioni sociali e educative, nonché alla disponibilità delle scuole e degli enti coinvolti. In particolare, i seminari di formazione sono stati realizzati a distanza per i docenti della scuola partner del progetto, IIS Domizia Lucilla Di Roma, e per alcuni tutor afferenti al Dipartimento dell'ASL RM1, in qualità di partner associato. Circa 30 docenti e tutor didattici hanno partecipato alla fase di formazione. I dettagli riferibili ai seminari di formazione sono riportati qui di seguito:

- “Metodologie didattiche innovative per contesti di fruizione del patrimonio: DST, OBL e Visual Thinking Strategies”, tre incontri a

cura di A. Poce con la partecipazione di M. R. Re, M. Valente e F. Amenduni (periodo: giugno e luglio 2020).

- “L’esperienza estetica nel museo, tra immagine e parola”, un incontro a cura di M. Giosi (periodo: dicembre 2020).
- “Strumenti digitali per la fruizione del patrimonio artistico e culturale”, un incontro a cura del F. Agrusti (periodo: dicembre 2020).
- “Visual design per l’educazione: teorie e pratiche dei linguaggi infografici per ambienti educativi digitali”, tre incontri a cura di A. Caccamo (periodo: dicembre 2020).

5. Strumenti di valutazione

La valutazione e il monitoraggio del percorso di formazione dei docenti e tutor sono stati realizzati attraverso la somministrazione di due questionari: un questionario in entrata e un questionario in uscita.

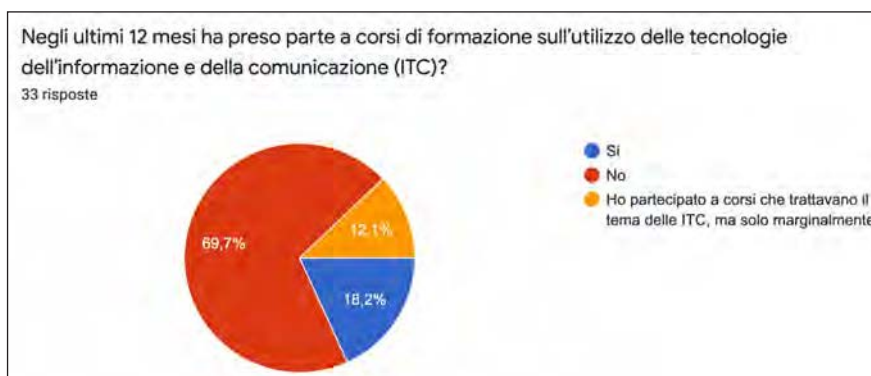
Il questionario in entrata mira alla valutazione dei fabbisogni formativi di insegnanti, tutor, educatori museali interessati a sviluppare competenze di didattica al patrimonio culturale. Suddiviso in tre sezioni (sezione anagrafica; analisi fabbisogno di competenze in ambito di didattica al patrimonio culturale; analisi fabbisogno di competenze in ambito delle competenze trasversali), è stato somministrato ai partecipanti della fase di formazione del progetto INTERACT due settimane prima dell’avvio dei seminari.

Il questionario in uscita è finalizzato all’acquisizione di dati di valutazione del percorso formativo. Suddiviso anch’esso in tre sezioni (soddisfazione nei confronti della formazione INTERACT; autovalutazione delle competenze tecniche sollecitate; autovalutazione delle competenze trasversali sollecitate), è stato somministrato una settimana dopo la fine delle attività di formazione.

6. La formazione di docenti e tutor: alcuni dati

I partecipanti al percorso di formazione sono stati in totale 33 docenti e tutor (F=25, M=8), con un’età media di 47 anni. La maggior parte dei partecipanti è insegnante di sostegno (17): 8 partecipanti sono insegnanti di

disciplina e 6 tutor, mentre solo 2 sono assistenti specialistici per studenti diversamente abili. Nonostante la formazione dei docenti sia avvenuta durante anni scolastici caratterizzati dalla chiusura degli istituti e dall'adeguamento della didattica tradizionale alla DAD, 23 partecipanti dichiarano di non aver preso parte, negli ultimi 12 mesi, a corsi di formazione sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Grafico 1). Tra coloro che invece hanno partecipato ad altri corsi di formazione, l'ambito di approfondimento prediletto si rivela essere l'utilizzo di piattaforme per l'apprendimento a distanza (5 rispondenti).

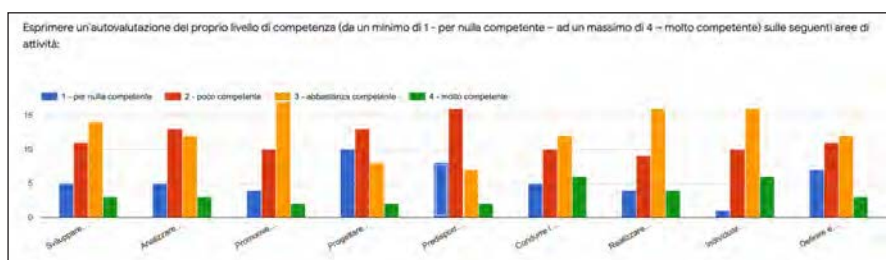


Graf. 1: grafico a torta relativo alla partecipazione a ulteriori corsi di formazione nell'ultimo anno.

Per quanto concerne le competenze nel campo della didattica del patrimonio, la maggior parte dei rispondenti dichiara di essere per nulla o poco competente nel "Progettare e coordinare gli interventi educativi in partenariato con il museo e con altre istituzioni" (23) e "Predisporre attività, laboratori e percorsi in relazione ad oggetti del patrimonio artistico e culturale" (24). La competenza relativa alla ricerca autonoma di materiale scientifico finalizzato alla realizzazione di attività educative al museo divide i rispondenti: se 15 si dichiarano per nulla o poco competenti, al contrario 18 si definiscono abbastanza o molto competenti. L'individuazione di esigenze, problematiche e barriere all'apprendimento degli studenti è la competenza che riceve punteggi di autovalutazione più alti: 22 rispondenti su 33 si dichiarano molto o abbastanza competenti in merito (Grafico 2). In termini di bisogni formativi, la maggior parte dei rispondenti dichiara che vorrebbe sviluppare le competenze di "Ideazione di percorsi educativi che promuovano l'educazione permanente, l'integrazione sociale e il dialogo

con altre culture” (13), “Predisposizione di attività, laboratori e percorsi in relazione ad oggetti del patrimonio artistico e culturale” (11) e “Realizzare materiali funzionali agli interventi educativi”. Tali indicazioni risultano perfettamente in linea con la progettazione del percorso di formazione realizzata dal gruppo di ricerca INTERACT e con gli obiettivi del progetto stesso.

In riferimento alle competenze trasversali, la maggior parte dei rispondenti dichiara di voler migliorare le proprie abilità di pensiero creativo, in particolare “Generare nuove idee, immagini o disegni; trovare soluzioni innovative ai problemi” (12), ma anche di gestione del tempo, come “Pianificare il tempo e stabilire le priorità di compiti e responsabilità” (10), e le abilità interpersonali, in termini di “Costruire efficacemente la fiducia, trovare un terreno comune, avere empatia emotiva e, in definitiva, costruire buoni rapporti con le persone sul lavoro e nella rete” (9). Tali indicazioni sono state tenute in considerazione nella progettazione delle attività di formazione, sia quelle realizzate in sincrono che in asincrono.

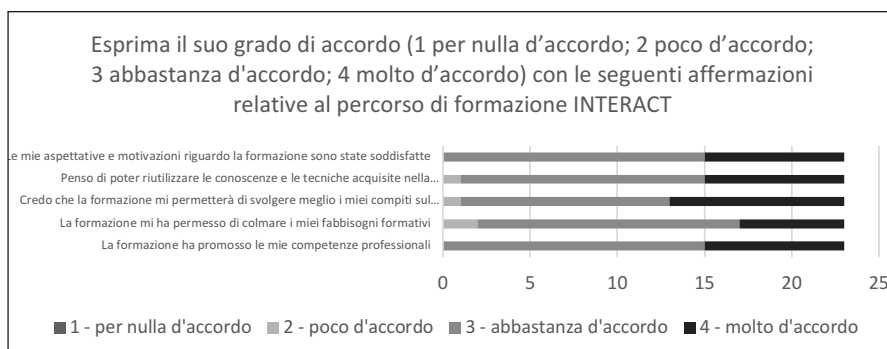


Graf. 2: istogramma sui livelli di autovalutazione delle competenze di didattica del patrimonio.

Il questionario finale di valutazione del percorso formativo è stato compilato solo da 26 partecipanti su 33. In media, la presenza ad ognuno degli incontri programmati nel progetto è stata di circa 27 docenti e tutor.

Per quanto concerne la valutazione dei seminari, 12 rispondenti sono molto d'accordo nell'affermare che “la formazione mi permetterà di svolgere meglio i miei compiti sul lavoro”, così come 10 dichiarano che riutilizzeranno le conoscenze acquisite e le abilità promosse nei seminari nella pratica didattica. Più della metà dei rispondenti è abbastanza d'accordo nell'affermare che la formazione svolta ha permesso di colmare i bisogni formativi (16) (Grafico 3). Molto positiva altresì la valutazione specifica dei docenti e degli esperti che hanno curato gli incontri: il supporto del team dell'Uni-

versità di Roma Tre è valutato con il punteggio massimo da parte di 16 rispondenti; l'interazione con i facilitatori degli incontri di formazione è ritenuta utile e valida sia in termini di conoscenze acquisite che di creazione di una comunità di apprendimento (rispettivamente da 17 e 15 rispondenti, che assegnano il punteggio massimo). Tutti i partecipanti consiglierebbero il percorso di formazione INTERACT a un collega.



Graf. 3: istogramma sui dati di valutazione del percorso formativo INTERACT.

7. Prime considerazioni

Le analisi svolte sui dati acquisiti tramite i questionari rivelano una generale positiva valutazione del percorso di formazione svolto dagli insegnanti partecipanti. I dati riferibili ai fabbisogni formativi sono stati utilizzati in modo adeguato dal gruppo di ricerca del progetto che ha ideato e realizzato seminari di formazione volti specificatamente all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze specifiche in termini di promozione dell'inclusione tramite il patrimonio artistico e culturale, progettazione educativa in contesti museali e utilizzo delle tecnologie per il coinvolgimento attivo degli studenti e la sollecitazione delle loro competenze trasversali. Tale considerazione si fa derivare dalla valutazione estremamente positiva degli incontri di formazione: la maggior parte dei docenti e dei tutor partecipanti, infatti, dichiara che i seminari hanno risposto ai bisogni formativi dei partecipanti, fornendo attività, stimoli e indicazioni efficaci in termini di promozione delle competenze trasversali professionali.

Il numero ridotto di partecipanti alle attività di formazione non può, comunque, portare a eccessive generalizzazioni. La fase di progettazione e

realizzazione da parte dei docenti e dei tutor stessi di attività al museo volte all'inclusione sociale sarà altresì un momento utile per l'acquisizione di dati in termini di efficacia educativa del percorso di formazione INTERACT.

Riconoscimenti

Il gruppo di ricerca del progetto INTERACT, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, è composto dai seguenti membri: professori Marco Giosi (coordinatore dal 2021), Francesco Agrusti, Giuseppe Bove, Daniela Marella; assegnisti di ricerca Maria Rosaria Re, Mara Valente, Carlo De Medio, Alessandra Norgini. Hanno partecipato alle attività del progetto anche Alessio Caccamo e Francesca Amenduni. Antonella Poce è stata coordinatrice del progetto dall'avvio delle attività fino al 2020; ora riveste il ruolo di membro esterno del gruppo di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Durbin G., Morris S., Wilkinson S. (1990). *Learning from objects: A teachers guide*. London: English.
- Galliani L., De Rossi M. (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- International Council of Museums (2018). *Standing Committee for Museum Definition, Prospects and Potentials*. Report for the ICOM Executive Board. Retrieved July 1, 2020 from <https://icom.museum/en/ressource/mdpp-report-and-recommendations-adopted-by-the-icom-eb-meeting-december-2018/>.
- Lane J., Wallace, A. (2007). *Hands On: Learning from Objects and Paintings. A Teacher's Guide*. Glasgow: Scottish Museums Council.
- Nardi E. (2014). *Musei e pubblico*. Milano: FrancoAngeli.
- Paris S.G. (2002). *Perspectives on Object – Centred Learning in Museums*. Mahwah (NJ): Routledge.
- Parry R. (2010). *Museums in a Digital Age*. New York: Routledge.
- Poce A. (Ed.) (2015). *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*. Milano: FrancoAngeli.

- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce A. (2019). *Studi Avanzati di Educazione Museale. Lezioni*. Napoli: ESI.
- Wiley D.A. (Eds.). (2000). *The instructional use of learning objects*. Bloomington: Indiana Association for Instructional Technology and Association for Educational Communications and Technology.
- Yuksel P., Robin B., McNeil S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler, P. Mishra (eds.), *Proceedings of SITE 2011 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education.

8.10

Per una cultura di genere tra le sbarre: prospettive pedagogiche

Elena Zizioli

*Professoressa associata – Università degli Studi “Roma Tre”
elena.zizioli@uniroma3.it*

1. Un insolito laboratorio

La libertà... Ha un profumo, un colore, un sapore di lillà, un colore azzurro del cielo e del mare, un sapore del pane appena sfornato, del gelato o dello zucchero filato; la prigionia ha le stesse cose, ma disgustose: ha l'odore dei fiori vecchi del cimitero, il colore grigio del cielo e del mare in burrasca, il sapore acre di una minestra mangiata per fame e non per festa. Se penso a quante altre sensazioni dico: sono tante e belle per la libertà ma troppe e brutte per la prigionia dentro e fuori (cit. in Caciolo, Zanda, 2018, pp. 135-136).

L'Autrice di queste righe è detenuta nella Casa Circondariale Femminile di Roma Rebibbia, un Istituto per sole donne, uno dei quattro in Italia, il più grande; la maggior parte sconta infatti la pena nelle quarantasei sezioni ricavate all'interno dei penitenziari per gli uomini¹, lasciando intendere come il penitenziario è stato e tende ancora ad essere dominato da una cultura del dominio maschile (Bourdieu, 1998). È certamente un problema di numeri (in Italia la percentuale si è sempre attestata sul 4-5% dell'intera popolazione ristretta), ma in realtà anche in quest'ambito

la differenza si è a lungo misurata non già tra uomini e donne ma nella distanza di queste ultime dalla condizione maschile autodefi-

1 Per un aggiornamento costante delle presenze nei diversi Istituti e delle condizioni detentive delle donne si consiglia di consultare periodicamente, oltre la sezione Statistiche del Ministero della Giustizia (www.giustizia.it) anche i report curati dall'Associazione Antigone (<https://www.antigone.it/>) .

nitasi e riconosciutasi come norma; un ordine simbolico e fisico entro cui la donna non può essere altro che *seconda*, ovvero minore, inferiore, subalterna (Brambilla, 2019, p. 170).

La storia ci racconta infatti che per molti anni le autrici di reato, considerate non completamente responsabili dei loro atti e incapaci di scelte sensate, accusate di infrangere regole morali e civili, hanno portato con sé, con il peso e lo stigma della colpa, un immaginario complesso, non scevro di quegli stereotipi e pregiudizi che hanno caratterizzato i percorsi femminili, generando condizioni di subalternità e perduranti discriminazioni.

C'è dunque un legame profondo tra l'evolversi delle condizioni delle donne negli istituti di pena e la storia dell'emancipazione femminile che invita ad una ricerca attenta, disincantata per sottrarre dall'invisibilità quelle che a ragione possono essere considerate le escluse tra le escluse (Zizioli, 2021).

Del resto, come scrive Simonetta Ulivieri (2019):

Ridotte nell'ombra e nel silenzio a lungo le donne non sono riuscite a costituirsi come soggetto di un discorso proprio e autonomo. Affinché le donne fossero descritte, raccontate si è dovuto attendere che loro stesse dessero voce e autorevolezza ai propri bisogni e ai propri desideri, così che i temi del privato diventassero problemi del pubblico e della politica (p. 13).

Ed anche in carcere solo negli ultimi anni le detenute sono riuscite a prendere compiutamente parola, a raccontarsi esprimendo i disagi, le sofferenze e le tecniche di sopravvivenza e di resistenza nel tempo della pena, riaffermando anche in quest'ambito come il narrarsi per le donne "ha acquistato un significato diverso, legato al cammino compiuto verso un'autonomia culturale e sociale" (Covato, 2019, p. 20).

Per lungo tempo ha poi dominato quello che Priulla (2016) ha indicato come "l'impasse del determinismo ontologico" e cioè il riferirsi "alle differenze esistenti tra gli uomini e le donne solo attraverso il concetto di natura" (p. 120).

Basti pensare, ad esempio, che si sono dovuti attendere gli anni Novanta del secolo scorso per avere una legislazione in grado di tutelare gli specifici bisogni fisici, psicologici, sociali e professionali delle detenute. In Italia fino ad allora ci si era limitati a riconoscere solo il diritto di maternità (art. 11,

Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà).

Anche l'analisi delle pratiche rimarca l'urgenza di un approccio che consideri la differenza il parametro dell'uguaglianza, perché la vita in carcere per le donne è stata ed è purtroppo ancora segnata da scarsità di opportunità con modelli di intervento stereotipati.

L'esiguità numerica ha inevitabilmente costituito l'alibi per la marginalizzazione e le condizioni di fragilità esistenziale hanno rafforzato l'immagine della donna come soggetto "debole" (Faccioli, 1990). Oggi infatti i reati sono spesso una drammatica conseguenza di vite segnate dall'irregolarità, da povertà ad ampio spettro, da marginalizzazione e/o vittimizzazione sociale e culturale (Mantovani, 2018; Pajardi, Adorno, Lendaro, Romano, 2018).

A tale situazione si aggiunge la complessità del dispositivo carcerario che azzera le differenze e disumanizza. Alla negazione della libertà si aggiunge infatti l'impossibilità di agire le relazioni affettive, quelle con i propri compagni e mariti, ma *in primis* quelle con i propri figli. Assenze e mancanze che per le donne sono spesso fonti di squilibri, di insicurezza, di depressione e alimentano la demotivazione, rendendo più difficoltoso il percorso che dovrebbe portare ad una rivisitazione del passato. I cosiddetti deficit ambientali individuabili principalmente nel meccanismo di minorazione/infantilizzazione, ormai ampiamente indagati dalla letteratura scientifica (Goffman, 1961), hanno sulle detenute effetti devastanti.

La reclusione è un'esperienza afflittiva, indelebile che toglie dignità, a partire dall'espropriazione del proprio corpo. La strutturazione vincolata ed eterodiretta del tempo inibisce la capacità di autodeterminarsi e le reazioni sono le più diverse, a volte sconfinano in atti disperati (Chamberlen, 2018; Ronconi, Zuffa, 2014). Per le donne il "farsi la galera" (Kalica, Santorso, 2018) assume una sua specificità ed emergono visioni standardizzate e pregiudizi sedimentati nel tempo, confermando la necessità di un lavoro pedagogico di decostruzione.

Si tratta di un compito che si rivela complesso, per certi versi scomodo, perché richiede di incidere su un immaginario alimentato, come riconosce Anna Grazia Lopez (2017) da "consuetudini, comportamenti, modi di interpretare il maschile e il femminile, che con il tempo si sono trasformati in modelli di comportamento da cui ancora oggi è difficile sottrarsi"; ma che è possibile modificare grazie a una "riflessione attenta e critica" "che

deve portare a una trasformazione di sé, del proprio punto di vista, del proprio progetto di vita” (p. 8). Ciò comporta l’assumersi il rischio della scelta cioè sottrarsi da modelli sociali riconosciuti in un territorio considerato “ostile” (Ronconi, Zuffa, 2020) che rischia di inibire tali scelte, o comunque di condizionarle pesantemente.

Il presente contributo si propone pertanto di guardare al carcere come ad un vero e proprio laboratorio, per quanto insolito e caratterizzato dalla cifra della complessità (Zizioli, 2021), per studiare le dinamiche di genere e disambiguare alcune parole che caratterizzano molti dei percorsi femminili delle donne in esecuzione di pena. La finalità è appunto quella di fornire coordinate per allestire percorsi di “*self empowerment*” (Ronconi, Zuffa, 2020), rimodulando le cosiddette attività ‘trattamentali’, uscendo “dalla retorica del merito e della colpa” (Lizzola, 2012, p. 49) e coltivando la dimensione delle relazioni generative, dell’ascolto attivo, anche attraverso il dispositivo narrativo, rinnovando i modelli dell’agire professionale (Zizioli, Colla, 2020).

2. Il tempo della pena come tempo restituito *per l’empowerment: linee di ricerca*

Per individuare alternative è necessario infatti assumere un approccio opposto a quello che per molto tempo ha orientato le pratiche degli operatori e cioè il lavorare sulle mancanze, che, come si è accennato, il dispositivo disciplinare tende a moltiplicare aumentando la disistima delle donne, il loro senso di colpa e pregiudicando le possibilità di riscatto. È invece necessario puntare sulle potenzialità e sulle risorse proprie del femminile. Il lavoro quotidiano discreto e prezioso con le donne ha mostrato quanto può fare la differenza “una pena scontata all’ombra del rancore e una riabilitazione sensata e utile anche per la collettività” (Bartolini, Ortensi, 2017, p. 8).

È provato che laddove i programmi puntano sull’autoconsapevolezza, sulla responsabilizzazione, su una ricostruzione identitaria libera dagli stereotipi di genere è possibile favorire i percorsi di risocializzazione delle autrici di reato ottenendo ricadute positive sull’intera comunità. Emerge inoltre che “il lavoro *empowering*” (Ronconi, Zuffa, 2020, p. 50) non si risolve in una questione di mera innovazione metodologica, ma contiene in

sé una sfida culturale e professionale più profonda, non scontata, che chiama l'educatore/trice all'esercizio critico del proprio mandato.

Promuovere le capacità delle detenute di essere artefici del proprio destino sostenendo le forme di resistenza e resilienza messe in campo, anche quando mancano risorse familiari e relazionali, rappresenta senza alcun dubbio una sfida che può contribuire a ridisegnare paradigmi e stili di intervento, avvalendosi di tutte quelle esperienze immersive di studiose ed attiviste che si sono battute per il riconoscimento di una specificità di genere tra le sbarre per sottrarre le donne da un piano di subalternità.

Si tratta pertanto di assumere una prospettiva di osservazione interna perché, come dimostrato (Degenhardt, Vianello, 2010), è la più idonea a svelare l'anima e le diverse identità del penitenziario, le dinamiche più nascoste. Per indagare in profondità questo mondo, che chiede di essere sottratto dall'invisibilità, è necessario perciò rintracciare ricerche qualitative e studi che solo negli ultimi anni hanno registrato un lieve incremento e che hanno promosso "uno sguardo 'nuovo' su tutto il carcere dall'ottica della soggettività femminile" (Zuffa, 2015, p. 96).

Tale sguardo permette non solo di cogliere la sofferenza delle recluse, ma "offre anche molti spunti per 'pensare' e 'praticare' un carcere diverso [...]: una 'prigione delle donne' che sia 'parametro di uguaglianza' per donne e per uomini, a differenza di quanto è accaduto finora" (Ronconi, Zuffa, 2020, p. 116).

È allora possibile immaginare il tempo della detenzione come uno spazio restituito per ricostruire la propria identità per la revisione del passato e la progettualità del futuro. E vi si giunge attraverso un percorso non privo di sofferenze, di cedimenti, ma che può portare le detenute a liberarsi non solo dalle fratture da generate dal reato, ma anche da tutte le condizioni di subalternità che in molte situazioni hanno concorso all'agire criminale. È necessaria però una progettazione pedagogica attenta, fortemente orientata.

Il primo impegno che gli operatori/trici e, in particolare, gli educatori/trici (oggi funzionari/rie della professionalità giuridico-pedagogica) si trovano ad affrontare è il riuscire ad attivare le "risorse interiori" che ogni donna possiede, sottraendola dalle insidie non solo della subcultura dalla quale spesso proviene, e che conserva del femminile un'immagine stereotipata e svalutante, ma anche dai meccanismi che si innescano durante la reclusione che spesso portano ad atteggiamenti di vittimizzazione, di rassegnazione o di rinuncia.

Come racconta Eugenia Fiorillo (2019), responsabile dell'Area Pedagogica della Casa Circondariale Femminile di Roma Rebibbia:

L'esperienza detentiva per alcune donne è stata un'esperienza perturbante, paragonabile ad un viaggio caratterizzato dalla costante oscillazione dei confini. Affrontarlo richiede coraggio, la forza di passare dal fuori al dentro, dal prima al dopo. Spesso significa decostruire e ricostruire la propria identità (p. 15).

Ed allora, sostiene una donna detenuta presso lo stesso Istituto, “ci vuole la forza del fare, se non hai quella possono proporti mille corsi, mille attività, ma nulla varranno, non farai nulla. La molla deve partire da te, da quello che vuoi” (cit. in Caciolo, Zanda, 2018, p. 171).

Per avviare percorsi di *selfempowerment* è necessario perciò promuovere il sé adulto fortemente compromesso, come si è visto, dal dispositivo disciplinare carcerario. Si tratta pertanto di allestire un vero e proprio “cantiere pedagogico” tramite tutte quelle attività che possono aiutare le donne ad acquisire consapevolezza dei propri diritti e a favorire la responsabilità verso la propria storia e il proprio processo di ravvedimento. È perciò sicuramente da valorizzare il tempo dell'apprendere perché a scuola le donne riescono a superare l'immagine svalutante del sé e ad acquisire le categorie per comprendere il mondo, per alcune (mi riferisco in particolare alle donne di etnia rom) è la prima e più autentica forma di riscatto agli occhi dei figli ed anche nei confronti della comunità di provenienza. Così come il lavoro, altro elemento del cosiddetto “trattamento” penitenziario finalizzato alla rieducazione del condannato, dovrebbe essere sottratto dagli stereotipi di genere per guardare alle capacità delle donne di organizzarsi, puntando sull'autoimprenditorialità. Vanno poi promosse tutte quelle attività espresive che favoriscono il narrarsi nelle diverse forme, non solo fonte di rigenerazione personale, ma anche occasione di confronto, di condivisione, di creazione di reti e di costruzione di relazioni significative.

È innegabile che trasformare il tempo della pena in uno spazio dove avviare percorsi di *selfempowerment* è una scommessa impegnativa tanto per le detenute quanto per gli educatori/educatrici, ma può dare esiti sorprendenti contribuendo non solo ai percorsi rieducativi delle autrici di reato, ma anche a contrastare perduranti pregiudizi e immagini stereotipate.

Vorrei allora concludere prendendo a prestito le parole di bell hooks

(2014) che, nel rivisitare e riconsiderare il concetto di marginalità eleggendolo a spazio di possibilità, scrive:

Sappiamo che la lotta è il solo strumento capace di soddisfare, esaurire e appagare il desiderio. La nostra trasformazione individuale e collettiva avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (p.104).

Riferimenti bibliografici

- Bartolini T., Ortensi P. (Eds.) (2017). *A mano libera. Donne tra prigioni e libertà*. Roma: Cooperativa Libera Stampa.
- Bourdieu P. (1998). *La domination Masculin*. Paris: Èdition du Seuil (trad. it. *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 1998).
- Brambilla L. (2019). Essere donne adulte. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 169-185). Roma: Carrocci.
- Chamberlen A. (2018). *Embodying Punishment: Emotions, Identities, and Lived Experiences in Women's Prison*. Oxford: Oxford University Press.
- Caciolo A., Zanda S. (2018). *I limoni non possono entrare. Storie di donne dal carcere*. Aprilia: Ortica.
- Covato C. (2019). La dimensione storiografica dell'autobiografia femminile. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 17-22). Pisa: ETS.
- Degenhardt T., Vianello F. (2010). Convict Criminology: provocazioni da Oltreoceano. La ricerca etnografica in carcere. *Studi sulla questione criminale*, 1, 9-23.
- Faccioli F. (1990). *I soggetti deboli. I giovani e le donne nel sistema penale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorillo E. (2019). Il carcere delle donne. In T. Bartolini, P. Ortensi (Eds.), *Almanacco delle tre A. Ambiente, Agricoltura, Alimentazione* (pp. 14-16). Roma: "NOIDONNE", TrePuntoZero.
- Goffman E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York (NY): Anchor Books (trad. it. *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, 1968).
- hooks B. (2014). L'elogio del margine. In E. Missana (Ed.), *Donne si diventa. Antologia del pensiero femminista* (pp. 93-104). Milano: Feltrinelli.

- Kalica E., Santorso S. (Eds.) (2018). *Farsi la galera. Spazi, tempi e culture del penitenziario*. Verona: Ombre Corte.
- Lizzola I. (2012). *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*. Roma: Carocci.
- Lopez A.G. (2017). Introduzione. In A. G. Lopez (Ed.), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 7-20). Pisa: ETS.
- Mantovani G. (Ed.) (2018). *Donne ristrette*. Milano: Ledizioni-LediPublishing.
- Pajardi D., Adorno R., Lendaro C.M., Romano C.A. (Eds.) (2018). *Donne e carcere*. Milano: Giuffrè.
- Priulla G. (2016). *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri*. Cagliari (Pu): Settenove.
- Ronconi S., Zuffa G. (2014). *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*. Roma: Ediesse.
- Ronconi S., Zuffa G. (2020). *La prigionie delle donne. Idee e pratiche per i diritti*. Roma: Ediesse.
- Ulivieri S. (2019). Premessa, genere e biografia. Tra narrazione ed educazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 7-13). Pisa: ETS.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E., Colla E. (2020). L'agire professionale in carcere: donne per l'empowerment delle donne. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 569-581 (doi: 10.1447/99927).
- Zuffa G. (2015). Ripensare il carcere, dall'ottica della differenza femminile. *Questione giustizia*, 2, 96-101, from http://www.questionegiustizia.it/rivista/2015/2/ripensare-il-carcere_dall-ottica-della-differenza-femminile_241.php

Panel 9
Religiosità e formazione

Introduzione

Michele Caputo
Pierpaolo Triani

Interventi

Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Rita Casadei
Paola Dal Toso
Carlo Mario Fedeli
Silvia Guetta
Giorgia Pinelli
Andrea Porcarelli
Marcello Tempesta
Letterio Todaro

Educazione religiosa e paradigmi pedagogici

Michele Caputo

*Ricercatore – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
michele.caputo@unibo.it*

1. Educazione religiosa e paradigma della “secolarizzazione”

Per buona parte del Novecento il tema dell’educazione religiosa è stato di fatto cancellato da prospettive ideologiche e scientiste, in buona parte espresse dal paradigma della “secolarizzazione”, che ha determinato una visione riduzionista dell’esperienza religiosa. Il positivismo scienziista ed evolutzionista, che ha accompagnato il sorgere e il consolidarsi delle scienze umane contemporanee, ha determinato un clima sostanzialmente svalutante della dimensione religiosa, rappresentata come residuo arcaico nel processo della modernità (Filoramo, 2004; Caputo, 2012b, Caputo, 2018).

Per il verso opposto, occorre anche notare come, specularmente al processo suddetto, buona parte del pensiero “religioso” si sia attardato in un arroccamento nostalgico di una forma mitizzata di cristianità, e/o in una ortodossia definita in termini sistematico-deduttivi astratti, spesso disancorati dalla concretezza esistenziale del nostro tempo. Il pensiero religiosamente fondato si è collocato per lo più sulla difensiva, rispetto ai cambiamenti socioculturali.

Queste due polarità non esauriscono un più ampio ventaglio di posizioni esistenti sul tema religioso, ma, a mio parere, avendo catalizzato la scena pubblica e culturale della modernità in termini conflittuali, costituiscono le posizioni tuttora più diffuse. Nel corso della lunga storia del principio di laicità nell’occidente cristiano vi sono state ricorrenti ed opposte “chiamate alle armi”, per esempio i conflitti per il controllo dell’istruzione e delle scuole. In questa chiave potremmo oggi osservare un riallineamento della conflittualità laicista-clericale attorno ai temi del multiculturalismo e del pluralismo religioso (Caputo, Pinelli, 2018).

2. I paradigmi riduzionisti: dalla “secolarizzazione” allo scontro delle “civiltà”

Negli ultimi decenni il tema religioso ha lentamente riacquisito, nelle scienze umane (e ancora più lentamente nelle scienze pedagogiche), una diversa legittimità (Caputo, 2018). Il paradigma della “secolarizzazione” presenta infatti una difficoltà a interpretare i fenomeni sociali e politici connotati religiosamente, difficilmente riconducibili alla linearità evolutiva secolarista. Ha avuto così origine un rinnovato interesse per la *vexata quaestio* dello spazio pubblico della religione e/o delle identità religiose costituendo, a tal proposito, una vera e propria ipoteca “politica” sul dibattito scientifico in corso che mantiene riduzionismi interpretativi del fenomeno religioso con esiti fuorvianti, a mio giudizio, sul piano pedagogico. Significativi, in questa direzione, sono i tentativi di riportare la laicità, in ambito educativo e scolastico, tra le questioni divisive sulla scia degli eventi terroristici avvenuti in Francia (Sciuto, 2018; Caputo, Pinelli, 2018).

L'interesse “politico” per il tema religioso si colloca in un quadro complesso ed eterogeneo, qui sinteticamente delineato, che ha preso avvio negli anni Novanta del secolo scorso, segnati dal crollo del muro di Berlino (1989), e dai conflitti del Golfo (1990-93). Sul piano più strettamente ideologico, la fine della “guerra fredda” ha consentito/richiesto, alle scienze politiche, di rivedere i propri paradigmi dando il via a due “diverse” ipotesi interpretative della storia contemporanea, a prima vista alternative, ma sostanzialmente non contraddittorie. Nel vuoto della conclamata “morte delle ideologie” si sono fatte strada da un lato la tesi della “fine della storia”, data dalla fine del conflitto sul modello di sviluppo economico e la vittoria irreversibile del modello liberista (Fukuyama, 1992); dall'altro lato, dalle macerie dell'universalismo delle ideologie progressiste, è emersa la tesi del “conflitto delle civiltà” (Huntington, 1996/1997), modello interpretativo dei conflitti sociali e/o internazionali assunto ad ideologia di massa dopo il crollo delle Torri Gemelle.

Un ulteriore elemento da considerare è rappresentato dagli esiti demografici e politici dei flussi migratori degli ultimi decenni, che si innestano su processi di lunga durata (principalmente legati all'attrattiva socioeconomica dell'area europea, lungo tutto il Novecento), ma che sono determinati dai conflitti sociopolitici e dalle vere e proprie guerre che serpeggiano

sulle sponde africane e mediorientali del Mediterraneo. Proprio negli anni Novanta il crollo dell'impero sovietico ha "liberato" ulteriori flussi migratori dall'est Europa, un'area geopolitica che ha ridisegnato i propri confini e ricostruito/rinnovato identità etnico-religiose. Sono così nati, nei paesi dell'Europa dell'est, conflitti di varia natura, non esclusi quelli di carattere religioso, sfociati nei Balcani in vere e proprie guerre.

Questi flussi migratori, eterogenei nella loro genesi, hanno parzialmente modificato la composizione demografica delle società europee (una modifica ingigantita e amplificata sul piano percettivo e mediatico) innescando anche nella cultura europea la necessità di nuove categorizzazioni sociali, espresse nella definizione del multiculturalismo e nella proposta dell'interculturalità (Caputo, 2012a).

Una ulteriore conferma della centratura "politica" del tema religioso è rappresentata dai dibattiti sui temi bioetici, legati ai progressi tecnici e scientifici della ricerca medica, così come dai conflitti su "diritti civili" e/o "valori non negoziabili" (per usare slogan diffusi nel contesto italiano), o ancora dalle rappresentazioni economiciste sottese alle composite teologie della liberazione, o finanche alle teologie della prosperità. Possiamo così precisare che il riemergere delle "scienze delle religioni" (Filoramo 2004) risulta anche in conseguenza di processi adattivi dell'esperienza religiosa e delle istituzioni religiose tradizionali ai nuovi contesti tecnologici e sociali e ai conflitti riproposti con le culture laiche.

3. Educazione laica e educazione religiosa nella storia d'Italia

Tra i numerosi esempi delle ricadute pedagogiche del conflitto laicismo-clericalismo ha particolare rilievo la storia dell'insegnamento religioso nella scuola italiana. Il ruolo simbolico di momento di rottura tra Stato e Chiesa è assunto dalla breccia di Porta Pia (1870), che è alla radice del *Non expedit* di Pio IX (1874), mentre costituì un momento esemplare del cammino nazionale verso la piena autonomia del nuovo Regno d'Italia, condotto da forze politiche di netta ispirazione laica. Il conflitto tra Stato e Chiesa per il controllo dell'istruzione ha poi trovato una trincea nella richiesta "politica" della libertà di educazione, in opposizione all'impostazione statalista dei governi del Regno prima e della Repubblica poi, divenendo il *leit motiv*

della polemica cattolica contro la gestione politica della scuola (Caputo 2018)¹. Lo strumento del Concordato (e la sua revisione nel 1985) ha solo in parte attenuato la *vis* polemica citata, costituendo un tema spesso al centro del pubblico dibattito in cui vengono sottolineati i vantaggi ottenuti/conservati dalla Chiesa Cattolica in Italia.

Personalmente ritengo che il duplice riconoscimento, con il Concordato del 1929, del cattolicesimo come religione di Stato (titolo lentamente destituito di contenuto a partire dalla Costituzione del 1948 fino alla riforma del Concordato del 1985) e della dottrina cattolica come coronamento e compimento dell'istruzione elementare, abbia rappresentato un vero e proprio "cavallo di Troia" per l'educazione religiosa. Difatti, al di là della trionfale accoglienza in ambito ecclesiastico, quella che è risultata realmente "vincente" è stata la lettura neoidealistica della religione come filosofia per il popolo.

Il popolo poteva accostarsi alle verità filosofiche attraverso la religione, sotto la forma del "sentimento", alimentando così la coesione nazionale, essendo la religione uno degli elementi identificativi della sua identità. Come osservava Gentile.

La morale [...] vuole una visione del mondo: e questa visione o la dà la religione o la dà la filosofia. Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili ed arbitrarie; altrimenti se ne scappa via ogni profonda convinzione morale, e ogni verace senso d'umanità (Gentile, 1908/1937, p. 103).

La formula gentiliana della dottrina cattolica "compimento dell'istruzione elementare" è pienamente coerente con la definizione idealistica della religione come *filosofia minor*, per i non dotti e il popolo². Non a caso nella scuola gentiliana l'insegnamento della filosofia va a sostituire nelle scuole secondarie l'insegnamento della religione con la sua funzione di coronamento della formazione dell'adulto e delle classi dirigenti:

- 1 Conflitto parzialmente superato con le norme sulle scuole paritarie (Legge 62/2000) che ne riconoscono la funzione pubblica, norme promesse dall'allora ministro Luigi Berlinguer.
- 2 La definizione della religione come *filosofia minor* attraversa la cultura filosofica a partire da Giordano Bruno e Baruch Spinoza agli inizi dell'età moderna e fu resa "dogma filosofico" dalla filosofia idealistica di Hegel.

La scuola media, aperta alla filosofia, e preparatrice alla cultura della nazione, essa si che può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti. Ma la scuola elementare, dalla nostra laicità non guadagna altro che la perdita di quell'*initium sapientiae*, che è pure qualche cosa, per chi ci rifletta bene, ancorché razionalista (*Ibidem*).

4. Educare l'esperienza religiosa: la religiosità come categoria pedagogica

Il terreno di scontro “pedagogico” prescelto da Gentile e accettato dalla Chiesa nel primo Novecento è perciò centrato sul confronto/conflicto tra la “visione del mondo” della “filosofia” (delle filosofie) e quello della “vera” religione. Si trattava e si tratta dei contenuti, verso i quali si è sempre più vincolata l'attenzione di gran parte degli “educatori religiosi” di quei decenni. Sul piano strettamente educativo possiamo rilevare una rappresentazione trasmissiva dell'educazione e una concezione strumentale/metodologica del sapere pedagogico, centrando il proprio lavoro culturale nella definizione/trasmisione dei contenuti religiosi. Si tratta di una rappresentazione dell'educazione religiosa che ha paradossalmente rafforzato l'impianto e le categorie implicite del paradigma della secolarizzazione, tanto più quanto ha sottolineato gli scarsi risultati dell'impegno educativo e catechetico tradizionale.

Il giudizio di “inefficacia” dell'educazione religiosa, giudizio “derivato” dalla perdita di “valori” e “comportamenti” religiosamente fondati e “confermato” dalle analisi degli indicatori sociologici della secolarizzazione e della laicizzazione, ha costituito un *leitmotiv* ricorrente nelle lamentazioni contro la modernità. Al tempo stesso, parlare di sua “inefficacia” può sottendere una rappresentazione dell'educazione religiosa come un processo deterministico di “travaso” di contenuti, analogamente ad una certa rappresentazione del modello di insegnamento in cui “prevalgono le conoscenze, che sembrano possano essere ‘trasmesse’ in termini lineari e unidirezionali, da «chi sa di più» a «chi sa di meno», dal maestro all'allievo, dal formatore all'adulto in formazione” (Moscatò, 2013, p. 4). Si tratta perciò di un giudizio che dipende, in primo luogo, da una sostanziale identificazione dell'educazione con il suo contenuto, cioè con la religione, un insieme di contenuti specifici che vanno “trasmessi” alle nuove generazioni.

In questa prospettiva la qualifica (religiosa) sembra primeggiare rispetto al sostantivo (educazione), come sempre accade quando ci si trova di fronte ad una accezione “istruttivistica” dell’educazione (Caputo, Moscato, 2006, pp. 44-52).

I limiti del “modello del travaso” sono messi in evidenza (in altri termini e con altre sensibilità) anche in alcune ricerche sociologiche nelle quali si avverte l’inadeguatezza dei paradigmi dell’assimilazione e della reattività dei comportamenti religiosi delle seconde generazioni (che, in qualche modo, presuppongono proprio una rappresentazione “trasmissivista” dei processi educativi) rispetto ai comportamenti religiosi delle famiglie d’origine nelle situazioni migranti (Barbagli, Schmoll, 2011, pp. 269-277³). In questa direzione si è come costituito un vero e proprio modello di valutazione dell’educazione religiosa come “valutazione dello scarto” tra nuove e vecchie generazioni che si estende oltre le condizioni migranti e si definisce come vero e proprio paradigma universale⁴.

In alcune ricerche sui vissuti religiosi di studenti universitari (Caputo 2012b, Caputo, Pinelli, Rompianesi 2018) appare una “valutazione” diversa rispetto al paradigma della misura dello “scarto” religioso tra una generazione e la successiva, la valutazione di ciò che si è perduto nell’opera educativo/trasmissiva del “riversamento” dei contenuti religiosi. Il problema che sembra emergere non è tanto quello della assenza di contenuti trasmessi, quanto l’assenza di compagnia e guida dell’esperienza personale, necessaria ad “acquistare”, a “far propri” i contenuti religiosi presenti nell’orizzonte educativo (Caputo, 2017b). Non a caso, le persone che mostrano una identità religiosa positivamente orientata mettono in risalto, nelle proprie relazioni, presenze adulte che sollecitano un cammino personale dell’immaturo e ne rispettano i tempi.

Il paradosso più significativo del modello trasmissivo è però costituito dal sostanziale “ateismo” di tale rappresentazione del processo educativo religioso. La stessa religiosità verrebbe, in tale prospettiva, ridotta ad un “sapere” da riprodurre così come è stato ricevuto, un vero e proprio “patrimonio” nel quale prevale l’aspetto dottrinale e dogmatico. Il processo educativo verrebbe a ridursi all’azione dell’adulto sull’immaturo, in cui la

3 Le pagine indicate sono riprese dalla numerazione riportata nell’edizione digitale.

4 Riprendono lo stesso paradigma interpretativo alcune ricerche sulla “fede” dei giovani italiani (Bichi, Bignardi, 2015; Garelli, 2016).

causalità degli esiti sarebbero da ricondurre alle azioni compiute e alla loro efficacia trasmissiva. Il maestro “religioso” diventerebbe “custode/verificante” dell’ortodossia, più che “mentore” di un cammino cui è principalmente chiamato il nuovo “neofita” (che ad un certo punto del cammino è/deve essere lasciato solo).

Una diversa rappresentazione dell’educazione religiosa necessita di un diverso “focus”, non più sul contenuto/qualifica, ma sullo stesso dinamismo dell’esperienza religiosa e sulla categoria della religiosità. In altri termini l’esperienza religiosa non può essere ridotta ad un contenuto da “riprodurre”. Se si tratta di una “struttura di *capacità in atto*, di *orientamenti e atteggiamenti verso la realtà esterna ed interna all’Io*, occorre far “sperimentare” tutto ciò. Si dà educazione religiosa nella misura in cui il soggetto educando può personalmente verificare l’ipotesi religiosa. Da questo punto di vista la religiosità rappresenterebbe una esperienza da “rigenerare” (Moscato, 2012; 2013) più che una “visione” da apprendere.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli M., Schmoll C. (Eds.). (2011). *Stranieri in Italia. La generazione dopo*. Bologna: Il Mulino.
- Bichi R., Bignardi P. (Eds.). (2015). *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caputo M. (2012a), Interculturalità. *Pedagogia oggi*, 1, 199-227.
- Caputo M. (2012b). L’esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (Eds.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 45-69). Roma: Armando.
- Caputo M. (2017). La ricerca pedagogica sull’educazione religiosa: alcuni dati empirici. In P. Dal Toso, D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (pp. 99-107). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M. (Ed.). (2018). *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*. Milano: Franco Angeli.
- Caputo M., Moscato M.T. (2006). *Le radici familiari del processo educativo*. Milano: Unicopli.
- Caputo M., Pinelli G. (2018). La religiosità tra “scontro delle Civiltà” e “viaggio dei Magi”. In S. Olivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 199-204). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Caputo M., Pinelli G., Rompianesi T. (2018). Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(20), 17-31.
- Filoramo G. (2004). *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*. Torino: Einaudi.
- Fukuyama F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: Free press (trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano, 1992).
- Garelli F. (2016). *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Bologna: Il Mulino.
- Gentile G. (1908). Scuola laica. In Id., *Scritti pedagogici. 1. Educazione e scuola laica* (pp. 93-107). Firenze: Sansoni, 1937⁴.
- Geuna M., Gori G. (Eds.). (2011). *I filosofi e la società senza religione*. Bologna: Il Mulino.
- Huntington S. (1996). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti, 1997.
- Moscato M.T. (2012). L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (Eds.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 130-203). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.
- Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (Eds.). (2012). *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*. Roma: Armando.
- Sciuto C. (2018). *Non c'è fede che tenga. Manifesto laico contro il multiculturalismo*. Milano: Feltrinelli.

Religiosità e formazione. Introduzione ai lavori: la responsabilità della pedagogia

Pierpaolo Triani

*Professore ordinario – Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
pierpaolo.triani@unicatt.it*

In questi ultimi anni si è avuto modo, anche grazie al contributo del gruppo SIPED ‘Religiosità e formazione religiosa’, di mettere in luce l’importanza di una attenta riflessione pedagogica sul rapporto tra processi formativi e religiosità umana e sull’educazione religiosa (Porcarelli, 2020; Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017; Moscato, Triani, 2017; Triani, 2017).

I contributi presentati all’interno del panel confermano la ricchezza e la significatività delle piste di lavoro di questo campo; si tratta, infatti, di linee che coinvolgono tutti i settori della ricerca pedagogica e che mettono in luce un’importante articolazione degli oggetti di indagine e la necessità di un loro sviluppo.

La pedagogia viene innanzitutto sollecitata dalla religiosità come dimensione costitutiva dell’umano. Qui si aprono diverse domande: in che modo prende forma l’esperienza religiosa dei singoli? È possibile descrivere delle costanti, delle ricorrenze nel processo di formazione religiosa? È possibile anche nello sviluppo della religiosità parlare di blocchi, regressioni, deformazioni? In base a quali criteri?

In secondo luogo, la riflessione pedagogica, in quanto riflessione organica, metodologicamente fondata, sull’educabilità dell’uomo e delle diverse forme di educazione, è tenuta a prendere in considerazione l’educazione religiosa nelle sue modalità concrete sia nel loro sviluppo storico, sia nel contesto attuale. Anche qui le domande sono molteplici: quali sono le costanti dell’educazione religiosa, che accomunano le diverse religioni? Quali trasformazioni sono in atto oggi? Quali modalità prevalgono?

In terzo luogo la pedagogia, in quanto studio critico e prospettico, ha la possibilità di sollecitare le diverse educazioni (e le diverse pedagogie) interne

alle singole religioni ad esercitare continuamente una specifica auto - riflessività e crescere, così, nella loro capacità di interrogarsi consapevolmente su almeno due aspetti: sulla coerenza tra le proprie forme educative e la promozione di una coscienza umana libera e responsabile; sul contributo che le religioni possono dare per la costruzione di una convivenza pacifica tra i popoli e per lo sviluppo di una cultura del dialogo. Le domande al riguardo non sono meno pregnanti: in che modo l'educazione religiosa concorre allo sviluppo delle persone e alla promozione della loro dignità? Quale contributo può dare l'azione educativa interna alle singole religioni per promuovere lo stile del dialogo e la costruzione di una cultura della pace e della fraternità?

In quarto luogo, la riflessione pedagogica può svolgere un ruolo importante per l'innalzamento della conoscenza delle culture religiose, come aspetto rilevante di una formazione generale, e per la crescita della qualità dell'educazione religiosa. Occorre perciò domandarsi: Quali attenzioni didattiche avere al riguardo nei contesti formativi che hanno come oggetto specifico l'aspetto religioso? Come rafforzare la formazione delle figure formative presenti nei contesti dell'educazione religiosa?

Infine il rapporto tra studio pedagogico e pedagogia delle singole religioni apre una domanda molto complessa, ma che appare ineludibile: è possibile una cura educativa della dimensione religiosa che non coincida con l'educazione ad una specifica religione? È opportuna? È necessaria?

Le domande, come si può notare sono molteplici, ma ciascuna di esse ci interpella. Innalzare l'attenzione all'educazione religiosa è infatti un atto di responsabilità di una pedagogia che ha a cuore la formazione di persone libere e responsabili e lo sviluppo di società pluralistiche segnate dal rispetto dell'altro, dalla capacità di accoglienza reciproca, di dialogo, di costruzione condivisa del bene comune.

Riferimenti bibliografici

- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T., Triani P. (2017). Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014-2016). *International Studies in Catholic Education*. 9, 45-57.

- Porcarelli A. (Ed.). (2020a). Dossier: L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 73-368.
- Triani P. (2017). Pedagogia della dimensione religiosa: necessaria, aperta, critica. In P. Dal Toso, D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (pp. 23-30). Milano: FrancoAngeli.

9.1

San Nicola mediatore: tra diritti e desideri¹

Laura Sara Agrati

Professoressa associata – Università degli Studi di Bergamo

laurasara.agrati@unibg.it

Viviana Vinci

Professoressa associata – Università Mediterranea di Reggio Calabria

viviana.vinci@unirc.it

1. San Nicola come oggetto di studio didattico

San Nicola, vescovo del III secolo d.C., indicato dalla Chiesa Cattolica e Ortodossa quale ponte tra cultura orientale e occidentale (Cioffari, 1988), è anche oggetto di numerosi studi interdisciplinari che ne approfondiscono la tradizione all'interno della cultura popolare (Wheeler, 2010; de Ceglia, 2012), nella loro componente sacra e a volte profana. La traslazione delle reliquie di San Nicola (1087) assume il carattere di un evento storico e mitico, emblematico di un culto che si ripete e si rinnova trasferendosi in realtà geografiche, storiche e culturali diverse: «ciò che più colpisce del culto nicolaiano è l'eccezionale rapporto fra la sua localizzazione barese e la sua vastissima diffusione in Oriente e in Occidente» (Bronzini, 2002, p. 8). «La primavera e il mare, preminenti nella sagra barese di maggio, sono elementi simbolici di un universo mitico e magico che appartiene allo strato più profondo della festa, che [...] intende esprimere attraverso la commemorazione moderna di un'impresa marinara dell'anno Mille, che, per il mare su cui si compì e per i due mondi che coinvolse (Oriente e Occidente), fa di San Nicola di maggio un Santo mediterraneo ed ecumenico» (ivi, p. 14).

All'interno della pratica del 'fare scuola' di alcuni Istituti scolastici pu-

1 Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Laura Sara Agrati è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 4 e 5. Tutte le autrici hanno contribuito alla revisione del testo nella sua versione finale.

gliesi, a forte tradizione nicolaiana, tale figura è nondimeno assunta quale mediatore, espediente epistemico capace di connettere luoghi solo apparentemente distanti del curriculum scolastico, sia educativo che disciplinare, e di travalicare il programma dell’Insegnamento della Religione Cattolica, per favorire meticciami transdisciplinari di interesse per la ricerca didattica.

2. San Nicola come oggetto di mediazione didattica

Assumiamo in questa sede il senso specifico del termine ‘mediatore’ (Flavian, 2019; Agrati, 2020) come ‘processo di espressione-comunicazione di contenuti (di idee, pensieri, conoscenza e informazioni) attraverso molteplici forme (scrittura, parlato, disegno, danza ecc.) ma finalizzato alla loro comprensione all’interno di uno spazio di interpretazione che presuppone la ‘relazione’ tra due entità, due ‘alterità’, il docente e il discente (Flavian, 2019, p. 31) e il costrutto di ‘mediazione didattica’ come mediazione precipuamente riferita ai processi di insegnamento-apprendimento.

L’aspetto propriamente ‘mediale’ della mediazione didattica consisterebbe nel rapporto *triadico* (Agrati, 2020) tra: a. realtà effettiva (oggetto da rappresentare); b. insegnante che media la realtà attraverso sostituti mono- o multi-mediali, ossia gli effettivi mediatori (mezzi di rappresentazione – cfr. Tab. 1); lo studente che partecipa attivamente al processo di mediazione con l’apporto del suo sapere personale (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005; Agrati, 2015).

| Mediatori attivi | Mediatori iconici | Mediatori analogici | Mediatori simbolici |
|--------------------|--|---|--|
| Esperienza diretta | Linguaggio grafico e spaziale (es. immagini, schemi, disegni, modellini, plastici, carte geografiche ecc.) | Giochi di ruolo, simulazioni, esperienze analogiche | Codici di rappresentazione convenzionali (es. lettere, numeri, ‘concetti’) |

Tab. 1: ‘Tavola dei mediatori didattici’. Adatt: Damiano 1993; Agrati 2020, p. 27

Damiano (2013) chiarisce che i mediatori didattici assolverebbero la funzione di ‘regolare la distanza analogica’ rispetto alla realtà, ossia gestire a. la *distanza* rispetto al referente oggettuale, ma anche il guadagno rispetto

alla rappresentazione che ne viene fornita, nonché b. le *distorsioni* che il mediatore stesso potrebbe introdurre rispetto alla realtà da sostituire e i criteri per correggere tali eventuali distorsioni e limitare la confusione tra i livelli della rappresentazione. Perla (2016) rileva che i mediatori didattici, come ‘combinati disposti’ di azioni, tecniche e strumenti, vanno a favorire le interazioni reciproche tra l’io e l’ambiente, che travalicano il piano specifico dei contenuti di apprendimento – quello di marca ‘disciplinaria’ – e assurgono alla dimensione più ampia del lavoro educativo.

Ribadendo che come ‘ogni mediatore è da intendere, in generale, elemento di interfaccia tra soggetto e realtà, nel processo di conoscenza, così ogni mediatore didattico si frappone tra soggetto in apprendimento e contenuto, allo scopo di promuoverne l’apprendimento’ (Agrati, 2020, p. 29), l’indagine ha esplorato la possibile valenza didattico-mediale assunta dalla figura di San Nicola nell’ambito dell’iniziativa ‘Una lettera da San Nicola per i diritti dei bambini e delle bambine’.

In particolare si è voluta indagare tale valenza su alcune direttrici convergenti:

- i tipi di mediatori – attivi, iconici, analogici e simbolici – cui hanno fatto prevalentemente ricorso i docenti nella realizzazione delle attività proposte alle classi nell’ambito dell’iniziativa ‘Una lettera a San Nicola’;
- i significati – soggettivi, personali ma anche afferenti il contesto culturale di riferimento, sia esso locale o internazionale – emersi, nella forma della comunicazione e co-costruiti, per mezzo dei mediatori cui si è fatto prevalentemente ricorso;
- le funzioni di supporto agli apprendimenti - di contenuti disciplinari, più o meno specifici, ma anche di comportamenti/atteggiamenti, più o meno globali.

In tal modo si è provato a verificare la possibilità di attribuire alla figura di San Nicola la funzione di mediatore didattico, di mezzo espressivo e creativo di personali e di comunità.

L’ampliamento dell’offerta formativa, già contemplato dall’Autonomia scolastica (L. n. 59/1997; DPR 275/1999), prevede l’estensione del curriculum obbligatorio con progetti mirati ad azioni specifiche (attività laboratoriali e/o eventi culturali) tesi a rispondere ai bisogni formativi di alunni e alunne e alle specifiche esigenze del contesto locale.

Tali presupposti ordinamentali permettono alle scuole di realizzare esperienze di interscambio con il territorio come quella offerta dal progetto ‘Bari città di San Nicola, Bari città dei bambini e delle bambine’². Il progetto è stato organizzato nel biennio 2017-18 dalla Fondazione Myrabilia nell’ottica della valorizzazione del patrimonio culturale della Città di Bari; ha realizzato attività di studio e diffusione della figura di San Nicola, considerato centrale nella definizione identitaria della città e riscoperto come segno forte, ‘testimonial’ positivo della tutela e della promozione dell’infanzia e delle fasce deboli della popolazione.

Una delle azioni è stata quella di realizzare presso alcuni Istituti scolastici pugliesi a forte tradizione nicolaiana (Bari, Molfetta e Terlizzi) l’iniziativa ‘Una lettera da San Nicola per i diritti dei bambini e delle bambine’ con la distribuzione, presso le classi aderenti, della lettera, immaginativamente scritta dal Santo: lettera per riflettere su temi come la protezione dell’infanzia, il rapporto dei bambini con gli adulti di riferimento, nell’esercizio migliore dei propri fondamentali diritti. All’interno della predetta azione, è stata condotta un’indagine volta a conoscere, nello specifico, la figura del Santo come specifico ‘mediatore didattico’.

3. Indagine ‘Lettere a San Nicola’

L’indagine ‘Lettere a San Nicola’ è stata svolta dal gruppo di ricerca Dida-Sco, con il coordinamento della prof.ssa Loredana Perla e per conto della Fondazione Myrabilia nel 2017-18 in occasione dell’iniziativa ‘Una lettera da San Nicola per i diritti dei bambini e delle bambine’. L’indagine ha inteso conoscere le rappresentazioni del Santo fornite da insegnanti e studenti e inferire informazioni circa le potenzialità transdisciplinari di tale figura sul piano del curriculum. Come oggetto di studio sono state individuate le pratiche di mediazione didattica (Damiano, 2013; Perla, 2016; Agrati, 2020), specificamente le attività di produzione grafica e scrittoria, realizzate in occasione della suddetta iniziativa presso 34 istituti comprensivi della provincia di Bari a forte tradizione nicolaiana.

2 Finanziato dall’Assessorato alle Politiche educative della Regione Puglia e da Coop Alleanza 3.0, in collaborazione dell’Ufficio Scolastico Regionale.

Le 195 classi coinvolte rappresentative del territorio come di seguito (Fig. 1).



Fig. 1: percentuale di classi coinvolte distribuite sul territorio

L'indagine diagnostica è stata condotta con disegno a metodo misto (Creswell et al., 2003; Cameron, 2015) con lo scopo di individuare costanze e categorie emergenti in riferimento all'oggetto di studio (rappresentazioni del Santo nelle pratiche di mediazione didattica). Nello specifico, il disegno (Fig. 2) ha seguito un impianto sequenziale con prima fase 'esplorativa' (Creswell et al., 2003) di raccolta dei dati qualitativi su materiale grafico, seconda fase 'incorporata' di raccolta dei dati qualitativi su materiale testuale e un'ultima fase di sintesi delle meta-inferenze, in corso (Cameron, 2015). Il processo di analisi QDA per categorie emergenti del materiale iconico-testuale è stato condotto su un duplice livello:

- *semiotico* - è stato possibile individuare la funzione indicale, iconica e simbolica che le immagini del Santo assumono, in relazione a specifici contenuti di apprendimento, connessi con la tradizione e la cultura popolare;
- *testuale* - è stato possibile evidenziare le discipline coinvolte e i collegamenti interdisciplinari, ma anche comprendere come la scelta del mediatore influisce sulla possibilità di esplicitazione della prospettiva dello studente.

Si è ricorso a più modalità di analisi: analisi semiotica dei disegni, analisi testuale delle lettere e analisi documentale delle schede (cfr. Fig. 2). Nel contributo si presentano le risultanze relative solo alla prima modalità di analisi semiotica dei disegni.



Fig. 2: disegno sequenziale misto dell'indagine (Cameron 2015)

4. Analisi del materiale grafico

Nella prima parte dello studio si è proceduto all'analisi del materiale grafico di tipo iconico, rappresentante le immagini del Santo prodotte dagli studenti delle classi coinvolte.

Le domande che sottendono l'ipotesi dello studio:

- quali rappresentazioni del Santo hanno prodotto gli studenti nel corso delle attività?
- esiste un 'tipo iconografico' (Polidoro, 2008) prevalente?

Sull'intero corpus raccolto (Tab. 2) è stata realizzata l'analisi semiotica dei disegni (Agrati, 2015) attraverso la classificazione triadica di Peirce (Peirce, 1893-1910) delle componenti:

- di somiglianza, con significato diretto o reale (*icona* = es. battito);
- di estensione, che esprime integrazioni rispetto all'oggetto (*indice* = es. cuore rosso con globi)
- di interpretazione e significati condivisi dell'oggetto (*simbolo* = es. amore)

| | Iconica - somiglianza | Indicale - estensione | Simbolica - interpretazione | Tot. |
|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|-------------|
| CD 'Don Pappagallo', Terlizzi | 8 | 5 | 0 | 13 |
| IC 'Battisti-Pascoli', Molfetta | 6 | 6 | 1 | 13 |
| XXVII CD 'Duca d'Aosta', Bari | 6 | 4 | 2 | 12 |
| IC 'Zingarelli-Frank', Bari | 4 | 6 | 1 | 11 |
| IC 'Don Milani', Bari | 6 | 3 | 2 | 11 |
| CD 'Japigia II', Bari | 3 | 6 | 1 | 10 |
| CD 'Perone-Levi' Bari | 4 | 5 | 1 | 10 |
| CD 'Piccinni', Bari | 4 | 5 | 0 | 9 |
| IC 'Falcone- Borsellino' Bari | 2 | 5 | 1 | 8 |
| IC 'Petrucci', Bari | 4 | 4 | 0 | 8 |
| IC 'Scardigno-Savio', Bari | 2 | 4 | 1 | 7 |
| | 49 | 53 | 10 | 112 |

Tab. 2: classificazione del materiale grafico (n.)

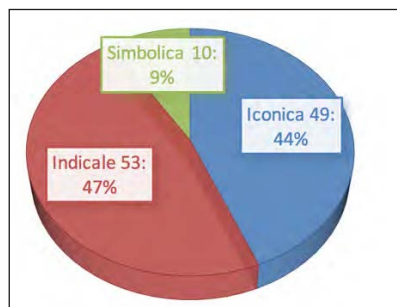


Fig. 3: classificazione del materiale grafico (%)

Icona, indice e simboli stanno ad indicare, secondo la nota distinzione introdotta da Pierce, le tre relazioni possibili tra *segno* (nel nostro caso, il disegno) e *oggetto* (nel nostro caso, San Nicola).

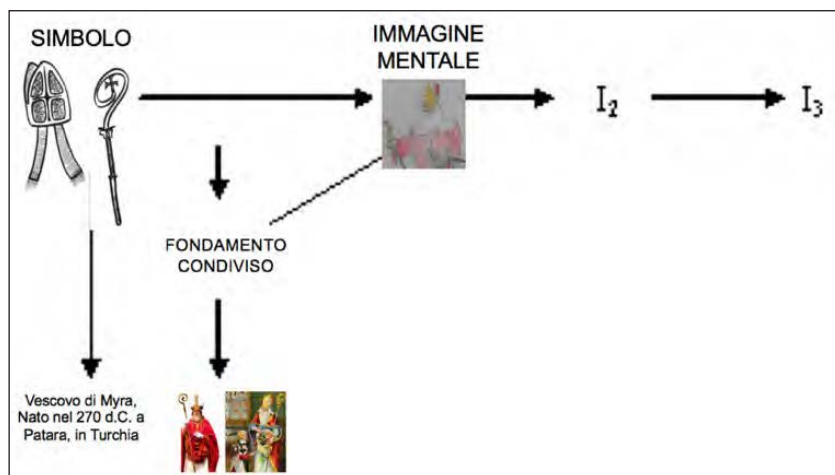


Fig. 4: schema di analisi triadica dei disegni (Peirce, 1893-1910)

Dopo aver stabilito alcuni criteri di esclusione-tecnica (file illeggibile/non visualizzabile), funzionale: finalità d'uso e supporto materiale (es. cartelloni, libri pop-up ecc.) – si è proceduto alla codifica dei materiali, all'emersione dei 'pattern' (per classi, tipi e categorie) all'ordinamento e strutturazione dei dati secondo la procedura QDA (*Qualitative Data Analysis*, Miles & Huberman, 1994).

5. Esiti dell'analisi

Rispetto alla prima domanda dell'indagine sul materiale iconico – *che rappresentazione hanno prodotto?* – la codifica del materiale ha fatto emergere un duplice livello di classificazione:

- personaggio che *compie azioni* (es. consegnare un dono, proteggere con il mantello ecc.) in circostanze specifiche (es. mentre si cala da una torre o gioca a 'girotondo' con i bambini) – livello rappresentativo;
- oggetto stesso di rappresentazione con specifici caratteri 'iconografici': paramenti sacri, volto rugoso, pelle scura, sembianze di Babbo Natale ecc.) – livello meta-rappresentativo.

Nello specifico, è stato possibile rilevare la frequenza di funzioni ascritte al Santo attinenti la tutela dei diritti (n. 34), la realizzazione dei desideri (n. 27) e l’operazione di miracoli (n. 18) (cfr. fig. 5).

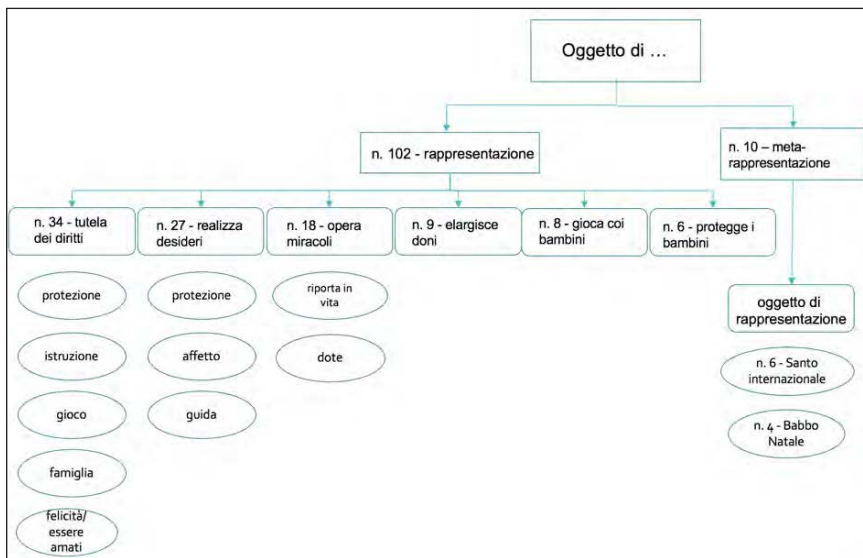


Fig. 5: codifica delle funzioni ascritte alla rappresentazione del Santo

Rispetto alla seconda domanda - *esiste un ‘tipo’ iconografico prevalente?* - la codifica del materiale, realizzato attraverso la classificazione triadica di Pierce (Peirce, 1893-1910) delle componenti, ha fatto emergere la seguente tripartizione (tab. 3):

| <i>Relazione segno-oggetto</i> | <i>Funzione</i> | <i>Esempio - caratterizzazioni</i> |
|--------------------------------|-----------------|--|
| Icona | somiglianza | ‘Santo ieratico’ - posizione verticale-frontale, corporatura esile, volto rugoso poco espressivo, con paramenti sacri, mano benedicente, aureola |
| Indice | estensione | ‘Vescovo che porta i doni’ – corporatura robusta, volto tondo sorridente con barba bianca, simboli vescovili (mitra e pastorale), vesti di colore bianco-rosso, carico di sacco/pacchi |
| Simbolo | interpretazione | ‘Babbo Natale’/‘Santo internazionale’ – volto sorridente con barba bianca, vesti di colore bianco-rosso |

Tab. 3: funzioni ascritte alle rappresentazioni del Santo

L'analisi dei disegni prodotti dagli studenti coinvolti nelle attività svolte in occasione dell'iniziativa 'Lettere a San Nicola' ha restituito numerose rappresentazioni riconducibili a tipologie specifiche – *iconica* (con caratterizzazioni canoniche, associate all'iconografia tradizionale), *indicale* (riferite ad azioni anche esse tratte dal racconto popolare – es. offrire in dono la dote per le ragazze povere) e *simbolica* (con accostamenti a profili provenienti da tradizioni extranazionali e, per estensione, alla figura di 'Babbo Natale') – cfr. tab. 3. È stato possibile riscontrare un prevalente accostamento nonché contaminazione tra il piano semantico del *desiderio* (di ricevere protezione e affetto, di avere una guida attenta alle proprie necessità) – in riferimento a situazioni di vita personale – e dei *diritti* (ad avere una famiglia, a ricevere protezione, al gioco ecc.) – in riferimento a condizioni da assicurare ad ogni bambino. La funzione ascrivita al Santo di 'tutela dei diritti' si pone, quindi, come legante, ponte di passaggio all'interno del campo semantico esteso che va dal desiderio più personale, come l'aver un compagno di giochi fidato, al diritto universale, come l'istruzione per tutti (cfr. fig. 6).



Fig. 6: funzione di legame nel campo semantico

Il lavoro invita a riflettere su quanto la pratica di insegnamento sappia assorbire per reinventare i contenuti della tradizione, in un continuo processo di 'trasduzione' che, sul piano strettamente didattico, non riguarda appena la differenza tra il 'sapere da insegnare' e il 'saper insegnato' (Brousseau, 1986) ma rimanda a possibilità semantiche sempre in divenire, dalle forti connotazioni cognitivo-affettive.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2015). *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*. Barletta: Cafagna.
- Agrati L.S. (2020). *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronzini G.B. (2002). Culto e leggenda di San Nicola (quattro note storico-antropologiche). *Lares*, 68(1), 5-19.
- Brousseau G. (1986). Fondements et methodes de la didactique des mathematiques. *Recherches en didactique des mathematiques*, 7(2), 33-115.
- Cameron R. (2015). The emerging use of mixed methods in educational research. In M. Baguley, Y.S. Findlay, M.C. Karby (Eds.), *Meanings and motivation in education research* (pp. 103-115). New York: Routledge.
- Cioffari G. (1988). *San Nicola di Bari*. Cinisello Balsamo: Paoline.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., Guttman M., Hanson W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie, C.B. Teddlie. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damiano E. (1993). *Lazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ceglia F.P. (2012). The science of Santa Claus: discussions on the Manna of Nicholas of Myra in the modern age. *Nuncius*, 27(2), 241-269.
- Flavian H. (2019). *Mediation and Thinking Development in Schools: Theories and Practices for Education*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Miles M.B., Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Peirce C.S. (1893-1910). *Grammatica speculativa*. In C.S. Peirce (a cura di M. Bonfantini), *Opere* (pp. 147-175). Milano: Bompiani.
- Perla L. (2016). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo* (pp. 30-44). Brescia: La Scuola.
- Polidoro P. (2008). *Che cos'è la semiotica visiva*. Roma: Carocci.
- Schubauer-Leoni M.L., Leutenegger F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Wheeler J.L. (2010). *Saint Nicholas*. Nashville: Thomas Nelson.

9.2

Dare respiro all'esperienza religiosa. Riflessioni sul potere formativo e trasformativo di un approccio estetico

Rita Casadei

Ricercatrice – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
rita.casadei@unibo.it

1. Respirare: esercizio di conoscenza e sensibilità

L'essere umano è costituito da una unità inalienabile di corpo, mente e respiro, sperimentabile sia in una dimensione interiore sia in una condizione di relazionalità e interconnessione cosmica (Durkheim, 1983). Questa prospettiva, cogliendo pienamente la concretezza del reale, riconosce e accredita l'intelligenza corporea e la sensibilità nel discernimento e non può non invitare la pedagogia a considerare nuove visioni della persona, della collettività e delle reti di relazione profonde con la natura e il Cosmo intero. Sotto questo aspetto potrebbe essere quindi necessaria una riformulazione del bisogno formativo, concependo un'azione educativa che sappia coinvolgere l'integralità della persona per la costruzione di una sua piena integrità, in senso ecologico e anche religioso, intercettando e cogliendo in profondità le urgenze educative attuali. L'universo sensoriale merita e richiede di essere accreditato come risorsa e dunque educato in quanto tale affinché possa promuovere un accesso maggiore e più profondo all'esperienza di esplorazione e comprensione del mondo (Alves, 2003). Una conoscenza che matura anche nel coinvolgimento della sensorialità consente di strutturare un senso di unitarietà e integrità nella persona e nelle sue possibilità di conoscenza e sperimentazione di sé, così come di interazione e comprensione del mondo; è in grado di far emergere una sensibilità che gli permetta di vivere tale rapporto non in senso oppositivo e dualistico, ma secondo un principio di interconnessione e complementarità. A questo proposito riporto un passaggio di Rabindranath Tagore, in dialogo con Albert Einstein:

L'infinita personalità dell'uomo comprende l'Universo. Non ci può essere nulla che non possa essere incluso dalla personalità umana, e questa è la prova che la Verità dell'Universo è la Verità dell'uomo. Mi sono servito di un fatto scientifico per illustrare questo – la Materia è composta da protoni ed elettroni, con degli spazi vuoti tra di essi, ma la materia può sembrare solida. Senza i legami di spazio che unificano i singoli elettroni e i protoni. Allo stesso modo, l'umanità è composta da individui, che però sono interconnessi dalle relazioni umane, che conferiscono solidarietà vivente alle relazioni umane, che conferiscono solidarietà vivente al mondo dell'uomo. L'Universo intero è collegato con noi, come individui, in un simile modo, è un universo umano. Ho perseguito questo pensiero attraverso l'arte, la letteratura e la consapevolezza religiosa dell'uomo (Einstein, 2016, pp. 51-52).

Sotto quest'ottica, l'esplorazione estetica è una esperienza vasta in rapporto al mondo e profonda in rapporto a sé, dischiudendo ad una sperimentazione di sé, del mondo e di sé in rapporto al mondo non disgiunta da un crescente senso di responsabilità, consapevolezza, cura e premura. La dimensione estetica permette di maturare esplorazione e comprensione favorendo il sorgere di un senso di gratificazione e gradevolezza, da cui poter nutrire il sentimento del bello, della gioia e dell'amore per ciò che si fa, per ciò che si esplora, per ciò che si crea. Questo significa avere a cuore il creare anche un clima di gioiosa operosità (Montessori, 1950b), che di per sé si caratterizza come esperienza di ben-essere, di armonia e di pace. La pace – come capacità di elaborare conoscenza e sensibilità secondo un principio di armonia – è un progetto educativo “religioso”, ossia in grado di promuovere una visione aderente alla realtà che è costituita da reti di interconnessioni e relazioni (Panikkar, 2002), che richiedono lettura consapevole e partecipata, attraverso un percorso che non si può limitare ad una comprensione meramente intellettuale, ma deve interiorizzarsi come esercizio e lavoro di equilibrio di sé – anche in una accezione di accoglienza accettazione e pacificazione interiori. E qui mi preme evidenziare come già il termine stesso Cosmo per la sua etimologia dal greco classico κόσμος (*cosmos*) – si riferisca a ordine e armonia. Il senso di religiosità così concepito, interpella la persona – l'adulto come il bambino – a realizzare pace e conoscenza cioè a comprendere e rendere reale il senso dell'umanità, in direzione di un saper concepirsi situato in una vasta realtà cosmica, che richiede un saper

situarsi, amalgamarsi, riconciliarsi e amare. Educare all'esperienza religiosa è processo improntato alla concretezza, alla necessità dell'esercizio di una esperienza estetica che sia anche dalla prospettiva di un educare all'interiorità e alla riflessività, per forgiarsi secondo qualità, disposizioni e condotte coscienti e sensibili. A questo riguardo un esercizio sulla consapevolezza del respiro, sorretto dall'esercizio attraverso il silenzio, si configura come esperienza sensoriale trasversale, matrice di un'attitudine all'osservazione, all'ascolto, alla delicatezza. Questa pratica si può configurare come gesto educativo ad una energia-capacità: saper attivare ascolto e osservazione fine e sottile, saper riconoscere la vita dentro di sé e saper cogliere con meraviglia il legame indissolubile con l'interezza delle forme e delle relazioni di ogni espressione esistente. Comprendere nel proprio processo educativo anche uno sguardo all'origine di un principio vitale come il respirare è lavoro meditativo che – in virtù di un allenamento alla stabilità e alla integrità – permette alla persona di formarsi come un essere non disturbato e non disturbante, e dunque di giungere al risveglio di una conoscenza e coscienza interiore, cosmica, religiosa.

2. Silenzio e respiro: esperienza estetica matrice

L'attenzione al respiro pone nella possibilità di realizzare un percorso educativo-trasformativo: lettura e decodifica di una sensibilità religiosa mediata dall'esperienza estetica. Il respiro non è un concetto, ma una effettività: ci si rapporta ad esso con la totalità della propria persona, dapprima in una esperienza corporea ed estetica: necessità fisica, esperienza sensoriale-emotivo-affettiva da cui può nascere l'opportunità di una visione-riflessione. Un aspetto fondamentale nell'ascolto dell'esperienza del respiro, nel suo "sentito" parteciparvi è la inderogabile evidenza che il respiro non si può trattenere; questo è un grande insegnamento educativo: imparare che nulla riguardo alla nostra vita può essere trattenuto, e che la smania che vi si ripone è un inutile – se non dannoso – dispendio di energie, insensato e insano. L'insegnamento profondo per la via del respiro è la possibilità di accedere a dimensioni profonde di consapevolezza riguardo alla propria radice "umana" e alla propria condizione originaria "estetica" e "religiosa". Sotto questo aspetto si intuisce come si possa intendere la necessità di una disciplina che unisce corpo, parola e mente. Nell'esperienza del sostare nella

percezione-osservazione del proprio respiro si è in grado di attraversare una diversa qualità del tempo: non più in termini di durata, ma di accadimento e apertura che consentono alla vita di manifestarsi accolta dentro di sé e manifesta attraverso di sé. In questo senso l'esperienza estetica può essere meglio letta e compresa come apprendimento incarnato, discernimento vissuto, emozione illuminata (Dewey, 2014). La conoscenza è un processo che porta ad interagire con il non conosciuto, a confrontarsi con lo spaesamento che esso genera, per poi approfondire la ricerca di ciò che ha potere di ri-congiungimento, di religiosità, di riconciliazione tra ciò che è ineffabile eppure si esprime, tra ciò che non ha definizione eppure è sperimentabile, tra ciò che si manifesta diversamente eppure è armonia. Lo sguardo, come intelligenza penetrante e sensibile, è energia che mantiene vivo il gusto e il senso del domandarsi riguardo all'esistere, proprio e universale. Ma è anche ascolto, fine e acuto, che matura nella contemplazione nel silenzio che apre l'ascolto-percezione-constatazione dell'essere connessi e religiosamente uniti con se stessi, con l'altro, l'alterità, l'ulteriorità (Montessori, 1950a).

3. Il respiro come gesto primo di vita: parola e atto di creatività

Nei testi biblici il respiro assume un ampio diagramma semantico: vento che esprime forza, vita che esprime ritmo e mistero cosmico: «Spirito e vento non sai donde vengono né dove vanno» (cfr. Giovanni). Al respiro è ad un tempo attribuita centralità e immaterialità: «[...] soffiò nelle sue narici un alito di vita e l'uomo divenne vivente» (Gn). Il divino respira come l'uomo e il suo soffio è potenza: l'uomo è animato, abitato dallo Spirito. Ma è anche sussurro e intimità manifestandosi come ispirazione dell'uomo. Il respiro come soffio di vita significa anche luce: come spirito introspettivo, intuitivo dell'uomo che ha coscienza dell'infinito e del mistero: «Il soffio dell'uomo è una fiaccola del Signore che scruta tutti i recessi segreti del cuore» (Pr). Respirare è invocazione e celebrazione della Vita – nel respiro si accoglie il dono della vita e nel respiro si esprime gratitudine. Il respiro forgia la preghiera ininterrotta e sostanziale: la parola prende forza e vita – nel respiro silenzioso – nell'aria si propaga.

[...] mi riferisco al Silenzio nel quale sorge al Principio la Parola. La parola non è il silenzio e neppure l'interpretazione del silenzio. La

parola ha la sua *ontonomia*, ma la parola autentica sorge dal Silenzio, precisamente “infrangendolo”, andando oltre, superandolo – che nel linguaggio tradizionale assume l’espressione che la Parola è il Sacrificio del Silenzio. Il Silenzio non parla, non dice nulla, ma lascia dire, fa dire – l’ispira, perché il Silenzio vi dimora. Il Silenzio non interpreta, però, divenendone coscienti, ci invita a interpretarlo. E questo è un punto basilare e difficile, detto meglio, impossibile da spiegare perché il Silenzio è semplice (*simplex*), non si può *es-plicare*, e le pieghe sono già sonore e, inoltre, possono essere molte. Il Silenzio è Libertà proprio perché non-è, non è ancora qualcosa e (pertanto) può essere tutto (Panikkar, 2007, p. 7).

Il respiro è gesto e parola che incontrano ed esprimono il bisogno di dichiarare un’urgenza: rendere manifestabile, esprimibile e comprensibile il Mistero della vicenda esistenziale, i suoi significati epistemici-psicologici-emotivi-affettivi. L’essere umano (dal latino *humus*) è legato alla terra: è plasmato nella forma, ma animato grazie al *soffio*, un respiro universalmente presente che collega, in senso religioso, ogni essere, ogni forma e forza esistente. Il *respiro* sostiene vitalmente, anche nel suo essere *ispirazione* e *aspirazione* ad intraprendere un cammino di costruzione significativa, creativa ed originale di relazioni a cui l’esistenza chiama. Vivere la presenza del proprio respiro in termini di soffio vitale è al cuore anche di una avventura religiosa, densa di possibilità, di aperture a sguardi rinnovati su di sé e il mondo, profondi e decisamente radicati in una ricerca di senso della realtà – che si aspira a cogliere in tutto il suo mistero e ineffabilità (Casadei, 2018). Nell’esperienza dell’ineffabilità del mistero della vita il respiro è suono, voce riconoscibile come parola che annuncia e conferma la presenza di una interconnessione tra ogni essere e forza esistente, al di là della infinita variabilità delle sue forme. Esso ci consente di percepire la presenza della vita dentro e fuori di noi; ci chiede una disposizione di ascolto non consueta. Malgrado il respiro ci parli continuamente del nostro essere, non viene ascoltato per il senso, profondo, che porta; non veniamo educati al suo ascolto, cosicché la naturalezza con cui esso accade dentro di noi è fraintesa per scontato automatismo: ma a ben intendere non vi è nulla di ovvio. Nulla di banale, perché la vita è tutt’altro che un fatto banale e scontato (Krishnamurti, 1978). È davvero un poco strano che a questo linguaggio – quello del respiro – non si presti la dovuta considerazione e che stenti ancora nella riflessione pedagogica a trovare la considerazione che merita e un

proprio ruolo nell'educazione che si accredita come progettualità esistenziale. Il riferimento in queste riflessioni è alla figura di Raimon Panikkar, laddove individua la dimensione religiosa come costitutiva dell'essere umano. Nel momento in cui prende consapevolezza della sua natura relazionale e di interconnessione l'essere umano si scopre in una dimensione costitutivamente religiosa, cioè connessa, collegata alla vita. Questo percorso di consapevolezza è una esperienza nell'ordine della ricerca religiosa e spirituale che potrebbe condurre la persona a meglio comprendere la vastità del proprio potenziale esistenziale: esplorativo, interpretativo, estetico, trasformativo, creativo. È certamente un processo che conduce al recupero della profonda visione dell'essere senza distinzioni confessionali, poiché la religiosità si dà proprio come esperienza di profonda sentita meravigliata consapevolezza di essere ospiti della vita e di ospitarla dentro di sé. È piuttosto amaro dover constatare che tali dimensioni siano poco considerate; d'altra parte questo accade quando si nutre e ci si nutre di una cultura superficiale. Dimensione religiosa e spirituale dovrebbe poter essere accettate a pieno titolo come fondanti e promotrici di una progettualità esistenziale – e dunque, anche, necessariamente educativa – volta alla realizzazione della pienezza della persona, che è chiamata a un progetto radicale di consapevolezza del suo essere religioso, a cui si perviene non attraverso banali scelte più o meno moralizzatrici, ma attraverso la ricerca profonda di sapere chi si è, ciò di cui si è parte. “[...] sono gli individui profondamente religiosi, nella nostra epoca ampiamente materialistica, a essere gli unici onesti uomini di ricerca (Einstein, cit. p. 24)” Infatti il respiro come soffio di vita significa anche luce: come spirito introspettivo, intuitivo dell'uomo che ha coscienza dell'infinito e del mistero. Pertanto quando si parla di contemplazione e meditazione sul respiro, non ci si riferisce ad una questione meramente tecnica (Tulku, 1978). È necessario abbandonare visioni stereotipate e asfittiche. L'avventura religiosa necessita respiro, senso di stupore e dilatazione dei propri confini per uscire dalle ristrette gabbie entro cui spesso il nostro discorso si struttura, ignorando la necessità di spiccare un volo.

Riferimenti bibliografici

- Alves R. A. (2003). *Il canto della vita*. Biella: Qiqajong.
- Casadei R. (2018). Educare attraverso l'Arte: religioso esercizio ed esperienza di bellezza e di pienezza. In M. Caputo, G. Pinelli G. (Eds.), *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Durkheim K. (1983). *Hara. Il centro vitale dell'uomo*. Roma: Mediterranee.
- Einstein A. (2016). *Religione cosmica*. Brescia: Morcelliana.
- Krishnamurti J. (1978). *Libertà dal conosciuto*. Roma: Ubaldini.
- Montessori M. (1950a). *Il segreto del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1950b). *La scoperta del bambino*. Milano: Grazanti.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità*, Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2007). *Beata semplicità. La sfida di scoprirsi monaco*. Assisi: Cittadella.
- Tulku T. (1978). *Gesto di equilibrio*. Roma: Ubaldini.

9.3

Linee educative nel *De catechizandis rudibus* di Sant'Agostino

Paola Dal Toso

Professoressa associata – Università degli Studi di Verona
paola.daltoso@univr.it

1. Cenni storici

Un diacono della chiesa di Cartagine, Deogratias, incaricato di accostare coloro che vogliono diventare cristiani attraverso il battesimo e preoccupato per la fatica riscontrata nell'appassionarli ai contenuti della fede, si rivolge al suo vescovo Agostino (354-430) per fargli conoscere le difficoltà. Confessa di provare spesso imbarazzo e scoraggiamento nell'annunciare il Vangelo presentando una serie di problematiche di ordine metodologico, psico-pedagogico e contenutistico nell'esercizio della catechesi.

La risposta che Agostino dà a Deogratias consiste in un breve manuale di istruzione catechistica e di pedagogia, il *De catechizandis rudibus*, scritto presumibilmente tra l'anno 400 e il 405, durante il periodo del suo episcopato presso la chiesa d'Ipbona.

Il titolo dell'opera è stato tradotto in vari modi: *Come catechizzare i principianti*, *La catechesi dei principianti*, *Lettera ai catechisti*, *Come fare catechesi*, *L'insegnamento del catechismo alle persone ignoranti*.

2. L'originalità pedagogica

Mentre tutti i grandi vescovi dei primi secoli della Chiesa promuovevano incontri regolari di catechesi mettendo l'accento sull'esposizione delle verità da credere, nel *De catechizandis rudibus* Agostino chiarisce gli atteggiamenti pedagogici da avere e i contenuti della fede da comunicare a "persone da iniziare in tutto e per tutto alla fede cristiana" (1.1).

Il desiderio di chiarezza nell'esposizione, manifestato dal diacono Deogratias, non deve essere perseguito con un'ansiosa ricerca di successo nel

parlare, il che potrebbe generare tedio e scoraggiamento, mentre un'eccessiva ansia di riuscita potrebbe manifestare una scarsa fede nell'opera divina.

Agostino offre indicazioni proponendo alcuni atteggiamenti che un catechista dovrebbe assumere per poter mettere a proprio agio ed entusiasmare chi vuole conoscere Cristo Gesù, qualunque sia la sua situazione. Inoltre, rivela sensibilità educativa e psicologica per l'attenzione che rivolge alle esigenze, anche materiali, dell'uditorio, alle sue motivazioni e distrazioni, alla capacità di resistenza nell'ascoltare e ai limiti della comprensione. Sa prevedere non solo i fastidi di chi ascolta, dovuti, talora, ad eccessiva prolissità, complessità o lentezza del discorso, ma anche le perplessità, i dubbi, le incertezze, i timori e le insoddisfazioni di chi educa (cfr. 13); per far fronte a queste varie situazioni e provare a risolverle concretamente, espone attenzioni educative da adottare e suggerimenti anche pratici.

In particolare, riconfermando la centralità dell'allievo, già presente nel *De magistro*, Agostino riconosce che protagonista nel processo di educazione alla fede è il catechizzando. Affinché sia favorito l'autentico incontro con il Cristo, il catechista dovrebbe sempre tener conto del soggetto che ha di fronte, delle sue conoscenze e del suo grado di istruzione; occorre che conosca chi lo sta ascoltando e gli presti attenzione, in modo da adattare il discorso che intende proporre perché "il fatto che con tutti si debba la medesima carità, non vuol dire che sia necessario usare con tutti il medesimo rimedio" (15. 23).

3. Alcune indicazioni metodologiche

Se per Deogratias l'apatia dell'ascoltatore costituisce motivo di scoraggiamento, per Agostino spesso il tedio dell'uditore dipende dallo scarso entusiasmo di chi parla.

Per poter ravvivare l'interesse di chi ascolta, prima di tutto si deve tener conto della stanchezza fisica dovuta allo stare in piedi; di qui il consiglio di far sedere l'uditore, anche se sarebbe più decoroso lasciarlo in piedi!¹

1 È facilmente ipotizzabile che anche Agostino si conformi alla prassi che vede il vescovo parlare ai fedeli stando lui seduto e loro in piedi. Tuttavia è interessante notare come lui stesso è disposto a metterla in discussione purché serva perché possano essere più svegli ed attenti.

Come i principianti debbono convincersi che la fede è una scelta di vita e non una convenzione puramente umana, così il catechista non deve lasciarsi assorbire da altre preoccupazioni che il dovere di annunciare quelle verità da credere per esser cristiani. Appena si accorge che la bocca del catechizzando si apre non per lodare, ma per sbadigliare, “è bene ravvivare la sua attenzione col dire qualcosa insaporito da una gioia composta e conveniente all’argomento trattato; o qualcosa che susciti meraviglia e stupore o commozione e pianto; e più, qualcosa che lo riguardi in prima persona, in modo che, punto sul vivo, egli ridesti il suo interesse” (13. 19). Affinché la noia non sopraggiunga, Agostino raccomanda la semplicità e l’essenzialità nell’esposizione, evitando il rischio di essere superficiali, e anche la brevità soprattutto quando si fa una digressione. Insomma, discorsi troppo complessi potrebbero confondere più che chiarire.

La necessità di completezza contenutistica dell’esposizione deve essere perseguita all’interno di uno sguardo generale a tutto lo scibile biblico e dottrinale, senza tuttavia pretendere un’eccessiva precisione che può essere controproducente. In altri termini è importante mirare all’essenziale completezza dei contenuti. Invita a non dilungarsi su argomenti che l’uditore conosce già, ad esempio, per studi letterari svolti in precedenza, sottolineando l’importanza di informarsi accuratamente sulla formazione culturale dell’uditore (cfr. 5) al fine di consolidare asserzioni corrette (cfr. 8).

È necessario dare l’idea d’insieme del messaggio cristiano sotto forma di una narrazione, di esposizione storica dei fatti biblici, che sviluppi il tema centrale dell’amore di Dio attraverso i punti culminanti e le svolte decisive che costituiscono l’ossatura della storia della salvezza, il cui filo conduttore è sempre e solo l’annuncio che Dio è amore. I momenti di maggior valore devono essere messi in luce, ripresi, sviluppati, offerti all’osservazione e all’ammirazione degli ascoltatori, come si fa con un rotolo di pergamena non mostrato in fretta e non rinchiuso subito nella custodia (cfr. 3. 5).

Se il catechista è turbato per il fatto che non è riuscito a restare fedele al programma prefissato, è opportuno non si abbatta, sapendo che Dio ha voluto così ed è preferibile che si realizzi la sua volontà più che quella personale, anche se questo non esime, comunque, dalla responsabilità di prefissarsi un ordine da seguire, dando il primo posto alle cose più importanti (cfr. 14. 20).

Da un punto di vista pedagogico e contenutistico la catechesi va differenziata a seconda del soggetto a cui essa è diretta e delle necessità di ap-

profondirne gli elementi. Agostino consiglia al catechista di assumere un atteggiamento paterno, materno o fraterno, suscitando così una simpatia reciproca atta ad instaurare un ascolto e un'esposizione piacevoli, e a rendere meno pesanti contenuti che, dall'inizio del proprio ministero, si sono ripetuti infinite volte. Anzi, "uniti in un cuor solo, anche a noi quegli argomenti sembreranno nuovi" (12. 17): così, quanto prima ci sembrava vecchio e noioso sembrerà nuovo anche a noi.

Altre condizioni importanti sono il provar diletto quando gli uomini si accostano a conoscere Dio stesso e il rinnovarsi con coloro che vengono rinnovati, in modo da gioire reciprocamente della fede che viene comunicata. Agostino precisa che delle grandi verità non si sa mai abbastanza e insegnarle implica per il catechista riscoprirle a un più profondo livello.

Nell'eventualità che una persona si accosti alla catechesi senza essere del tutto convinta di diventare cristiana, precisa come sia importante che il catechista, non sapendo con esattezza se aderisce spiritualmente, la tratti in modo tale da suscitare nel suo animo il desiderio di abbracciare la religione; qualora tale desiderio esista già, allora va confermato (cfr. 5. 9). A questo proposito consiglia che il catechista si informi prima dall'uditore stesso e da persone che lo conoscono, su quali siano le sue intenzioni reali². Infine, mitezza e dolcezza devono connotare eventuali correzioni ad affermazioni erranee, che eventualmente siano sostenute.

4. Caratteristiche dell'educatore

Contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, la prima attenzione di Agostino non riguarda le persone dei catechizzandi, ma la persona del catechista del quale individua tutti quegli atteggiamenti che deve avere per poter mettere a proprio agio ed entusiasmare coloro che si accostano al cristianesimo.

Innanzitutto, evidenzia come il catechista, prima di essere un ministro che svolge un compito pastorale, è un uomo, e come tale deve rapportarsi,

2 Va ricordato che le chiese d'Africa, dopo le persecuzioni subite nei secoli precedenti, vanno rafforzandosi al proprio interno legandosi sempre più alla chiesa di Roma, ormai riconosciuta e sostenuta dal potere imperiale; il professare la fede comporta un certo privilegio. Questo può suscitare numerose conversioni, lontane da una conversione interiore.

sapendo gestire le relazioni con gli altri, con attenzione soprattutto alla dimensione relazionale, al rapporto con il catechizzando. L'insegnamento dovrebbe essere personalizzato, attento alle esigenze e ai bisogni di ognuno. A prescindere dai contenuti da comunicare, Agostino mette in rilievo gli atteggiamenti che il catechista deve avere, presupposti necessari per costruire una relazione serena, di rispetto reciproco e di attenzione all'altro, chiunque sia, fosse anche un illetterato o un ritardato: la capacità di ascolto e la disponibilità unite ad un atteggiamento empatico. La carità guida a rapportarsi con l'altro senza assumere un atteggiamento possessivo, di dominio o d'autorità, permette di avere nei confronti del prossimo attenzione, rispetto e misericordia perché il catechista sa di aver ottenuto ciò a sua volta; sa essere paziente e benevolente perché sperimenta quotidianamente la pazienza di Dio; mite e dolce perché vive nell'intimità un rapporto con il Signore.

Se il catechista riesce a costruire una relazione con i propri uditori, basata sull'amore, anche i contenuti della fede verranno assunti con maggior disponibilità del cuore, perché trasmessi in una comunicazione d'affetti. Innanzitutto, il catechista dimostra di essere felice perché ha ricevuto il dono di Dio ancor prima di cominciare a parlare, vive con gioia la propria fede: è questa la condizione per rendere efficace qualsiasi discorso catechistico. Attraverso il proprio atteggiamento caratterizzato dalla carità crea le condizioni perché la Parola di Dio possa raggiungere ogni uomo ed essere comunicata come parola di Amore. Tutto questo, se realizzato, non può che generare gioia.

E quella interiore deve caratterizzare il catechista, grazie alla quale anche l'esposizione apparirà più piacevole e di facile ascolto. Agostino costata: "indubbiamente siamo ascoltati molto più volentieri allorché anche noi traiamo diletto dal parlare, giacché il filo del nostro eloquio vibra della gioia stessa che proviamo e riesce più facile e più gradito" (2. 4). Quanto più il catechista insegna con gioia "tanto più riuscirà accetto presso chi lo ascolta" (Idem). Deve saper essere gioioso innanzitutto perché ha già accolto il vangelo, e in secondo luogo perché attraverso la sua opera altre persone possono giungere alla fede chiedendo il dono del battesimo. Questo non vuol dire che bisogna che finga di essere felice anche se non lo è, perché la gioia si coglie nei piccoli gesti, negli sguardi, nella disponibilità gratuita e in tutte quelle piccole attenzioni che il semplice sorriso forzato non può plasmare. Agostino stesso consiglia che il modo migliore è quello di risolvere prima

in sé stessi i problemi, così che poi la serenità esteriore sia frutto di una profonda pace e serenità interiore.

Altra caratteristica riguarda l'umiltà, considerata come l'atteggiamento di colui che agendo mette a frutto le sue doti sapendo che non sono un merito personale, ma un dono. È capace di farsi capire con un linguaggio semplice perché vuole che i contenuti della fede siano compresi da chi lo ascolta. Ciò che gli sta a cuore è la diffusione del vangelo a tutti, indistintamente, e pur di raggiungere questo scopo è capace di essere mite o autorevole a seconda dell'uditorio che ha di fronte, ma mai per secondi fini (di possesso, di orgoglio personale...).

Sa dunque accettare la correzione senza giustificare il proprio errore, i giudizi e i commenti, disponibile a rivedere il proprio modo di fare, se è necessario. Un educatore può anche commettere uno sbaglio, ma conserva la sua autorità se sa serenamente correggersi (cfr. 11. 16); vive tutto questo non come un peso contro la natura umana che cerca continuamente di affermare se stessa, ma come conseguenza di un cammino di crescita personale dettato dalla carità (cfr. 10. 15).

Mette a proprio agio l'ascoltatore, in modo che si senta libero di esprimere i propri giudizi, fossero anche correzioni e considera importanti i commenti da parte dell'uditore, in quanto sono un segnale oggettivo della capacità di farsi capire, di saper appassionare. In base ai giudizi raccolti il catechista deve riadattare il suo modo di esporre. Nel caso l'ascoltatore sia tardo, deve saper sopportare con compassione e porsi come obiettivo quello di inculcare in lui solo le nozioni indispensabili, sapendo che giova maggiormente parlare "più [...] a Dio per lui, che a lui di Dio" (13. 18). Quando si accorge che l'uditore inizia ad essere stanco ed annoiato, è opportuno sappia fare del sano umorismo, oppure raccontare qualcosa che possa toccare i sentimenti più profondi della persona. A questo riguardo le eventuali digressioni dovrebbero essere brevi ed è opportuno riprendere il filo del discorso lasciando intendere che si è quasi giunti alla fine.

Ulteriore connotato distintivo della figura dell'educatore è la benevolenza magnanima verso coloro che gli sono affidati. La potenza della simpatia, che altro non è che uno sguardo benevolo sulle persone che incontra, si radica nella volontà di bene così grande che suscita una vera comunione di intenti, di sentimenti, di volontà tra docenti e discenti. L'amore cristiano permette al catechista di non "annoarsi" quando deve ripetere sempre le stesse cose, anno dopo anno; non solo, la simpatia gli consente di appren-

dere cose nuove da coloro ai quali insegna. È come quando, osserva Agostino, si mostrano a persone che non avevano mai visti luoghi di splendida bellezza, siti in città e campagna davanti ai quali passavano oltre, senza alcun “piacere” per averli veduti troppo spesso: il “diletto” si rinnova per la novità del “diletto” degli altri che li scoprono per la prima volta (cfr. 12,17).

L'amore per i catechizzandi porta il catechista a interessarsi di loro, ad essere attento alle loro esigenze che possono essere le più varie. Agostino porta vari esempi che testimoniano la sua grande umanità e l'amorosa sollecitudine come catechista. Tra gli ascoltatori ci possono essere delle persone trattenute da “religioso timore” o represses da “umana timidezza”, persone che restano impassibili perché non comprendono quello viene detto o lo ritengono di poco conto. Il catechista tenta tutti i mezzi per far uscire dal suo nascondiglio il timoroso, per mitigare la timidezza del represso, per rendersi conto dell'intelligenza di chi forse non capisce, per dare sicurezza al dubbioso (cfr. 13. 18).

Perseguendo lo scopo di suscitare la gioia, Agostino mostra l'importanza della testimonianza di fede da parte del maestro, priva di ogni tristezza interiore al fine di suscitare la gioia nell'ascoltatore. Questa si esprime amando i propri ascoltatori così che l'amore si traduce in forme differenti per le diverse esigenze dei catechizzandi. C'è poi chi viene alla catechesi non perché vuole diventare cristiano, “quanto fingere di esserlo”. L'amore per lui non si manifesterà smascherando la menzogna, ma trattandolo in modo da suscitare in lui questo desiderio; bisogna fare in modo che egli desideri quello che per errore o per finzione ancora non voleva ancora (cfr. 5. 9). Il bisogno di essere amati è davvero grande nel cuore degli uomini: un cuore intorpidito si risveglia quando sente di essere amato e uno che ardeva si accende ancora di più quando sente di essere riamato (cfr. 4, 7). L'affetto dei discepoli è una ricompensa grande per i docenti e tuttavia “Se quindi per un verso un cuore intorpidito si desta, quando senta d'essere amato, e per altro verso un cuore già ardente di passione s'infiamma maggiormente, quando sappia d'essere riamato, è evidente che non vi è motivo più grande perché l'amore cominci o aumenti con il sapere d'essere amati, da parte di chi ancora non ama, oppure, da parte di chi ama per primo, con lo sperare di poter essere riamato o con l'averne già prova” (4, 7).

In conclusione, dal punto di vista pedagogico le caratteristiche della figura del catechista educatore alla fede così come delineate da Agostino risultano senz'altro valide ancora oggi e possono essere riferite più in generale

a quelle di un educatore in grado di stabilire relazioni rispettose delle specificità della singola persona suscitando l'interesse nella conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Casacca N. (1918). S. Agostino, *De catechizandis rudibus*. Bologna: L. Parma.
- De Candido L.M., Calzecchi Onesti R. (1967). *Sant'Agostino. Educazione al cristianesimo*. Vicenza: Edizioni Patristiche.
- De Luca G. (1923). S. Agostino. *La prima istruzione cristiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Giusti G. (ed.). (1981). Sant'Agostino, *Lettera ai catechisti «De catechizandis rudibus»*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.
- Mura A. (Ed.). (1971). S. Agostino. *De catechizandis rudibus*. Brescia: La Scuola.
- Palazzolo V. (Ed.). (1961). Sant'Agostino, *La pedagogia del Maestro interiore. Passi scelti dal "De Magistro" e dal "De catechizandis rudibus"*. Bologna: Malipero.
- Perrini M. (1989). Agostino. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica* (Vol. I, pp. 269-283). Brescia: La Scuola.
- Ricci C. (1980). La cristologia nelle catechesi prebattesimali. In S. Felici (Ed.), *Cristologia e catechesi patristica* (pp. 29-71). Roma: Las.
- Trapé A. (1979). S. Agostino e la catechesi: teoria e prassi. In S. Felici (Ed.), *Valori attuali della catechesi patristica* (pp. 117-125). Roma: Las.
- Velli A.M. (Ed.). (1984). S. Agostino d'Ipbona, *La catechesi dei principianti. De catechizandis rudibus*. Roma: Edizioni Paoline.

9.4

Il problema religioso – di nuovo, oggi, per chi vive in Europa, veramente un problema

Carlo Mario Fedeli

*Ricercatore – Università degli Studi di Torino
carlo.fedeli@unito.it*

1. Introduzione

Questo contributo¹ intende istruire, in forma iniziale ed essenziale, la questione di come formare una *Religious Literacy*, una “alfabetizzazione religiosa” o “competenza in religione”, realmente all’altezza delle questioni e delle sfide – “immense”, a giudizio di Diane Moore, direttrice del progetto *Religion and Public Life* alla *Harvard Divinity School*, Cambridge, MA² – del presente e del futuro, almeno prossimo.

La riflessione si muove nell’ottica teoretica della pedagogia della religione, intesa come specifico ambito di conoscenza, ricerca e formazione concernente il fenomeno religioso nella sua accezione più ampia. Essa ha per *focus* principale l’interrogativo sulla significatività dell’esperienza religiosa per l’uomo d’oggi (più precisamente, per gli uomini e le donne che vivono oggi in Europa) e sulle responsabilità e i compiti (per certi versi inediti) che ne discendono in ambito educativo e pedagogico.

2. Lo scenario presente

Il mutamento sociale e culturale in cui siamo coinvolti dall’ultimo quarto del Novecento e il progressivo sbiadimento – fino, nei casi limite, all’eva-

1 Testo rivisto e approfondito dell’intervento nel *Panel* “Religiosità e formazione” del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), svoltosi dal 14 al 16 gennaio 2021. Sono grato a tutti i colleghi del gruppo di ricerca SIPED “Religiosità e formazione” per il dialogo e la discussione seguiti ad esso.

2 Cfr. la presentazione del Progetto all’indirizzo <https://rpl.bds.harvard.edu/> (ultima consultazione 03/05/2021).

porazione – della tradizione cristiana del continente europeo, che molte volte sopravvive in forme solo più nominalistiche, rituali o folcloristiche, con sempre minore incidenza sulla mentalità, i costumi e i modi di vivere pubblicamente riconosciuti e condivisi, fanno sì che ormai, nel comune sentire, non si possa più dare per ovvia o per scontata, per la maggioranza delle persone, la percezione e la presa di coscienza del fenomeno religioso (e, in senso più ampio, dell'appartenenza ad una confessione religiosa) come un *quid in sé* dotato di una specifica fisionomia d'essere e di valore, e quindi anche di rilevanza sociale e storica. In una parola: come fattore e dimensione significativi, da un lato, in generale, dell'esistenza, individuale e collettiva, e dall'altro, più in particolare, della cultura e dell'educazione³.

È vero che l'emergenza pandemica planetaria ha suscitato un moto di contrasto, almeno a giudicare dal risveglio della coscienza religiosa e del senso di fraternità occorso da un anno a questa parte. Ci vorrà tuttavia tempo per verificare quale effettiva conversione di mentalità e di prassi tale risveglio è stato in grado di generare e sarà capace di consolidare.

Ad ogni modo, allargando lo sguardo al di là dell'emergenza, la varietà delle modalità in cui il fenomeno e l'esperienza religiosa continuano a manifestarsi nella 'vecchia' Europa, spesso – ma non solo – in correlazione alle migrazioni e all'insediamento sul suo territorio di popolazioni 'altre' per etnia, costumi e religione; il perdurare, dentro e fuori i confini europei, di svariate forme di strumentalizzazione, deformazione o rifiuto della religione *tout court* o di questa o quella fede; la crescita percentuale di condotte che segnalano un mutamento in corso nel sentimento religioso e nella religiosità (su tutti, la curiosità per la sperimentazione di e/o l'adesione ad esperienze spirituali tipiche dell'Oriente, come il buddismo; oppure, sul versante opposto, la diffusione dell'opzione agnostica) rendono ancora più densa e problematica la questione.

3 In proposito risulta particolarmente illuminante il dibattito sviluppatosi, una ventina d'anni fa, intorno alla questione se inserire o no nel testo della Costituzione dell'Unione Europea il riferimento alle radici cristiane dell'Europa.

3. Una prima mappa dei profili più rilevanti della questione

In questa sede non è possibile analizzare compiutamente la questione, ma solo cercare di porre in rilievo i suoi profili più rilevanti dal punto di vista educativo e pedagogico.

Il primo è quello relativo allo stato di salute delle fedi religiose tradizionali e alla loro fecondità in ambito formativo, così come si può ricavare dalle numerose indagini sociologiche e statistiche svolte negli ultimi dieci/quindici anni. Esso s'intreccia indistricabilmente con un secondo e altrettanto decisivo profilo, quello che riguarda, più in generale, lo stato di salute, oggi, della religiosità e della coscienza religiosa – intese come disposizioni costitutive, e perciò tendenzialmente e universalmente riconoscibili ed educabili, dell'essere umano.

Su scala europea, sembra di poter riassumere l'andamento delle cose con le formule (peraltro distinte) di “secolarizzazione dolce”, “risveglio spirituale” ed “età secolare” (Taylor, 2009; Pace, 2011). Esse restituiscono una fotografia d'insieme nella quale alla graduale diminuzione dell'esplicita professione di fede e della convinta pratica confessionale cristiana, cattolica o riformata, fa da *pendant* da un lato l'ingresso e la diffusione di fedi diverse (in particolare l'islam, ma in piccola percentuale anche alcuni credi orientali), dall'altro, accanto al permanere di una religiosità di tipo tradizionale, la crescita di un bisogno di spiritualità per certi aspetti nuovo. Questo bisogno sembra di fatto trovare risposta sia in esperienze sganciate dalle religioni storiche (come ad esempio le pratiche di *mindfulness*), sia in forme di religione o religiosità in stile bricolage, più o meno interne o ai bordi delle fedi tradizionali, sia ancora nell'attribuzione di una valenza in qualche modo religioso/salvifica cross-confessionale ad alcune delle sfide epocali più acute del presente e del futuro (come, per citarne una, quella ecologica).

Nel nostro Paese, di più marcata, anche se ormai sbiadita, tradizione cattolica, le indagini più recenti disegnano un quadro nel quale la graduale presa di distanza, man mano che ci si inoltra nell'età adulta, dalla credenza e dalla prassi confessionale istituzionalmente conformata (diminuzione della frequenza alla liturgia e della celebrazione del matrimonio cristiano; riduzione della partecipazione alla vita e alla formazione ecclesiale al termine dell'*iter* dei sacramenti dell'iniziazione) convive con la permanenza, soprattutto nelle generazioni più giovani, delle domande di senso, accompagnata però da dati poco incoraggianti sull'efficacia educativa e culturale dell'in-

segnamento scolastico della religione o delle materie alternative (Garelli, 2016; Bignardi-Didonè, 2021; Caputo, 2017). Insegnamento, è il caso di notare, che dovrebbe rappresentare la via ordinaria per la formazione e la maturazione, nel bambino, nel ragazzo e nell'adolescente, della sensibilità e della coscienza religiosa, intese come disposizioni costitutive della soggettività umana, e quindi come universale antropologico, antecedente a qualsiasi esplicita e specifica opzione di fede.

Questa osservazione sull'insegnamento della religione (riformato, in Italia, dagli accordi di revisione del Concordato del 1985, e da allora più volte oggetto di monitoraggio e ricerca) introduce il terzo profilo della questione, la cui rilevanza si comprende meglio in un orizzonte più ampio. In alcune nazioni dell'Europa, infatti, si va delineando un processo di cambiamento che, senza negare, e anzi rimarcando i principi del non-confessionalismo di tale insegnamento e della libera scelta della sua fruizione, sposta tuttavia l'attenzione, nel momento di valutarne la significatività educativa, formativa e didattica, sull'interrogativo se, da una parte, la religione debba considerarsi o no componente significativa dell'eredità storica e culturale e dell'*ethos* di quella determinata nazione, e meriti perciò di essere inserita nei curricoli scolastici; dall'altra, se i docenti, come categoria professionale, risultino effettivamente dotati della necessaria competenza metodologica per insegnarla, e perciò capaci di tener conto non solo dell'odierno profilo plurale della religiosità e della coscienza religiosa, ma anche del dato di fatto di una certa *Godlessness* (la condizione di non credere in Dio o in una qualche divinità), riscontrabile in proporzione variabile un po' in tutte le generazioni⁴.

Di qui il quarto profilo significativo della questione. Che senso può continuare ad avere l'insegnamento, a scuola, della religione, in una delle sue possibili e legittime modalità (contenutisticamente imperniato, in modo aperto e critico, sul patrimonio storico-culturale e teologico di una determinata tradizione confessionale; oppure concepito in chiave di presentazione e studio, di taglio più storico-comparativo o interculturale, del fenomeno religioso e delle religioni), in un contesto sociale e di mentalità

4 Per un quadro d'insieme di questa problematica, con precisi riferimenti ad alcuni sistemi scolastici del Nord Europa, cfr. alcuni interventi presentati alla EARLI sig 19 Conference *Values, Worldviews and Religions in Education: Changing Realities in the City*, svoltasi online dal 10 al 13 novembre 2020 con coordinamento presso la Stockholm University.

nel quale sembra crescere nuovamente, oggi, il fenomeno dell'agnosticismo (Cuchet, Borghesi, 2019)? Quali effetti può produrre un'opzione di vita e di pensiero di questo genere, non solo sulla consapevolezza di sé e della propria responsabilità educativa che accompagna l'insegnante, ma anche sul modo di guardare il fenomeno religioso e le religioni prima dei bambini e poi (e soprattutto) dei ragazzi e degli adolescenti?

Se uniamo a quanto detto fin qui la considerazione dei rischi a cui la religione continua ad essere esposta nella vita sociale dell'Occidente (non solo quello della sua strumentalizzazione politica, ma anche quello della sua riduzione ad esperienza solo più individuale, al limite quasi consumistica); e, sul versante opposto e complementare, la descrizione dei rischi cui la pratica di una religione può esporre la convivenza sociale (non soltanto nel caso limite della sua degenerazione in fanatismo o fondamentalismo, ma anche nelle forme più ordinariamente e silenziosamente discriminatorie che si verificano quando essa ispira o incentiva atteggiamenti intellettuali o condotte relazionali di chiusura o esclusione) – avremo delineato anche il quinto profilo essenziale, dal punto di vista educativo e pedagogico, della questione.

4. Due principali prospettive d'indagine – e una profondità di campo da non trascurare

Anche rispetto a questi distinti *focus* non è qui possibile svolgere un'adeguata istruttoria, ma solo tracciare un paio di prospettive d'indagine lungo le quali continuare a riflettere.

La prima riguarda il sentimento religioso e la religiosità odierna:

- a) in che forma, o forme, si manifestano oggi, quando si manifestano, sentimento religioso e religiosità?
- b) per quali aspetti si differenziano dalle forme di religiosità e di esperienza religiosa tipiche dell'epoca moderna, che questa stessa epoca ci ha lasciato in eredità come paradigmi reputati intellettualmente e socialmente validi?
- c) quali tratti della religiosità moderna si sono dimostrati, *ex post*, di valore positivo, e continuano a rivelarsi tali? Quali, invece, appaiono più problematici o critici?

La seconda prospettiva intende indagare il fenomeno dell'opzione agnostica:

- a) quali sono le ragioni del trend di crescita e diffusione, nel presente, di questa opzione?
- b) in che cosa è affine, e in che cosa invece si differenzia dall'agnosticismo del passato?
- c) quali implicazioni esso comporta per la prassi educativa e la riflessione pedagogica?

Sviluppando l'istruttoria, sarà meglio anche non sottovalutare la profondità di campo – storica, culturale e spirituale – della questione. Due autorevoli giudizi sulla religiosità moderna e sulla configurazione del sentimento religioso nella seconda metà del Novecento possono forse risultare di aiuto.

In uno dei testi più organici e maturi nati dal suo originale insegnamento accademico, Romano Guardini formula questo rilievo sintetico a proposito della parabola della religiosità e dal sentimento religioso nell'epoca moderna:

Dalla fine del medioevo in poi l'esperienza religiosa diventa sempre più 'interiore'. Si ritrae dalle cose del mondo, dagli eventi concreti della vita e si realizza, invece che in essi, nelle parole, nei pensieri, nelle esperienze spirituali – soprattutto là dove si perde l'elemento del culto, e alla sua presunta materialità si contrappone un'altrettanto presunta spiritualità 'pura' della semplice parola, o del comportamento etico, o eventualmente della musica.

In questo si è voluto vedere un progresso verso una religiosità più alta. Ma risulta evidente che tale sviluppo comporta gravi rischi. In ogni forma di esperienza dell'antichità, e che influenza ancora il medioevo, dal punto di vista cristiano è insito il pericolo del paganesimo, il rischio di essere sopraffatti dalle cose del mondo, di cadere religiosamente in balia del mondo. Ma nella forma d'esperienza dell'età moderna esiste il pericolo opposto: che l'esperienza religiosa perda il mondo e diventi insensibile al mondo; che l'atto religioso proceda ai margini della vita, forse perfino la ostacoli, finché il rifiuto della religione, l'ateismo, è sentito come una liberazione (Guardini, 2001, p. 28).

Egli prosegue osservando che in questa direzione la coscienza religiosa e, in senso lato, la recettività conoscitiva sono andate incontro ad una progressiva attenuazione del senso dell'essere, vale a dire ad una diminuzione della capacità dell'uomo di cogliere la presenza e la densità delle cose e degli eventi, con effetti molto problematici per il suo rapporto con il mondo, con gli altri esseri e con se stesso.

Qualche anno più tardi, Del Noce dà alle stampe *Il problema dell'ateismo*, uno dei suoi saggi più densi e corposi. Nel quarto capitolo così egli descrive la situazione generale, dal punto di vista della presa di posizione dell'uomo nei confronti della religione:

Se rivolgiamo l'attenzione al mondo occidentale possiamo essere portati a dubitare che la formula secondo cui l'ateismo sarebbe il dato primo dell'attualità storica esprima veramente la situazione di fatto. Perché ci si può domandare se la «realtà incalzante» degli ultimi vent'anni [...] non sia la diffusione di qualcos'altro del tutto diverso dall'ateismo, e cioè l'«irreligione naturale» [...].

Il punto di vista dell'irreligione naturale dice: non si tratta di negare che vi siano questioni aperte, non risolubili con gli strumenti ordinari di conoscenza; ma tali questioni insolubili, sono anche quelle che non interessano; che non interessano, si intende, chi voglia agire nel mondo per migliorarlo in qualsiasi senso, tecnico, estetico, pratico-sociale, non chi voglia cercare una trascendenza evasiva [...].

[Oggi] l'irreligione naturale è sul piano storico-sociale un fenomeno di massa e sul piano ideale una specie di forma a priori che impedisce la recezione così della religione trascendente come dell'ateismo [...] (Del Noce, 1964, pp. 293-295).

Da quando Guardini e Del Noce hanno espresso in questi termini la loro percezione del modo in cui l'uomo contemporaneo inclina, per storia e mentalità, a concepire il fenomeno e l'esperienza religiosi, sono passati circa sessant'anni. Più che sufficienti a confermare o smentire la pertinenza dei loro rilievi, ma anche per aiutare a comprendere meglio le ragioni per le quali il problema religioso è oggi, di nuovo, tornato ad essere, per chi vive in Europa, una questione veramente aperta.

Riferimenti bibliografici

- Benedetto XVI (2008). *Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins*. Parigi, venerdì 12 settembre 2008.
- Bignardi P., Didonè S. (2021). *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caputo M. (Ed.). (2018). *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M. (2017). L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità. In M.T. Moscato, M. Caputo et al. (Eds.), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti* (pp. 86-109). Milano: FrancoAngeli.
- Cuchet G., Borghesi M. (2019). I *nones* della fede e il futuro del cristianesimo. *Vita e Pensiero*, 6, 69-84.
- Del Noce A. (1990⁴). *Il problema dell'ateismo*. Bologna: Il Mulino.
- Garelli F. (2016). *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Bologna: Il Mulino.
- Guardini R. (2001). *Religione e rivelazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moscato M.T., Caputo M. et al. (Eds.). (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Numero monografico di «Pedagogia a Vita», 76 (2018/3) - *Il ruolo formativo delle religioni storiche nelle società postsecolari*.
- Pace E. (2011). La nuova geografia socio-religiosa in Europa: linee di ricerca e problemi di metodo (The new socio-religious geography in Europe: research outlines and methodological problems). *Quaderni di Sociologia*, 55, 65-89, from <https://doi.org/10.4000/qds.649>.
- Taylor C. (2009). *L'età secolare*. Milano: Feltrinelli.

9.5

Educazione, pace e religione: un dibattito attuale

Silvia Guetta

Professoressa associata – Università degli Studi di Firenze

silvia.guetta@unifi.it

1. L'attualità dell'educazione alla pace

Parlare della pace nei contesti educativi, sembra essere una questione più di principio e di valore, che di pratica da realizzare nella quotidianità delle esperienze relazionali. La pace viene spesso idealizzata, sognata, augurata, ma poco viene fatto perché possano essere attivati processi di consapevolezza personale e di gruppo, sulla messa in pratica di processi, comportamenti e relazioni che garantiscano situazioni di benessere e di reciproco rispetto per tutti.

Autori come Danesh (2013) e Salomon (2006), sostengono che il tema della pace in ambito educativo, debba partire da una consapevolezza personale, da una ricerca interiore di esperienze di pace. Danesh (2008) presenta una teoria integrativa della pace ritenendo che quest'ultima sia uno stato psicologico, sociale, politico, etico e spirituale orientato a coinvolgere le relazioni/espressioni intrapersonali, interpersonali, intergruppi, internazionali e globali della vita umana. Educare alla pace diventa quindi una prassi trasversale che deve entrare nel sistema di vita umano coinvolgendo le relazioni con il prossimo, con la natura e con l'ambiente. Nella riflessione del fondatore dell'*International Education for Peace Institute* del Canada, il conflitto e i processi della non violenza non possono essere considerati il punto di partenza per indagare sull'educazione alla pace. Danesh (2008) sostiene, che mettendo il conflitto al centro della questione dell'educazione, viene valorizzata la dimensione negativa della relazione, perdendo così di vista la centralità della questione e l'aspetto costruttivo della ricerca pedagogica. Ciò che deve, invece, interessare è la ricerca su come può essere costruita la pace, quali sono le conoscenze, le pratiche e le strategie educative che la realizzano e su come sia possibile mantenerla e garantirla.

Il contributo di Salomon (2004) arricchisce questa riflessione mettendo

in evidenza, attraverso le sue ricerche ed esperienze di educazione alla pace con i ragazzi israeliani e palestinesi, come può avvenire il passaggio da una visione di pace negativa, centrata sull'assenza della violenza, a una considerazione della pace come esperienza di vita positiva, focalizzata sulla cooperazione, l'armonia, la condivisione e la partecipazione (Salomon, Biton, 2006; Guetta, 2012). Tuttavia, l'educazione alla pace, sostiene Salomon (2004), non può riuscire a sconfiggere o a superare le barriere di ostilità che spesso si vengono a formare tra i gruppi. La stessa narrazione che le persone e i gruppi utilizzano come strumento di identificazione, di appartenenza, rappresenta la trama sulla quale vengono tessuti pensieri, ricordi, comportamenti e azioni che influenzano la costruzione di rapporti interpersonali, di visioni del mondo e anche la costruzione di pregiudizi.

Per il fondatore degli studi sulla pace e sulla guerra Galtung (1996) è necessario considerare la distinzione tra pace positiva e pace negativa perché questo ha una ricaduta nei percorsi educativi sia scolastici, anche riguardo ai contenuti delle discipline, che in quelli extrascolastici. La specificità delle due differenti condizioni di pace è da individuare nei processi che le definiscono. La pace negativa è quella che più comunemente viene utilizzata all'interno dei paradigmi storici e educativi. Essa non vive di natura propria, ma è condizionata dalla conclusione o dalla assenza di guerra. La natura della pace positiva è differente. Essa fa riferimento alla prospettiva di educare alla consapevolezza della qualità delle risorse e delle potenzialità umane implicate nelle relazioni con se stessi, gli altri e l'ambiente. Il suo obiettivo non è quello di porre fine alle violenze del conflitto armato, ma di educare, formare, impegnarsi socialmente e culturalmente per la costruzione di società il cui obiettivo è individuare e soddisfare i bisogni delle persone, promuoverne in modo attivo e partecipato il benessere e il successo delle persone, delle comunità e delle collettività. Il benessere il successo non si misurano in termini economici e di potere. La pace positiva si costruisce, secondo Galtung (2006) lavorando sugli elementi che caratterizzano i conflitti scoprendone gli aspetti positivi, creativi e trasformativi. L'educazione guarda invece al conflitto come un tabù per il fatto che evoca immagini sgradevoli, di aggressività e di inevitabili esplosioni di violenza. In realtà il conflitto può contribuire ad offrire la possibilità di trovare le strategie per comprendere più a fondo le ragioni personali e quelle degli altri, accettare così la divergenza di opinioni e di argomentazioni, vivendo l'esperienza che possano convivere visioni differenti. Il conflitto porta con sé un vissuto

emotivo che spesso è una *escalation* di sentimenti di frustrazione stratificati nel tempo. Il bisogno di allontanare il conflitto dall'esperienza educativa è anche dovuto al fatto che in tale condizione ci sentiamo colpiti, giudicati, valutati nei nostri bisogni e nei nostri valori.

Questo viene spiegato molto bene da Rosenberg (1998) quando considera che nell'osservare il comportamento degli altri attiviamo immediatamente forme di giudizio e di valutazione che non esprimono oggettivamente la situazione. Pensare ed esprimere i giudizi moralistici, facendo uso, ad esempio, di paragoni ed etichettature, genera i presupposti per una comunicazione violenta che aliena la vita. La comunicazione quotidiana, se non educata all'empatia dei sentimenti e dei bisogni, porta il conflitto verso un'evoluzione negativa fino a perdere il controllo della relazione e a trasformarsi in violenza (Rosenberg, 1998).

2. Pace positiva e l'importanza del dialogo

La costruzione e lo sviluppo di competenze relazionali, devono ancorarsi alla consapevolezza della *mission* personale e collettiva: ogni essere umano può realizzare solo sé stesso e nessun altro essere umano può avere quell'originalità che lo fa essere unico e irripetibile. Comprendere questi aspetti, nell'attuale situazione di consumo dell'immagine esaltata attraverso i livelli di conteggio dei *followers*, è una prospettiva non facile da comunicare, da assumere e da curare soprattutto quando le culture sostengono in varie forme il consumismo, l'apparire, la deresponsabilizzazione, l'omologazione attraverso l'esaltazione dei contatti virtuali. Educare a riconoscere le vie per curare e realizzare sé stessi nel rispetto della vita e dei diritti degli altri, mantenendo la consapevolezza del bisogno di migliorare sempre di più se stessi dentro una cornice di unicità è una sfida quotidiana. Qui sta proprio uno degli aspetti cardine della pace positiva: la capacità di sviluppare un pensiero inclusivo che comprenda e riconosca il punto di vista personale con le sue certezze e dissonanze, insieme al punto di vista degli altri, nei quali sono altrettanto presenti certezze e dissonanze. La pace positiva sta nell'assumere il confronto come l'avvio della collaborazione e non lo spazio della competizione, educando la mente ad accogliere e comprendere gli opposti, gli osimori, i paradossi, senza privilegiarne uno a discapito di un altro. Una complessità che non guarda alla necessità di trovare la risoluzione a tutto,

ma che sa elaborare e integrare nella relazione con se stesso e con gli altri, esperienze di gioia, successo, felicità e soddisfazione pur sapendo che nelle esperienze umane ci sono anche cadute, rotture disorientamenti e perdizioni.

L'educazione alla pace richiede una riflessione importante e un cambiamento comunicativo oltre che comportamentale che in primo luogo deve avvenire all'interno delle persone come processo di scelta formativa e di interesse sociale. Le competenze della pace non sono semplicemente le *life skills* o le *soft skills*. Esse rappresentano un importante supporto e sicuramente forniscono molti strumenti da utilizzare per promuovere contesti di benessere, ma quello che non le fa essere tali è la finalità per cui vengono formate e implementate.

L'ambito della pace deve avere una prospettiva centrata sul Noi e non solo sull'Io e l'Altro/a (Sacks, 2020). I problemi, le questioni, il benessere è condiviso nell'impegno comune a raggiungerlo insieme. Un cambiamento di prospettiva che deve originarsi a partire già dal lessico che utilizziamo. Sacks (2017) sostiene che il nostro modo di educare al dialogo per la costruzione della pace, in particolare quello dell'incontro tra le religioni, deve superare il modello *Face to Face*, per farsi *Side by Side*. Nel primo caso la comunicazione avviene come scambio di opinioni e reciproca conoscenza, "io penso/credo questo, te pensi/credi quello". Un modo di dialogare che spesso aiuta a riconoscere le differenze o ridurre le dissonanze. Un modello culturale focalizzato a salvaguardare le differenze, soprattutto culturali, viste come opportunità di arricchimento personale, ma meno come consapevolezza della complessità che caratterizza l'essere umano in quanto tale. Pertanto, piuttosto che porre al centro l'aspetto della differenza che rischia di confermare la separazione e la divergenza tra le persone, con il modello *Side by Side*, Sacks sollecita a pensare al dialogo in modo pragmatico e costruttivo. Qui si sottolinea la consapevolezza che nessun essere umano è completo e che nessuno è in grado di risolvere da solo le questioni che la vita presenta. La fragilità e la consapevolezza del limite umano e della necessità dell'Altro/a per la riuscita della nostra e altrui esistenza, ci spingono a educare al decentramento relazionale, cognitivo ed emotivo utilizzando il dialogo in forma costruttiva. Quello che è possibile fare è trovare le soluzioni insieme, stando a fianco a fianco, sullo stesso piano, rispettandoci nei diritti e facendo azioni sociali e concrete insieme. È la consapevolezza che il valore dell'umanità è alla base degli esseri umani e precede le differenze culturali e religiose.

3. Il contributo delle religioni alla costruzione dei percorsi educativi per la pace

Durante l'ultima decade del secolo scorso le politiche di molti Stati, sostenute dall'impegno dell'UNESCO (www.unesco.org) per la costruzione della cultura di pace, è maturata la consapevolezza che le religioni possano avere un ruolo di fondamentale importanza per la promozione degli incontri e del dialogo, sia negli spazi della prevenzione, che in quelli della riconciliazione dei conflitti sociali e dei conflitti armati. Ai fini di una approfondita conoscenza dell'evoluzione del ruolo delle religioni nella vita sociale e culturale, ma anche economica ed educativa dei vari paesi, sarebbe necessario ripercorrere storicamente e geograficamente i cambiamenti politici, scientifici e delle idee avvenute nel tempo. Una tematica che la pedagogia non guarda con attenzione perché spesso considerata di non competenza per il discorso formativo. Ma se solo decliniamo la parola religione al plurale, trattando quindi l'argomento dal punto di vista delle religioni, la prospettiva di analisi comincia a prendere altre forme e altri percorsi.

La consapevolezza che le religioni, o alcune di queste, siano state per secoli fomentatrici, responsabili e sostenitrici delle guerre, dell'esclusioni sociali, delle uccisioni di massa, degli abusi e delle violenze, ha contribuito a favorire l'allontanamento dal loro studio, impedendo, per lungo tempo, di comprendere per quali motivi questo è avvenuto, cosa questo possa avere significato e quali siano stati i processi di cambiamento che hanno portato ad abbandonare, riconoscere e condannare quelle pratiche. Benché, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, molta strada sia stata fatta e molte strade del dialogo siano state aperte, nello stesso tempo, purtroppo, in molti contesti del pianeta, la violenza religiosa sta vivendo una rinascita. In Francia sono quotidianamente in aumento gli attacchi antisemiti, mentre l'estremismo islamico è stato messo al servizio del potere nello scontro interno tra sciiti e sunniti. A questi si aggiungono le persecuzioni tutt'ora in atto nei confronti dei Rohingya in Myanmar o gli scoppi di violenza tra cristiani e musulmani in tutta l'Africa (Pace, Stefani, 2000; Graziano, 2014; Dessi, 2019).

Con una visione delle religioni completamente diversa, ma con la stessa forte consapevolezza per la preoccupante ripresa dei conflitti armati, della violenza, della povertà, delle crudeltà nei confronti delle donne, delle in-

giustizie sociali in nome della religione, durante gli anni Novanta del secolo scorso, l'UNESCO (Guetta, 2015) ha elaborato i primi documenti per richiamare alla responsabilità e al ruolo che le religioni hanno nella promozione della cultura di pace. Nel 1994, presso la sede UNESCO della Catalogna, Spagna, venne organizzato il primo dei seminari internazionali, con l'obiettivo di chiarire il contributo che le religioni danno alla cultura di pace (UNESCO, 1994). Al punto 7 del documento si legge: "Le religioni hanno contribuito alla pace nel mondo, ma hanno anche portato alla divisione, all'odio e alla guerra. Troppo spesso le persone religiose hanno tradito gli alti ideali che loro stessi hanno predicato. Ci sentiamo obbligati a chiedere atti sinceri di pentimento e di perdono reciproco, sia personale che collettivo, gli uni verso gli altri, verso l'umanità in generale, e verso la Terra e tutti gli esseri viventi" (UNESCO, 1994, p. 4).

Un punto di partenza importante, una richiesta di consapevole responsabilità che permettono di porre le fondamenta per l'avvio di processi di riconciliazione e di impegno reciproco. Più tardi l'UNESCO istituisce la rete delle Cattedre UNESCO per il dialogo interreligioso (Guetta, Verdiani, 2011) impegnate per il dialogo interreligioso e nel 2000 promuove la decade per lo sviluppo della cultura di pace. Nel corso dell'ultimo decennio del secolo scorso altri seminari, incontri, progetti e buone pratiche, hanno permesso di approfondire l'argomento, coinvolgere sempre più rappresentanti dei mondi religiosi e della società civile.

Lo sforzo, per un cambio di prospettiva del ruolo delle religioni nel raggiungimento del benessere e della coesistenza, ha permesso di osservare, in quasi tutte le regioni in conflitto del mondo, il loro contributo alla risoluzione di molti conflitti e a migliorare le condizioni di milioni di persone coinvolte in conflitti civili. In molti casi, tuttavia, è ancora assente la consapevolezza di quale ruolo possano avere le religioni nel favorire la costruzione del dialogo, dello scambio e della presa di responsabilità e così, spesso, le loro voci sono soffocate dall'asprezza dei conflitti violenti e distruttivi.

4. Conclusioni

Nel concludere questa sintetica riflessione che ha considerato alcuni modelli di educazione alla pace e quale importante contributo possono dare le religioni per realizzarla e scoprire nuovi paradigmi convivenza e partecipa-

zione attiva alla cittadinanza, proponiamo, facendo riferimento a quanto indicato dal *World Economic Forum* (<https://www.weforum.org/>), alcune considerazioni nella ipotesi di vedere integrati questi percorsi.

La prima considerazione parte dalla già accennata formazione al valore di comune umanità di tutti gli esseri umani. Una comune condizione di partenza che deve portare tutti a riconoscere e rispettare la dignità umana in qualsiasi situazione e condizione. Da qui ne consegue l'incontro tra educazione e valori religiosi per promuovere le vie della riconciliazione e aiutare le società a guarire dalle conseguenze devastanti della guerra.

Il secondo aspetto è la progettazione di reti di comunità religiose, spirituali e laiche, motivate dalla volontà di promuovere azioni pacifiche di resistenza all'oppressione e all'ingiustizia, con l'impegno di promuovere la formazione per una ferma opposizione a ogni forma di apartheid, di abuso e violenza sulle donne, di pulizia etnica, libertà di espressione.

La terza peculiarità è data dalla possibilità che hanno le religioni di rappresentare valori unificanti, trasversali e condivisi da portare all'interno delle istituzioni della società civile, per favorire l'educazione alla mediazione, alla trasformazione dei conflitti e al superamento delle controversie anche culturali.

In ultima analisi, è fondamentale educare a superare ogni forma di indifferenza e promuovere con sempre più forza e prospettiva futura, un impegno umano capace di integrarsi con quello svolto da alcune entità religiose locali e internazionali. Attraverso reti di aiuto e di supporto verso coloro che vivono in povertà, nel disagio e nella marginalità, molte comunità religiose svolgono un ruolo importante, spesso non apprezzato. Promuovendo l'istruzione, la fornitura di servizi sanitari e di sostegno alla persona, si educa a condividere la speranza, il sostegno ai bisognosi e a mantenere alto il rispetto della dignità umana.

È quindi evidente che progettare percorsi di educazione alla pace capaci di conoscere e approfondire il patrimonio storico, culturale, valoriale e di buone pratiche delle tradizioni religiose, rappresenti una nuova e stimolante sfida per coloro che si confrontano con la quotidiana complessità del mondo contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Biton Y., Salomon G. (2006). Peace in the Eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of Collective Narratives and Peace Education Program. *Journal of Peace Research*, 43, 167-180.
- Chiwetalu Ossai E. (2019). On the relationship between religious identity, religious peacebuilding, civil conflict, and civil peace. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 5(3), 14-19.
- Danesh H.B. (2008). The Education for Peace integrative curriculum: concepts, contents and efficacy". *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.
- Danesh H.B. (2013). Education for Peace Integrative Curriculum. *International Education for Peace Institute*, 5(2), 157-173.
- Dessi U. (2019). *Religioni e globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Galtung J. (2006). *La trasformazione dei conflitti con metodi pacifici*. Torino: Gruppo Abele.
- Galtung J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Graziano M. (2014). *Guerra santa e santa alleanza. Religioni e disordine internazionale nel XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Guetta S. (2012). *La voce della pace viene dal mare. Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per la convivenza tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano*. Roma: Aracne.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialogo interreligioso, cultura di pace*. Milano: Franco Angeli.
- Guetta S., Verdiani A. (2011). *The Community of Practices (CoP) of UNESCO Chairs for Interreligious and intercultural and interreligious dialogue*. Firenze: Florence University Press.
- Pace E., Stefani P. (2000). *Il fondamentalismo religioso contemporaneo*. Brescia: Queriniana.
- Rosenberg M. B. (1998). *Nonviolent Communication*. Encinatas (CA): Puddle Dancer Press.
- Sacks J. (2017). *Non nel nome di Dio. Confrontarsi con la violenza religiosa*. Firenze: Giuntina.
- Sacks J. (2020). *Moralità. Ristabilire il bene comune in tempi di divisioni*. Firenze: Giuntina.
- Salomon G. (2004). A Narrative-Based View of Coexistence Education. *Journal of Social Issues*, 60(2), 273-287.
- Salomon G. (2006). Does Peace Education Really Make a Difference? *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- UNESCO (1994). *The Contribution by religions to the culture of peace*. Barcellona: Centro UNESCO della Catalogna.

9.6

L'oggetto artistico nella formazione del docente IRC

Giorgia Pinelli

Assegnista di ricerca – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

giorgia.pinelli3@unibo.it

1. L'oggetto artistico nel curriculum IRC e le sue possibili declinazioni didattiche

L'oggetto artistico in ogni sua forma è una componente riconosciuta dei curricula IRC nella scuola di ogni ordine e grado, come lascia intendere la lettura delle *Indicazioni nazionali* relative al primo e al secondo ciclo di istruzione, “varate” rispettivamente nel 2010 e nel 2012. Tra gli obiettivi di apprendimento di questa disciplina, infatti, figura costantemente il rimando alla capacità di individuare, riconoscere ed interpretare le espressioni d'arte cristiana ed il loro messaggio, fino alla capacità (nel secondo ciclo) di riconoscere i segni del cristianesimo nell'arte e nella tradizione culturale e, per i licei, di distinguere i segni cristiani presenti nel prodotto artistico da quelli derivanti da altre religioni.

In questa logica la dimensione artistica, e più precisamente la dimensione dell'opera d'arte, si configura come oggetto/contenuto esplicito dell'IRC. A uno sguardo più approfondito, tuttavia, l'oggetto artistico (e, assieme ad esso, l'espressione artistica in quanto tale, colta anche come processo di creazione/produzione) presenta nessi più stratificati e stringenti con questo insegnamento. Ad esempio, nel corso di una ricerca recentemente avviata, che coinvolge anche docenti di Religione Cattolica, sono proprio costoro a riconoscere e verbalizzare esplicitamente un'intersezione più significativa fra l'elemento artistico e la loro disciplina. La dimensione artistica, in tale consapevolezza, è concepita dai soggetti interpellati in senso ampio e “multidimensionale”. Mi riferisco qui in particolare ad alcuni materiali empirici, ricavati da interviste rivolte ad una decina di insegnanti IRC qualificati ed esperti (Pinelli, 2020). Essi restituiscono la percezione di una profonda consonanza tra “contenuto religioso” ed “oggetto artistico”,

o meglio ancora tra “esperienza religiosa” ed “espressione artistica”. Un giovane docente che opera in istituti superiori (tecnici e professionali), ad esempio, osserva che “l’attrazione per il bello è la dinamica normale della vita. Nessuno può stare senza bellezza, e la bellezza è segno di Dio”. Questo nesso tra senso religioso e bellezza (talvolta interpretato come nesso tra bellezza/armonia, ordine, verità, perfezione di Dio) appare inestricabilmente connesso con una dimensione dell’arte che potremmo definire “mediatrice”. In tale prospettiva, come osserva un ulteriore insegnante, stavolta della secondaria di primo grado, l’opera d’arte può essere utilizzata a pieno titolo come *strumento* capace di veicolare contenuti “altri”: per “evitare di calare contenuti dall’alto” sui ragazzi, per “partire da loro e dal bello che riconoscono, per poi arrivare a fare i ‘discorsi’ specifici della materia”.

Accanto a queste declinazioni ve n’è una ulteriore, di particolare interesse. Pur partendo da una stimolazione relativa all’insegnamento IRC in rapporto a situazioni di multiculturalità, una docente di scuola media molto motivata e preparata (dalla cui intervista si riportano di seguito ampi stralci) evidenzia una sostanziale “coessenzialità” tra il contenuto dell’IRC e l’oggetto artistico. Entrambi, nella prospettiva che ella suggerisce, attengono alla formazione globale della persona.

L’Insegnamento della Religione Cattolica può attingere ad ogni espressione dell’umanità. Mi aggancio a tutte le espressioni culturali-artistiche dell’umano per cogliere in esse le tracce della relazione uomo/Dio. In realtà multiculturali come quella in cui opero io, è utile¹. Ho in classe ragazzi di diverse confessioni cristiane (protestanti di varie chiese), atei o agnostici, e ancora islamici, sikh e indù. È interessante cogliere le tracce del divino anche nel loro modo di esprimersi, nelle loro tradizioni, assieme a loro. Io faccio ovviamente riferimento alla cultura europea, è la mia di appartenenza diretta: non posso attingere a culture delle quali non partecipo direttamente... non sarebbe onesto. È una premessa che faccio sempre ai

1 Questa insegnante lavora in una scuola secondaria di primo grado statale ubicata nel Comune di Reggio Emilia e distribuita su due sedi, entrambe caratterizzate da una composizione demografica multiculturale e multi-etnica (in talune classi, specialmente nella sede “centrale”, non è infrequente rilevare la presenza di un solo alunno italiano accanto ad altri 28 o 29 alunni di diversa provenienza, molti dei quali giunti dai Paesi d’origine a inizio anno scolastico, o anche ad anno scolastico inoltrato).

ragazzi. ma mi interessa scovare queste tracce anche in altre culture, assieme a chi appartiene a queste culture, con il suo aiuto. [...] L'espressione artistica fa vedere benissimo una cosa che per me è anche il cuore dell'esperienza religiosa: ti fa vedere che siamo di fronte alla carne, alla domanda viva, al desiderio dell'uomo, ai suoi perché. Allora ha senso anche farti conoscere le religioni non tue e la religione cattolica in particolare, come tentativi di rispondere a quella grande domanda che ogni uomo porta con sé.

La funzione dell'oggetto artistico, che nella riflessione sopra riportata è considerato congiuntamente al processo espressivo e creativo che lo genera, è qui intesa nei termini di un vero e proprio "linguaggio del religioso", non separabile dalla sua funzione di "linguaggio dell'umano". Ciò è talmente vero che, nell'esperienza didattica della docente citata, il canale artistico (nel suo versante sia di "processo espressivo" che di "fruizione di un'opera") consente a studenti di diversa appartenenza religiosa di esprimersi e raccontarsi agli altri, ma anche di esplorare se stessi in profondità, giungendo al cuore della propria domanda di senso. Quest'ultima è resa visibile, concreta e "sensorialmente percepibile" dall'oggetto artistico.

Di qui un ulteriore passaggio: è possibile riconoscere una potenzialità formativa – che potremmo definire "autoespansiva" – dell'oggetto artistico. Esso non è semplicemente elemento necessario della preparazione del docente IRC e del curriculum di studi della disciplina, ma diviene "luogo" fisico e simbolico nel quale si condensano anche gli obiettivi formativi che dell'IRC sono parte integrante. La stessa docente, nel prosieguo della sua riflessione, ci permette di approfondire ulteriormente il discorso:

I ragazzi possono utilizzare espressioni artistiche per esprimere quello che hanno colto della materia, o il loro mondo interiore. [...] Nelle terze medie ho proposto gli *haiku*, una forma d'arte giapponese. Sono poesie immediate: da una parola, sensazione, emozione o immagine nasce un'espressione poetica di tre versi. Con il collega di alternativa, coinvolgendo l'intera classe, abbiamo utilizzato le parole chiave degli argomenti affrontati (Dio, giustizia, verità, passione, amore, paura, libertà...) perché da quelle espressioni i ragazzi facessero uscire il percorso che avevano fatto con un *haiku*. Spesso di fianco ai tre versi i ragazzi aggiungevano spontaneamente un disegno, qualcuno un graffito. Qualcuno ha scritto gli *haiku* in altre

lingue, cinese, arabo... l'esperienza interiore la esprime meglio nella tua lingua madre, anche se poi di fianco ci mettevano la traduzione italiana. Questo ci ha permesso di capire quale lingua i ragazzi riconoscano come propria lingua madre... li abbiamo conosciuti meglio. Altre volte ho chiesto, anche in DAD, una riflessione sull'argomento appena trattato attraverso la forma più adatta a esprimere se stessi. Qualcuno ha scritto un testo, qualcuno ha disegnato... due studenti hanno creato un rap sull'esperienza del perdono e di Dio. Avevamo appena affrontato le questioni teologiche del Credo di Nicea-Constantinopoli [...]. Questi due hanno scritto il testo, hanno scelto una base musicale, poi uno cantava rappando e l'altro nel frattempo danzava una coreografia. [...] Con i ragazzini delle medie l'espressione artistica ha potenzialità educative enormi: fanno fatica ad esprimersi, hanno paure e tantissimi blocchi. [...] hanno bisogno di imparare ad ascoltarsi, scoprire le proprie potenzialità, tirarle fuori. Quando vedi un ragazzino di 2°, 3° media che canta nel coro della scuola, sai che ha vinto se stesso. Ha fiducia di poter essere ascoltato, ha trovato voce per dire qualcosa.

Obiettivi dell'espressione artistica e obiettivi IRC convergono qui verso la conoscenza di sé, l'auto-comunicazione e l'auto-espressività, assieme alla comprensione degli impliciti che accompagnano l'esperienza religiosa e il contenuto delle diverse fedi concretizzato nell'opera d'arte². Tali obiettivi appaiono premesse possibili di una esperienza religiosa matura, capace di evitare irrigidimenti e di entrare nella complessità e ricchezza di significato di apparati dogmatici, teologici, liturgici.

2. Dimensione artistica e religiosità al cuore del processo educativo

Questo pur ridotto "spaccato" della concreta vita d'aula si iscrive nella scia di intuizioni già avanzate dalla ricerca pedagogica, che individua nell'intersezione tra la dimensione artistica, quella religiosa e il processo educativo globalmente considerato, un nodo da approfondire: a maggior ragione in

2 Sull'esame di questi caratteri, tipici dell'espressione artistica, si veda Caputo, Pinelli (Eds.), 2019; in particolare, i saggi ivi contenuti di M.T. Moscato (pp. 13-24) e degli stessi Caputo (pp. 152-173) e Pinelli (pp. 35-55).

una società come la nostra, caratterizzata da un tessuto sempre più multi-culturale (cfr. Musaio, 2020; e il già citato Pinelli, 2020).

In realtà, la riflessione qui proposta poggia su alcuni presupposti fondamentali che non possono essere discussi in questa sede, e per i quali rimando a studi già pubblicati³. In estrema sintesi, l'ipotesi di lavoro è che, per comprendere pienamente il dinamismo del processo educativo, non si possa prescindere dalla dimensione estetica e da quella religiosa. In tale prospettiva l'oggetto artistico e il contenuto religioso, assieme all'esperienza che entrambi implicano e adombrano, rimandano alla domanda consapevole e all'intuizione di un significato che è in essi presente, ma che nello stesso tempo li trascende. Senza un tale orizzonte di significato, il processo educativo non potrebbe compiersi: in realtà, non potrebbe nemmeno avere inizio.

Questo nodo tematico riveste particolare interesse per il docente IRC, non solo nei termini di contenuto del suo operato, come visto nel paragrafo precedente, ma anche come presupposto a monte del suo lavoro e come principio di metodo. Esso permette di rileggere in prospettiva globale anche l'educazione in quanto tale, e in rapporto all'insegnamento della Religione Cattolica. Assumiamo l'educazione come introduzione dell'altro a una realtà già intrinsecamente dotata di significato, non manipolabile a piacimento, pervasa di un senso che l'educando riceve e col quale deve paragonarsi, ma che non è lui a infondere alle cose. In tale prospettiva,

diventare adulti e conquistare la propria autonomia personale (ma anche sostenere, da adulti, il processo educativo dei nuovi nati) significa avere chiaro il proprio limite; e, contemporaneamente, confidare che ci sia un senso nell'essere al mondo, e che abbiano senso il soffrire, il morire a se stessi, il prender forma rinunciando progressivamente alle potenzialità indefinite che caratterizzano l'infante. Dimensione estetica e religiosa si situano allora al cuore del processo educativo in quanto domanda consapevole ed esperienza di un significato presente e contemporaneamente trascendente, senza il quale il viaggio dell'educando non potrebbe compiersi (Caputo, Pinelli, 2018, p. 27).

3 Cfr. Caputo, Pinelli (eds.), 2018; Moscato, 2012a, 2012b; Pinelli, 2017. Tra i riferimenti comuni a questi studi si devono riconoscere alcune prospettive aperte da Romano Guardini (1959/2000³).

La consapevolezza del nesso tra arte, religiosità ed educazione offre conferma di una rappresentazione positiva della dimensione religiosa (oltre che dello stesso insegnamento IRC). L'oggetto artistico può infatti essere assunto come legittimo punto di partenza "nell'ottica di una razionalizzazione più profonda, di una esplicitazione di significati religiosi, anche per religioni diverse". Quando l'insegnamento della religione cattolica si pone in tale prospettiva, esso "acquisisce di fatto una incisività educativa, perché promuove la coscienza religiosa personale (qualunque sia la direzione che questa prenderà successivamente)" (Moscato, 2020, p. 100).

3. Formare il docente IRC: alcune riflessioni

Le considerazioni fin qui avanzate aprono alcune prospettive di riflessione per quanto riguarda il percorso formativo del docente IRC.

In primo luogo, occorre riconoscere che non è possibile far comprendere ed interpretare ad altri l'oggetto artistico (se non in modalità "contenutistico-antiquaria"), né progettare interventi didattici o servirsi come strumento per mediare competenze/contenuti "altri", a meno che non si viva per primi questo particolare "rapporto" con esso. Ciò chiama in causa inevitabilmente la formazione adulta/professionale in generale, e quella del docente IRC in particolare. Ogni "sensibilità" rispetto all'oggetto artistico esige di essere formata e di essere innervata di conoscenza: a maggior ragione quando l'elemento artistico è concepito in interazione con quello religioso. La mancata o parziale messa a tema di simili istanze rispetto ai curricula formativi dei docenti IRC può forse spiegare situazioni apparentemente paradossali, come quella accaduta durante un laboratorio per docenti IRC in servizio, nel quale alcuni partecipanti non sono stati in grado di distinguere una poesia del Novecento da una tragedia greca, e queste ultime dal libro biblico di Giobbe. Tale circostanza apre ovviamente un interrogativo più a monte anche circa la conoscenza della Scrittura da parte dei docenti IRC (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017).

In seconda battuta, è necessario ammettere che l'IRC è concepibile come luogo di formazione globale della persona (non appena del "credente cattolico", ma di ciascun alunno) solo "se l'insegnante assume come principio generale quello di una continua *esplicitazione dell'implicito* rispetto a tutti gli elementi dell'ambiente culturale e dell'esperienza religiosa" (Moscato, 2020, p. 95).

Tutto ciò ripropone un principio pedagogico ineludibile: non solo non è possibile servirsi dell'oggetto artistico in prospettiva didattica, ma neppure proporre e portare avanti un'educazione religiosa (e dunque nemmeno un insegnamento IRC), al di fuori di un approfondimento personale circa il proprio modo di rapportarsi a tali campi di esperienza e di realtà. La promozione di una religiosità matura nell'altro implica in primo luogo per il docente un costante "fare i conti" con se stesso e con la *propria* religiosità, con i suoi "corsi e ricorsi", con i momenti di crisi, le fatiche, i punti di forza che essa implica nel proprio personale cammino di vita. In questa logica, che possiamo estendere in realtà alla costruzione della professionalità del docente tout court, non è possibile pensare percorsi formativi per insegnanti senza prevedere la promozione di occasioni di riflessività e auto-riflessività, accanto al confronto tra colleghi e tra discepoli e "maestri", in una logica non dissimile a quella dell'apprendistato (Moscato, 2008; Pinelli, 2013). Soprattutto, il contenuto disciplinare – e, in esso, il contenuto/oggetto artistico – dovrà essere presentato nella sua profondità, nella sua capacità di interagire col vissuto personale, nel suo essere "linguaggio" carico di impliciti, che può parlare davvero solo a chi possiede gli strumenti per intenderlo.

Riferimenti bibliografici

- Caputo M. (2019). *Arti, espressione di sé, creatività*. In M. Caputo, G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 152-173). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (Eds.). (2018). *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (Eds.). (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. FrancoAngeli, Milano.
- Guardini R. (1959). *Il linguaggio religioso*. Trad. it. in R. Guardini (2000³), *Linguaggio. Poesia. Interpretazione* (pp. 13-45). Brescia: Morcelliana.
- Moscato M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M.T. (2012a). *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (Eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei* (pp. 130-203). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2012b). *Crescere tra vecchi e nuovi dei: l'educazione religiosa tra impliciti e consapevolezza*. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (Eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei* (pp. 321-347). Roma: Armando.

- Moscato M.T. (2019). Educare l'espressione artistica: nuovi compiti per la ricerca pedagogica? In M. Caputo, G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2020). Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 81-100.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Musaio M. (2020). La mediazione del bello per educare all'Alterità in una scuola multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 272-286.
- Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Roma: Aracne.
- Pinelli G. (2017). L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico. *Orientamenti pedagogici*, 64, 705-715.
- Pinelli G. (2019). Alle radici di una Pedagogia dell'espressione artistica. In M. Caputo, G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 35-55). Milano: FrancoAngeli
- Pinelli G. (2020). Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 287-300.

9.7

L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale in rapporto al mandato sociale della scuola

Andrea Porcarelli

Professore associato – Università degli Studi di Padova
andrea.porcairelli@unipd.it

1. Il mandato della scuola tra personalizzazione educativa ed esperienza religiosa

Il mandato sociale di quello che la stessa normativa (L. 53 del 28 marzo 2003) definisce come “sistema educativo di istruzione e formazione” è quello di educare attraverso l’istruzione, ovvero di contribuire allo sviluppo integrale della persona umana – in tutte le sue dimensioni (fisiche, emotive, intellettive e spirituali) – utilizzando gli strumenti culturali che possano giovare a fornire a tutti l’istruzione prevista per i vari ordini e gradi di scuola e a ciascuno gli elementi perché le conoscenze e le abilità apprese tanto nel sistema formale, come nei sistemi educativi non formali e informali, possano diventare competenze personali di ciascuno. Le modalità con cui questo può avvenire sono state al centro di un dibattito pedagogico pluriennale, che un tempo vedeva confrontarsi i fautori della sola istruzione con quelli che includevano nel mandato della scuola la dimensione educativa, mentre in tempi più recenti si è assistito al dibattito pedagogico che ha messo a confronto la logica dell’*individualizzazione* con quella della *personalizzazione* (Porcarelli, 2017a).

Ponendoci con decisione nella seconda delle direzioni sopra indicate (quella della personalizzazione), possiamo trarre la conseguenza che il mandato della scuola, nella sua dimensione educativa, dovrebbe essere strutturalmente “aperto” a tutte le dimensioni dell’esperienza, compresa quella spirituale e religiosa, intesa in senso lato come “una condizione positiva della persona, una sua dimensione esistenziale di tipo qualitativo, che è solo in parte osservabile dall’esterno [...] la sua caratterizzazione più importante è data da una serie di forze psichiche orientate, generate nel corso del processo educativo e soggette a trasformazioni, sia evolutive sia involutive, nel

corso della vita adulta” (Moscato, 2017, p. 23). Lavorare nell’ottica della personalizzazione, a 360°, significa accompagnare gli studenti perché possano valorizzare tanto gli strumenti culturali offerti dalla scuola, quanto quelli che loro stessi intercettano nei sistemi non formali e informali, compresi gli ambienti di ispirazione religiosa in cui si compie, per coloro che li frequentano, la loro formazione spirituale (Porcarelli, 2017b).

In tale prospettiva l’insegnante è chiamato a guardare con empatia a tutti i percorsi di tipo personale, spirituale e religioso, anche suggerendo – per quanto nelle sue competenze – strumenti culturali adeguati a valorizzare tali percorsi. In tutto questo si può collocare, come ulteriore prezioso patrimonio di strumenti culturali (per coloro che desiderano avvalersene) anche uno o più insegnamenti specificamente orientati in senso religioso, secondo le modalità che più linearmente si possono innestare nelle tradizioni culturali dei singoli Paesi e tenendo conto del contesto multiculturale complessivo in cui ci troviamo. Il problema con cui è chiamato a confrontarsi il dibattito pedagogico contemporaneo può collegarsi ad “un sottinteso relativismo svalutante, che colpisce specificamente l’esperienza religiosa dell’umanità” (Moscato, 2020, p. 84), che intercetta quelli sono stati studiati come “paradigmi del sospetto” (Caputo, 2018), per cui cercheremo dapprima di cogliere alcune suggestioni a livello internazionale, per poi dar conto degli ultimi sviluppi del dibattito pedagogico italiano su questo argomento.

2. Alcune suggestioni colte dai documenti internazionali

Lo scenario generale in cui ci andiamo a collocare, al di là della constatazione circa il carattere complesso e fortemente interconnesso delle nostre società della conoscenza, è tracciato dai documenti UNESCO che delineano quella che, sulla scorta del Rapporto Delors, può configurarsi come una sorta di *paideia dell’“imparare a vivere insieme*, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad affrontare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica” (Delors, 1996/1997, p. 18). In realtà, se leggiamo tra le

righe del Rapporto, si possono cogliere alcuni elementi di diffidenza nei confronti delle convinzioni religiose consolidate, che sembrerebbero potenzialmente portatrici di «conflitti etnici e religiosi» (p. 157), ma vi è quanto meno un'apertura implicita al rispetto delle diverse sensibilità religiose e un forte invito a maturare competenze di tipo dialogico, superando stereotipi, rigidità e pregiudizi.

In tale scenario i soggetti religiosi possono giocare un ruolo attivo e proattivo, come si afferma chiaramente in un documento dell'OSCE (2007), per la cui elaborazione sono stati coinvolti, nel panel di esperti, diversi autorevoli rappresentanti delle più diffuse confessioni religiose. Il documento giunge ad affermare due principi-cardine: “first, that there is positive value in teaching that emphasizes respect for everyone’s right to freedom of religion and belief, and second, that teaching about religions and beliefs can reduce harmful misunderstandings and stereotypes” (p. 12). Più in generale, i principali argomenti a favore della presenza di insegnamenti riguardanti le religioni ed altre tipologie di credenze (*about religions and beliefs*) vengono raccolti attorno a quattro idee forti: 1) i contenuti di tali insegnamenti rappresentano delle importanti “forze” per generare orizzonti di senso nella vita delle persone, il che ci aiuta a comprenderci meglio; 2) essi aprono la mente degli studenti a questioni di senso e di valore, a partire dalle forme che esse hanno storicamente rivestito in alcuni contesti e credenze; 3) gran parte della storia, della letteratura e della cultura sarebbero inintelligibili se non potessimo leggere i numerosi influssi provenienti da tradizioni religiose e filosofiche; 4) la reciproca conoscenza delle diverse credenze può facilitare comportamenti rispettosi, evitare pregiudizi, favorire la coesione sociale. Il documento di Toledo precisa anche come l’approccio ivi proposto (un insegnamento sostanzialmente neutrale e tendenzialmente aconfessionale) non venga pensato in sostituzione o in contrapposizione rispetto a eventuali insegnamenti religiosi confessionali di fatto diffusi in molti Paesi, anzi si sottolinea l’importanza di tenere conto delle diverse tradizioni storiche e culturali.

3. Il confronto culturale sull’Insegnamento della religione in Italia

Possiamo, a questo punto, chiederci quali sia lo stato attuale del dibattito italiano su quello che – nel nostro Paese – si configura come Insegnamento

della Religione Cattolica (IRC), ovvero un insegnamento di tipo confessionale, impartito sulla base di un'Intesa che ha un fondamento concordatario, che affonda le sue radici remote nel Concordato del 1929 (*Patti lateranensi*) ed assume la configurazione attuale in forza degli *Accordi di revisione del Concordato*, firmati nel 1984 (Cicatelli, 2015; Porcarelli, 2020b). Il dibattito sull'insegnamento religioso in Italia ha avuto una sua stagione particolarmente intensa negli anni della contestazione sessantottina (Porcarelli, 2020c), in cui si criticava la stessa esistenza di tale insegnamento inteso come "privilegio confessionale", proponendo di sostituirlo con un insegnamento aconfessionale di storia delle religioni, che rappresentava la proposta di matrice laica, portata avanti da Raffaele Pettazzoni e dalla sua scuola (Macale, 2020). Si tratta di una proposta che in parte risponde al desiderio, legittimo e comprensibile per tutti coloro che coltivano un interesse di ricerca a livello accademico, cioè di vedere tale interesse valorizzato anche attraverso specifici insegnamenti scolastici, ma non si può non vedere come si trattasse anche di un'ipotesi storicamente nata in un contesto (quello italiano) in cui essa poteva offrire un ombrello di tipo scientifico a posizioni critiche nei confronti dell'IRC per ragioni di tipo ideologico, anche tenendo conto di alcuni limiti strutturali che caratterizzavano un insegnamento che – prima del 1984 – era organizzato con modalità che prestavano il fianco ad una sua interpretazione in senso catechistico (cfr. Porcarelli, 2020b, pp. 253-265).

Con gli accordi di revisione del Concordato (L. 121 del 25 marzo 1985¹) la situazione cambia in modo radicale, per diverse ragioni. In primo luogo si chiariscono le ragioni della presenza dell'IRC, che viene garantito in quanto la Repubblica italiana opera "riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano" (art. 9, comma 2), con una conseguente revisione degli stessi programmi di insegnamento, che si evolvono in senso culturale e, progressivamente, si aprono sempre di più alla dimensione interculturale (Dal Toso, 2020). In secondo luogo si ridefinisce il profilo culturale e giuridico dell'insegnante di religione che, pur continuando ad avere bisogno del riconoscimento dell'idoneità da parte dell'autorità ecclesiastica, dovrà essere in possesso di titoli di studio equipollenti a quelli

1 Recante: Ratifica ed esecuzione del Concordato del 1984.

necessari per gli insegnanti di qualsiasi disciplina, in ogni ordine e grado di scuola. Più in generale si è assistito, a partire dal 1985, ad un processo di costante e progressiva professionalizzazione degli insegnanti di Religione, che è stato monitorato da un insieme di indagini scientifiche di grande spessore (Cicatelli, 2020).

4. Sviluppi recenti del dibattito pedagogico sull'IRC

Se volessimo dar conto delle riflessioni pedagogiche sull'identità dell'IRC negli ultimi vent'anni potremmo riscontrare una certa vitalità del mondo ecclesiale (compresa l'attività di singoli esperti ad esso riconducibili a vario titolo), a fronte di una certa latitanza del mondo accademico (con particolare riferimento ai pedagogisti operanti nelle Università statali). Sul primo fronte ci limitiamo a citare un lavoro di paziente e attento accompagnamento, da parte del Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana, del complesso processo di riforma del sistema di istruzione e formazione che ha caratterizzato il primo decennio del XXI secolo. Rinviando a un altro saggio per una presentazione più analitica (cfr. Porcarelli, 2020b, pp. 291-369) ci limitiamo a segnalare come negli anni della "Riforma Moratti" sia stato prodotto – nel contesto di un'intensa attività di formazione dei formatori - un vero e proprio *libro guida* (CEI, 2006) atto a collocare l'IRC nel contesto di tale riforma, tramite una lettura pedagogica di tale insegnamento. Nella stagione immediatamente successiva era stato costituito un "Gruppo di supporto" (coordinato da chi scrive) per accompagnare il cammino dell'IRC nelle ulteriori evoluzioni del sistema di istruzione (riforme "Fioroni" e "Gelmini"), attraverso due sperimentazioni nazionali che hanno portato alla redazione delle nuove *Indicazioni nazionali per l'IRC*, uscite rispettivamente nel 2010 per il primo ciclo (D.P.R. del 11 febbraio 2010) e due anni dopo per il secondo ciclo (D.P.R. del 20 agosto 2012). Contestualmente è stata condotta anche una ricerca internazionale, sulle varie modalità dell'insegnamento religioso in Europa, che ha coinvolto esperti e delegati da parte di tutte le Conferenze Episcopali d'Europa e ha condotto alla stesura di un interessante e corposo report di ricerca (CEI, 2008).

Il dibattito pedagogico accademico italiano sui temi della religiosità in genere ha avuto una ripresa a partire dalla seconda decade del XXI secolo,

con alcuni progetti di ricerca sui grandi temi dell'esperienza religiosa, realizzati in collaborazione tra istituzioni accademiche statali ed ecclesiastiche, a cui è seguita – nel 2014 – la nascita del *Gruppo di ricerca SIPED* su “Religiosità e formazione religiosa” (Moscato, Triani, 2017), nel contesto delle cui attività si colloca anche la ripresa di interesse per l'insegnamento della religione come possibile oggetto di ricerca dal punto di vista accademico. Tale interesse è confluito in un Dossier sull'insegnamento religioso in un contesto multiculturale, pubblicato dalla rivista pedagogica *Nuova Secondaria Ricerca* nel dicembre 2020 (Porcarelli, 2020a), che è frutto della partecipazione di studiosi di diversi Atenei italiani e si articola in quattro aree tematiche: 1) l'educazione religiosa in un contesto multiculturale; 2) sguardo storico e istituzionale sull'insegnamento religioso in Italia; 3) suggestioni di tipo educativo e didattico, compresa l'analisi pedagogica dei libri di testo; 4) la formazione degli insegnanti di religione in prospettiva multiculturale. Il lavoro apre molte piste di ricerca e si presta ad essere ulteriormente fonte per numerosi dibattiti che, ci auguriamo, seguiranno alla diffusione delle riflessioni contenute nel citato Dossier. Per ora ci limitiamo a dire che l'IRC, analizzato da un punto di vista pedagogico, potrebbe rivelarsi davvero come un'opportunità per la scuola e per la formazione (Bruni, 2020) se saprà valorizzare il proprio potenziale interculturale che affonda le proprie radici nella teologia del dialogo interreligioso, così come si è evoluta soprattutto a partire dal Concilio Vaticano II, ad oggi. Chi scrive ha sostenuto tale tesi sia nella premessa generale, che nel proprio contributo che si colloca nel Dossier di cui sopra, ed è disponibile a riprenderla, argomentarla e discuterla nelle diverse sedi in cui si troveranno altri colleghi disponibili ad aprire un dialogo schietto e franco, basato su argomentazioni culturali e pedagogiche, in tale direzione.

Riferimenti bibliografici

- Bruni E.M. (2020). L'“ora di religione”. Una chance per la formazione e per la scuola. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 136-145.
- Caputo M. (Ed.). (2018). *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Cicatelli S. (2015). *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*. Brescia: La Scuola.

- Cicatelli S. (2020). Un osservato speciale: trent'anni di ricerche sull'Irc. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 197-211.
- CEI - Conferenza Episcopale Italiana – Servizio per l'insegnamento della Religione cattolica (Ed.). (2006). *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo. Guida alla lettura degli Obiettivi Specifici di Apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- CEI - Conferenza Episcopale Italiana – Servizio per l'insegnamento della Religione cattolica (Ed.). (2008). *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*. Leumann (TO): Elledici.
- Dal Toso P. (2020). Cambiamenti dell'insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 161-179.
- Delors J. (1996). *Learning: The treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (trad. it. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma). Paris: UNESCO.
- Macale C. (2020). La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 180-196.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T., Triani P. (2017). Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014-2016). *International Studies in Catholic Education*, 9, 45-57.
- Moscato M.T. (2017), Storia e obiettivi di una ricerca esplorativa. In M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti* (pp. 13-48). Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2020). Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 81-100.
- OSCE-ODIHR (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. Warsaw (Poland): OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Pajer F. (2017). *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. Brescia: Morcelliana.
- Porcarelli A. (2017a). La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola. *Studium Educationis*, 1, 111-128.
- Porcarelli A. (2017b). Contesti educativi non formali da valorizzare. Sguardo pedagogico sull'associazionismo con finalità educative. In C. Xodo, A. Porcarelli

- (Eds.), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 209-227). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Porcarelli A. (Ed.). (2020a). Dossier: L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 73-368.
- Porcarelli A. (2020b). *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra IdR. Insegnanti di Religione*. Torino: SEI.
- Porcarelli A. (2020c). Dal Vaticano II al Sessantotto e ritorno: traiettorie di un rinnovamento religioso in prospettiva pedagogica. In C. Xodo, M. Benetton (Eds.), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni* (pp. 164-184). Roma: Studium.

9.8

“Nessuno si salva da solo”.

Esperienza religiosa e sfide globali nella prospettiva educativa di J.M. Bergoglio - Papa Francesco

Marcello Tempesta

Professore associato – Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

1. Sfide globali, responsabilità educativa, esperienza religiosa

L'inizio del XXI secolo è contrassegnato da una serie di questioni socio-culturali profondamente interconnesse e caratterizzate da una dimensione planetaria, che chiamano potentemente in causa la responsabilità educativa: la convivenza tra uomini che appartengono a culture e religioni diverse, la questione ecologica, le disuguaglianze socio economiche, i flussi comunicativi mondiali veicolati dalle nuove tecnologie, il diffuso disorientamento esistenziale, costituiscono altrettante sfide educative globali.

Come esse interrogano le coscienze e le esperienze religiose contemporanee? Quale contributo di pensiero e di azione esse possono portare? Con quale specifico “stile” educativo? Si tratta di questioni molto vaste, poiché comportano l'indagine sul senso della presenza delle religioni nello spazio pubblico contemporaneo e la loro incidenza formativa, apprezzabile come fattore di costruzione comune e quindi come valore per tutti (laico in senso etimologico, cioè per il popolo, il *laòs*).

Le principali correnti culturali della modernità hanno letto il fenomeno religioso in modo prevalentemente “residuale”, preconizzandone l'estinzione o comunque segnalandone la distanza dall'ideale umano ed educativo da esse proposto. Il clima culturale della postmodernità, invece, accanto ad una accentuazione della linea della secolarizzazione nel senso di una compiuta postreligiosità, presenta anche significative trasformazioni a livello antropologico ed educativo, che aprono possibilità nuove per una riconsiderazione della religiosità come sorgente viva dell'umano e dimensione ineliminabile di una teleologia pedagogica più attenta alla complessità della persona.

La religiosità può non essere più pensata necessariamente come “patologia dello spirito” o come opzione individuale di chi ha una inclinazione spiritualistica ad “evadere” dal mondo di tutti, ma come dimensione strutturale della persona: esigenza di significato totale destata proprio dall’impatto con la realtà (cfr. Giussani, 1997), domanda di infinito e di compimento di un soggetto che pure avverte finitezza e sproporzione a rispondere a questo appello profondo, motore (spesso non consapevolmente riconosciuto) di tutto il dinamismo esistenziale (cfr. Blondel, 1993), fattore di crescita della umanizzazione e della socialità, passione per la cura del mondo e degli uomini che lo abitano.

La sociologia della cultura occidentale legge il secolo appena concluso nel segno di un trapasso d’epoca dalla modernità alla postmodernità, ed uno dei tratti di questa frattura-discontinuità a livello culturale è proprio da rintracciare nella riemersione della esperienza religiosa, che fuoriesce da una considerazione marginale-privatistica e ridiventa, in alcuni casi, fatto culturalmente e socialmente significativo (cfr. Possenti, 2009; Rosito, 2017).

Tenendo presente questo scenario complessivo, ed utilizzandolo come sfondo, il nostro intervento si concentra sugli interventi di uno degli esponenti più significativi del panorama religioso contemporaneo, Papa Francesco, intorno al nesso tra l’azione educativa e le grandi sfide del mondo globale. Un insieme di problemi preesistenti alla terribile e inedita pandemia che ha sconvolto il pianeta a partire dal 2020, ma che essa ha contribuito ad accentuare, facendo crescere la consapevolezza di appartenere tutti ad una “comunità di destino” (cfr. Morin, 2002) e facendo emergere la necessità di una educazione all’altezza delle nuove provocazioni della storia.

Emblematiche possono essere considerate, in questo senso, le parole pronunciate da Francesco il 27 marzo del 2020, nell’omelia del Venerdì Santo, in una piazza S. Pietro deserta e sferzata dalla pioggia:

Siamo stati presi alla sprovvista da una tempesta inaspettata e furiosa. Ci siamo trovati su una stessa barca fragili e disorientati, ma allo stesso tempo importanti e necessari, chiamati a remare insieme e a confortarci a vicenda. Su questa barca ci siamo tutti. [...] Ci siamo accorti che non possiamo andare avanti ciascuno per conto suo, ma solo insieme. [...] Nessuno si salva da solo.

E rivelativa di una lettura “pedagogica” della pandemia (vista come occasione di apprendimento di uno sguardo più realistico alla condizione umana) e della necessità di una coscienza condivisa, sempre più adeguata alle sfide delle circostanze storiche, appare l’espressione usata dal Papa il 31 maggio del 2020, nell’omelia di Pentecoste: “Peggio di questa crisi, c’è solo il dramma di sprecarla”.

2. Il valore dell’educazione nell’esperienza di J.M. Bergoglio e nel pontificato di Papa Francesco

Già nel percorso biografico e culturale di J.M. Bergoglio è possibile rintracciare una grande attenzione al mondo dell’educazione nel suo complesso, ed in particolare della scuola e dell’università, maturata attraverso la personale esperienza di docente e di responsabile di istituzioni formative, oltre che nell’attività pastorale come sacerdote e come vescovo.

Dopo aver avuto in famiglia un’educazione cattolica di intonazione salesiana, egli ha sperimentato pienamente la vita della scuola, prima come allievo in istituti statali e cattolici e poi come insegnante: perciò il magistero di Bergoglio sull’educazione “non è calato dall’alto, in modo astratto e deduttivo, ma nasce dalla riflessione e dal discernimento su esperienze vissute in prima persona” (De Giorgi, 2014, p. 5).

Entrato nella Compagnia di Gesù, ha studiato in Cile e poi si è laureato in Argentina, prima in filosofia (1963) e poi in teologia (1970). I suoi studi sono proseguiti in Spagna (1970-71): per lavorare alla tesi di dottorato su Romano Guardini ha svolto un soggiorno di studio in Germania, a Francoforte.

Nel frattempo, a partire dal 1964, si è avviata e consolidata la sua attività di insegnante: professore di Letteratura e Psicologia nel Collegio universitario a Santa Fè e Buenos Aires, professore della Facoltà di teologia e Rettore del Colegio Máximo. Un curriculum di docente di tutto rispetto, con un’attività ventennale, dipanatasi in anni particolari: quelli della preparazione e dello svolgimento del ’68 giovanile e studentesco, quelli della chiusura del Concilio Vaticano II e dell’effervescenza postconciliare. Per questo il suo successivo, ampio magistero sull’educazione e la scuola sarà “insieme vivace e fresco, ma mai banale o superficiale, nascendo da una lunga esperienza sul campo e dalla contemporanea riflessione pedagogica su tale esperienza:

frutto maturo, dunque, di un sapere pratico-poietico o, ancor meglio, di una ricerca sapienziale” (De Giorgi, 2014, p. 10).

Una volta divenuto pontefice, questa sensibilità pedagogica si approfondisce e si allarga ai nuovi, ben più vasti orizzonti che è chiamato a scrutare. Le sue encicliche e i suoi discorsi contengono, a nostro giudizio, una vena educativa originale e rilevante, che rimane centrata sul valore della persona, sul metodo comunitario, su un approccio olistico ai problemi storici teso ad evidenziare l'interconnessione tra dimensione teologico-spirituale, dimensione antropologico-culturale e dimensione storico-sociale, sull'apertura universalistica alla totalità della famiglia umana: il laboratorio operativo e il contesto comunicativo di tale feconda interconnessione è per Francesco l'azione educativa, poiché tutte le grandi questioni della nostra epoca hanno per lui un fondamento nel soggetto umano, nella crescita della sua autoco-scienza e della sua capacità di azione libera e responsabile.

Un processo di sviluppo che inizia, secondo il Papa, nei primi luoghi generativi dell'umano, le famiglie: lì impariamo la prima grammatica dell'esistenza, che poi ci portiamo dietro affrontando dimensioni sempre più ampie. L'esortazione *Amoris Laetitia* (2016) dedica perciò parole molto intense alla famiglia come luogo dove educarsi alla “cultura dell'incontro” tra le differenze, e dove acquisire salutari anticorpi contro quella “cultura dello scarto” che costituisce per Francesco uno dei mali profondi del nostro tempo.

L'enciclica *Laudato si'* (2015) rappresenta un contributo originale sulla questione ambientale, che si fonda sulla proposta di educare ad una “ecologia integrale”, riguardante, cioè, non solo la dimensione naturale, ma anche quella sociale, quella culturale, quella umana. Per poterla comprendere pienamente, essa deve perciò essere letta in collegamento con quanto proposto dal Francesco nell'enciclica *Fratelli tutti* (2020) e con l'iniziativa sul Patto Educativo Globale (2020). Per il Papa è fondamentale formare uno sguardo contemplativo sulla natura, come quello testimoniato da Francesco d'Assisi: “il mondo è qualcosa di più che un problema da risolvere, è un mistero gaudioso che contempliamo nella letizia e nella lode” (LS 12).

Il disordine nei confronti dell'ambiente, secondo la *Laudato si'*, è generato da un “eccesso antropologico”, da una concezione dell'uomo come dominatore assoluto: l'intervento sulla natura è perciò guidato da interessi che mirano allo sfruttamento dell'ambiente e delle persone. Così, invece di essere al servizio della persona, l'attività umana si trasforma in vero e proprio idolo, fino a diventare “economia che uccide”.

Il diffondersi di una ecologia integrale è legata all'educazione al senso del bene comune, tradizionale principio del pensiero sociale cristiano: in Francesco esso si dilata, sino ad abbracciare anche l'ambiente oltre che le persone, e diventa "bene comune globale".

Quando si realizza il "passaggio dall'io al noi", quando usciamo da noi stessi ed entriamo in rapporto gratuito con la realtà, avviene quello che la *Fratelli tutti* chiama "guadagno antropologico": un'umanità diversa in cui l'altro è parte dell'io, mi appartiene, è connesso con me. La questione ecologica ha dunque una dimensione spirituale: chiede un cambiamento, una postura non ispirata a rapporti possessivi e predatori, ma generativi e aperti al futuro, che affermano il bene dell'altro, la sostenibilità dello sviluppo, la cura della casa comune.

Lo sfruttamento è una logica di azione che investe sia il rapporto con la natura che il rapporto con le persone: non è pertanto possibile, per Francesco, affrontare la questione ecologica senza coltivare il senso di giustizia che guarda al problema cominciando dai più poveri, le prime vittime del modello funzionalistico e del paradigma tecnocratico. Ad essi il Papa oppone la necessità di recuperare il primato della politica sull'economia e di rivalutare l'educazione alla bellezza:

In questo contesto non va trascurata la relazione che c'è tra un'adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano. Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli (LS 215).

Su un'altra sfida globale della nostra epoca, il rapporto tra le culture e le religioni, ci pare che Francesco abbia fornito un contributo decisivo, e sempre valorizzando in maniera speciale la dimensione educativa. Il 4 febbraio 2019, nel corso della storica prima visita di un Pontefice nella penisola araba, Papa Francesco e il Grande Imam Ahmad Al-Tayyeb hanno sottoscritto ad Abu Dhabi il *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*. Un testo di grande importanza, che gli estensori hanno esplicitamente voluto indirizzare alle scuole, alle università e agli istituti di educazione e formazione, per farne oggetto di riflessione. Il Documento rappresenta una preziosa occasione per approfondire: il ruolo

delle religioni nella società multiculturale; il complesso rapporto tra Cristianesimo e Islam, che accanto a momenti di scontro e contrapposizione presenta anche momenti di integrazione e dialogo, come l'incontro tra Francesco d'Assisi e al-Kamil al-Mālik, sultano d'Egitto, avvenuto a Damietta nel 1219 (a 800 anni dal quale un altro Francesco ha simbolicamente realizzato il suo viaggio); la prospettiva di una educazione al senso religioso e alla fraternità.

3. Il *Global Compact on Education*

L'emersione più esplicita della prospettiva educativa presente nel magistero di Francesco è costituita, a nostro giudizio, dalla proposta di siglare un impegno comune finalizzato a costruire il *Patto Educativo Globale*, rivolta nel 2020 ai responsabili delle nazioni: considerata dal Papa un possibile punto di svolta del "cambiamento d'epoca" nel quale siamo immersi, essa non rappresenta un'idea estemporanea e improvvisa, ma la traduzione di una visione e di un pensiero maturati nel tempo.

I 7 punti del Patto che Francesco sollecita sono:

- 1) Mettere al centro di ogni processo educativo, formale e informale, la persona, il suo valore e la sua dignità.
- 2) Ascoltare la voce dei bambini, dei ragazzi e dei giovani a cui trasmettiamo valori e conoscenze, per costruire insieme un futuro di giustizia e di pace, una vita degna per ogni persona.
- 3) Favorire la piena partecipazione delle bambine e delle ragazze all'istruzione.
- 4) Vedere nella famiglia il primo e indispensabile soggetto educatore.
- 5) Educare ed educarci all'accoglienza, aprendoci ai più vulnerabili ed emarginati.
- 6) Impegnarci a studiare per trovare altri modi di intendere l'economia, di intendere la politica, di intendere la crescita e il progresso, perché siano davvero al servizio dell'uomo e dell'intera famiglia umana nella prospettiva di un'ecologia integrale.
- 7) Custodire e coltivare la nostra casa comune proteggendola dallo sfruttamento delle sue risorse, adottando stili di vita più sobri e puntando al completo utilizzo di energie rinnovabili e rispettose dell'ambiente

umano e naturale secondo i principi di sussidiarietà e solidarietà e dell'economia circolare.

Spiegando le ragioni che lo hanno spinto a prendere questa iniziativa, il Papa si riallaccia in maniera organica alla *Laudato si'*, rinnovando l'invito a continuare

a dialogare sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta e sulla necessità di investire i talenti di tutti, perché ogni cambiamento ha bisogno di un cammino educativo per far maturare una nuova solidarietà e una società più accogliente (Francesco, 2020, 2, p. 391).

L'educazione si scontra, secondo Francesco, con quella che egli chiama *rapidación*, cioè con la frenesia che imprigiona l'esistenza nel vortice della velocità tecnologica e digitale, cambiando continuamente i punti di riferimento. Per questo occorre, a suo giudizio, costruire un "villaggio dell'educazione" dove, nella diversità, si condivide l'impegno di generare una rete di relazioni umane e aperte. In un simile villaggio

è più facile trovare la convergenza globale per un'educazione che sappia farsi portatrice di un'alleanza tra tutte le componenti della persona: tra lo studio e la vita; tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali. Un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la "casa comune", alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia, e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni (Francesco, 2020, 2, 392-393).

Riferimenti bibliografici

- Blondel M. (1993). *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della pratica* (trad. it). Cinisello Balsamo (MI): Paoline.
- Caputo M., Gabbiadini R., Moscato M.T., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: Franco Angeli.
- Diacò E. (Ed.). (2018). *L'educazione secondo Papa Francesco*. Bologna: EDB.

- De Giorgi F. (2014). Alla scuola di Papa Francesco. In Francesco, *La mia scuola* (pp. 5-10). Brescia: La Scuola.
- Francesco (2014). *La mia scuola*. Brescia: La Scuola.
- Francesco (2015). *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Cinisello Balsamo (MI): Paoline.
- Francesco (2016). *Amoris laetitia. Esortazione apostolica postsinodale sull'amore nella famiglia*. Cinisello Balsamo (MI): Paoline.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Cinisello Balsamo (MI): Paoline.
- Francesco (2020). *Il patto educativo globale. Una passione per l'educazione*. Brescia: Scholé.
- Giussani L. (1997). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
- Morin E. (2002). *L'identità umana* (trad. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella N. (2019). *Progettare la pace. Cristianesimo e Islam dopo Abu Dhabi*. Bari: Progedit.
- Possenti V. (Ed.). (2009). *Ritorno della religione? Tra ragione, fede e società*. Milano: Guerini e Associati.
- Rosito V. (2017). *Postsecolarismo. Passaggi e provocazioni del religioso nel mondo contemporaneo*. Bologna: EDB.
- Tempesta M. (2020). Il dialogo islamo-cristiano tra memoria e futuro: una lettura pedagogico-didattica del Documento di Abu Dhabi. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 124-135.

9.9

La prima ricezione della pedagogia di Paulo Freire in Italia: incursioni sul terreno del dissenso cattolico nei primi anni Settanta, fra fenomeni di crisi e rinnovamento

Letterio Todaro

Professore associato – Università degli Studi di Catania
l.todaro@unicat.it

1. La sfida di Freire e la pedagogia italiana: l'orizzonte storico.

A cento anni dalla nascita di Paulo Freire e a cinquanta dalla prima pubblicazione in italiano di *La pedagogia degli oppressi*, sembrano maturi i tempi per avviare una ricostruzione di natura storico-pedagogica dell'importante vicenda che riguarda l'assorbimento e la disseminazione dei significati provenienti dall'opera del pedagogista brasiliano nella cultura dell'educazione in Italia.

Le fortune della pedagogia di Freire nel contesto italiano sembrano attraversare momenti ciclici di risonanza e ancor oggi la loro eco pare mostrare segnali di vitalità, visibili nella capacità di attivare fenomeni di interesse e di attenzione dentro l'area degli studi pedagogici (Catarci, Santerini, 2020).

A partire da questa prima considerazione, per focalizzare il senso specifico del contributo qui proposto, sarà forse bene partire da un'impressione d'insieme: se da un lato, fin dalle origini del suo ingresso in Italia, la pedagogia di Freire ha saputo mostrare capacità di richiamo ai suoi valori e contenuti, allo stesso tempo, la significatività del confronto con i suoi temi e prospettive ha stentato ad assumere una qualificazione di tipo decisivo per orientare la cultura pedagogica italiana.

Ad uno sguardo complessivo prevale la sensazione che essa, sovente, sia stata respinta verso posizioni laterali, rispetto ai canali principali che hanno gestito la discussione sui grandi temi dell'educazione contemporanea. E se questo aspetto ha rappresentato una nota caratteristica del suo destino, probabilmente ciò è accaduto anche per il configurare una voce non assimilabile ad un *mainstream* di tendenza, ma piuttosto per il suo rendersi

portatrice di una visione “alternativa” per l’organizzazione di un modello formativo (Vittoria, 2016).

Lo stesso vale per la provenienza geografico-culturale di quella pedagogia, la quale segnala la tipicità di un continente, come l’America Latina, che resta ancora, paradigmaticamente, a segnare una narrazione di contro-canto rispetto alle sirene dell’Occidente; una voce motivata nell’espone uno sguardo differente e dialettico sulla formazione e che continua a veicolare un moto di sofferenza umana, in cerca di riscatto e di pieno riconoscimento della propria dignità (Hobsbawm, 2017).

A mezzo secolo dall’arrivo in Italia di *La pedagogia degli oppressi*, la voce di Freire continua a trasmettere un segnale di inquietudine che risulta spesso scomodo e talora anche insidioso per la sua franchezza nel proporre questioni drammatiche su relazioni possibili di senso fra Educazione e Sviluppo, fra Formazione e Liberazione (Catarci, 2016).

Ma, giusto anche per facilitare l’approccio a tali dimensioni di discorso, le quali fin dall’origine conferiscono una spinta di natura critica alla pedagogia di Freire, sembra più che mai utile avviarne una ripresa interpretativa ben impiantata sul profilo storico, a partire da una focalizzazione capace di restituire una misura di densità alla stratificazione del territorio culturale caratterizzante la sua prima ricezione in Italia.

Dare un input a favore di un’operazione del genere sembra importante per diverse ragioni ed in via sommaria se ne possono individuare almeno tre.

La prima si potrebbe ascrivere ad un valore di utile contributo per una comprensione più appropriata delle ragioni che stanno alla base della stessa pedagogia di Freire. Le reti di tramite per cui, infatti, essa comincia a divulgarsi in giro per il mondo – penetrando anche nel circuito italiano – non sono, infatti, separate da una solidità di contesto e da un terreno di continuità simbolica che ne testimoniano ed esplicitano le matrici teoriche e culturali.

La seconda ragione ha a che fare con le possibilità di sviluppare operazioni interpretative collegate ad una visione di tipo diacronico. Avviare un bilancio sul significato e sul valore di tale presenza nel panorama italiano può risultare particolarmente interessante ai fini di cogliere la varietà di sfondi che hanno caratterizzato, nel tempo, le diverse stagioni di mobilitazione d’interesse per la pedagogia di Freire in Italia, accompagnandone anche evoluzioni e scarti di senso nelle relative rimodulazioni interpretative.

La terza ragione ha a che fare con un tema che ritorna sul senso del trasferimento della lezione di Freire dentro una logica di attualizzazione del suo messaggio, la cui cifra divergente richiama, sullo sfondo, la complessità dei quadri da cui prende consistenza l'articolazione di un fascio di discorsi pedagogici che insistono sulla costruzione di modelli intenzionati a resistere ad egemonie o a forme di omologazione culturale misurate su scala globale (Zoletto, 2008). Rivolgendosi alla costruzione di visioni alternative, contrarie agli effetti provocati dal prevalere di una logica della globalizzazione dominata dalla centralità simbolica del mercato, del capitale e del profitto, la pedagogia di Freire sollecita la cultura contemporanea a lavorare per radicare piuttosto la formazione dentro un'intenzione di integrale emancipazione della persona (Mayo, 2007).

2. L'ingresso della pedagogia di Freire in Italia: tra le maglie del dissenso cattolico.

A partire da quanto esposto fin qui, riprendere oggi i temi evocati dalla pedagogia di Freire – ma ben accompagnati da un'opportuna consapevolezza storica delle sue radici, dei suoi ambienti di generazione e di trasmissione culturale - può costituire un'operazione significativa, anche per riallacciare il senso della sua valenza, quale proposta “alternativa” per la formazione umana, all'interno di vicende di sviluppo specifiche che interessano i percorsi trasformativi della Chiesa contemporanea, almeno a partire dalla stagione post-conciliare, e che intercettano il senso del variare dei suoi equilibri regionali dentro la sua collocazione come Chiesa universale all'interno del mondo globalizzato (Melloni, 2016; De Giorgi, 2018). Sviluppi che evidentemente hanno trovato significativo riscontro nelle linee del magistero ecclesiale inaugurato da Papa Francesco, emblematica figura di pontefice proveniente da un medesimo continente Latino-Americano, dove la missione di testimonianza del Vangelo affidata alla Chiesa e la forza dirompente del suo messaggio salvifico non mancano di esprimersi come passione per le sofferenze degli “ultimi” (Faggioli, 2014, 2018).

E che l'evocazione di questi aspetti non richiami un accostamento inappropriato, lo può dimostrare proprio la ripresa di un profilo storico che riguarda le dinamiche di propagazione del discorso pedagogico di Freire in Italia, fin dalla sua prima ricezione ed attivazione.

Storicamente, come si costruisce e definisce il tramite di passaggio che conduce la cultura italiana ad interessarsi della pedagogia di Freire?

Quali sono anche i nodi di raccordo che originariamente creano questa rete di contatto e che conducono a stabilire un accostamento progressivo fra la cultura pedagogica italiana e l'opera del pedagogista brasiliano?

Ai frequentatori italiani della pedagogia di Freire sarà certamente noto come la prima grossa operazione editoriale che segna ufficialmente l'ingresso del discorso freiriano nel nostro Paese coincida con la pubblicazione, nel 1971, della edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi*. La curatrice dell'edizione italiana è Linda Bimbi, figura del resto assai emblematica: una donna coraggiosa che storicamente lega la sua esperienza personale di impegno cattolico allo svolgimento di funzioni di servizio e di missione in terra brasiliana¹.

Ma ancora prima dell'uscita della edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi*, una prima intervista all'educatore latinoamericano – per opera di una delle sue prime “mediatrici culturali” in quegli anni, ovvero Anna Portoghese – era già comparsa, nel luglio 1970, sulle pagine della rivista “Rocca”, periodico quindicinale della Associazione Pro Civitate Christiana.

Il richiamo a tale occasione evoca il rilievo da assegnare ad una delle più vivaci aree di impegno che caratterizzano il risveglio del fermento culturale all'interno di un certo ambito del mondo cattolico, nel clima di rinnovamento generato dal Concilio Vaticano II.

Segnale eminente della fortuna riscossa dalle attività sviluppate dal gruppo radunato ad Assisi attorno alla Pro Civitate Christiana, poteva considerarsi proprio la pubblicazione della rivista “Rocca”; capace di superare in quegli anni una tiratura di 100.000 copie; ma soprattutto giornale destinato ed esporsi ed a mettersi in vista per il suo coraggioso programma, orientato a sostenere “un'opera di mediazione fra cristianesimo e pensiero

1 Linda Bimbi (1925-2016) introduce la pedagogia di Freire in Italia a partire dalla sua personale esperienza decennale di missionaria cattolica – prima come suora, poi come laica consacrata – in Brasile; costretta a fuggire nel 1969 anche per la sua vicinanza al pedagogista brasiliano, osteggiato dalla dittatura militare, una volta tornata a Roma, è tra le figure di riferimento in relazione con il Centro IDOC (International Documentation on the Contemporary Church), istituzione che avrebbe svolto una funzione di appoggio per la diffusione del metodo freiriano all'interno di uno spazio di iniziativa proiettato alla costruzione di una relazione organica fra rinnovamento cattolico, rivoluzione culturale e teologia della liberazione (Bonifazi, 2015).

moderno”; un programma considerato già a quel tempo “stimolante, seppure in qualche caso discutibile per l’audacia di alcune impostazioni” (Martina, 1977, p.125).

Le pagine di “Rocca” dovevano costituire tra gli strumenti privilegiati per sostenere l’introduzione del pensiero pedagogico di Freire in Italia; ma nello stesso tempo, altri canali venivano ad attivarsi muovendosi su un territorio culturale analogamente caratterizzato, nel senso della maturazione di un pensiero cattolico sensibile nell’intercettare la drammaticità delle urgenze sociali denunciate dai movimenti di protesta collettiva tipici di quel tempo e nell’esprimere una chiara volontà di intessere un dialogo con le posizioni del pensiero dialettico e critico, oltrech  coraggioso nel confrontarsi a viso aperto con le combattive culture di estrazione neo-marxista.

Sicch , mentre nel 1973 il pubblico italiano assisteva alla pubblicazione di *L’educazione come pratica di libert *, l’azione di imbastimento di un primo dibattito sul valore emancipativo della pedagogia freiriana riusciva a prendere il largo anche grazie all’attenzione dedicata ai suoi temi dalla rivista “Testimonianze”.

Anche a questo proposito si tratta di identificare una rivista interprete di un notevole protagonismo nell’ambito di spazi del mondo cattolico che, nel periodo postconciliare, si dovevano contraddistinguere per l’espressione di posizioni categorizzabili secondo le formule del “dissenso” (Verucci, 2002).

Ricordare appena per accenno al ruolo svolto da una rivista come “Testimonianze” significa prendere in considerazione il ruolo davvero notevole svolto da personaggi e da ambienti di primo piano nella maturazione di un riformismo cattolico che, dal punto di vista della memoria storica, consente oltretutto di evocare figure di prestigio come Ernesto Balducci. Sulle tracce di “Testimonianze” si poteva apprezzare la sensibilit  riformista manifestata dall’ambiente cattolico fiorentino, pronto ad accogliere, fin dagli anni Sessanta, la sfida del dialogo con le grandi culture laiche del mondo moderno (Santagata, 2010).

La linea culturale sostenuta da “Testimonianze”, fin dalle sue origini (1958), riusciva ad evidenziare la rilevanza di una serie di questioni che dovevano risultare emblematiche per agevolare il “fatale” incontro con la pedagogia di Freire: urgenza di confrontarsi con le contraddizioni della societ  moderna; preoccupazione di venire incontro ai bisogni di conforto levati dagli “ultimi”; bisogno di generare una presenza fattiva dell’impegno cattolico rispetto all’intercettazione di larghe inquietudini sociali; trasporto

del profetismo della fede all'interno di una dimensione di impegno storico per la liberazione dell'uomo da situazioni di asservimento; ed infine, identificazione del messaggio cristiano come realtà incompatibile con modalità di timida acquiescenza di fronte a pratiche di sfruttamento e di potere (Santagata, 2016; Scatena, 2008).

3. La pedagogia di Freire in Italia negli anni '70: l'estensione di uno sguardo profetico.

A partire da qui, è oltretutto importante sottolineare come già lungo il crinale degli anni Sessanta, le linee di riflessione aperte alle strade del rinnovamento cattolico da una rivista come "Testimonianze" riservassero motivi crescenti di attenzione per la situazione della Chiesa nell'America Latina; motivi insieme di preoccupazione e di speranza, in riferimento ai quali, l'impegno della Chiesa per la liberazione dell'uomo doveva necessariamente significare prendere posizione di fronte ai problemi irrisolti del sottosviluppo e alla facile deriva autoritaria di deboli sistemi di democrazia (Giuntella, 1975). Tale impegno doveva significare, ancora, partecipazione ad una corrente "rivoluzionaria" proveniente da un potente affermarsi di un modello di Chiesa profetica, in quanto impegnata nel combattere per un cambiamento reale delle determinazioni storiche oppressive per gli uomini; un atteggiamento nuovo e credibile specialmente nella misura in cui la Chiesa si mostrava sempre più determinata nel prendere posizione "al lado de los pobres" (Gutierrez, Müller, 2013).

Chiesa dei poveri, teologia della speranza, servizio prestato dalla Chiesa per la promozione di una coscienza umana responsabile del suo compito storico: a questi livelli doveva maturare lo spazio dedicato alla pedagogia di Freire in Italia dalla combattiva rivista fondata da padre Balducci. Su questo piano, la mediazione del discorso freireiano si qualificava anche per interventi molto solidi dal punto di vista della teoresi pedagogica, come quelli proposti ad esempio da Attilio Monasta (1972, 1973), nei quali fatalmente dovevano incrociarsi le esigenze rappresentate da un cattolicesimo attento nel raccogliere la sfida lanciata dal fiorire di controculture segnatamente antagoniste e la frequentazione di categorie chiave appartenenti a forme di analisi del potere maturate nel seno di letture della società capitalistica di tipo marxista.

Sembra piuttosto importante evidenziare allora il rilievo che l'area del cosiddetto "dissenso cattolico" storicamente assume nel promuovere in Italia, alla svolta degli anni Settanta, un confronto diretto con la pedagogia di Freire. È esattamente nello spazio di tale area della cultura cattolica, sensibile all'ingaggio con le questioni sociali del tempo e con la necessità di stabilire un confronto con forme di cultura alternativa, che si determinano le condizioni perché i temi educativi freiriani vengano conosciuti e discussi in Italia.

E però, indicare la funzione di volano appartenente a riviste come "Rocca", "Testimonianze" - ma si potrebbe chiamarne in causa anche "Regno" e con essa l'area bolognese legata ai gruppi dehoniani - per l'avvio di un confronto coi motivi freireiani, significa anche cogliere il senso di un'acquisizione che fin dall'inizio tende ad identificare la pedagogia di Freire quale espressione di una cultura segnatamente alternativa.

Per quegli spazi di cultura cattolica italiana, aprire le strade alla pedagogia di Freire significava specialmente concedere un'opportunità di continuità ad un'opera di redenzione già eccezionalmente avviata da don Milani (Roghi, 2017): emblema di un'educazione pensata come percorso orientato alla realizzazione di una sempre più matura "presa di coscienza" - o in termini autenticamente freireiani, come "coscientizzazione" - o, ancora, per usare esattamente le parole recentemente usate da Papa Francesco in omaggio alla memoria del priore di Barbiana, come "crescita di una coscienza libera, capace di confrontarsi con la realtà e di orientarsi in essa, guidata dall'amore, dalla voglia di compromettersi con gli altri, di farsi carico delle loro fatiche e ferite, di rifuggire da ogni egoismo, per servire il bene comune" (Papa Francesco, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Bonifazi C. (2015). *Linda Bimbi. Una vita, tante storie*. Torino: EGA.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M., Santerini M. (2020). Disagio, esclusione e risposte educative. *Pedagogia Oggi*, 2, 12-14.
- De Giorgi F. (2018). *Paolo VI. Il Papa del moderno*. Brescia: Morcelliana.
- Faggioli M. (2018). *Cattolicesimo, nazionalismo, cosmopolitismo. Chiesa, società e politica dal Vaticano II a Papa Francesco*. Roma: Armando.

- Faggioli, M. (2014). *Papa Francesco e la "Chiesa Mondo"*. Roma: Armando.
- Giuntella M. C. (1975). «Testimonianze» e l'ambiente cattolico fiorentino. In S. Ristuccia (Ed.), *Intellettuali cattolici tra riformismo e dissenso* (pp. 229-315). Milano: Edizioni di Comunità.
- Gutierrez G., Müller G. L. (2013). *Dalla parte dei poveri. Teologia della liberazione, teologia della Chiesa*. Padova: EMP.
- Hobsbawm E. J. (2017). *Viva la rivoluzione. Il secolo delle utopie in America Latina*. Milano: Rizzoli.
- Martina G. (1977). *La Chiesa in Italia negli ultimi trenta anni*. Roma: Studium.
- Mayo P. (2007). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti: possibilità di un'azione trasformativa*. Sassari: Carlo Delfino.
- Melloni A. (2016). *Il Concilio e la grazia. Saggi di storia sul Vaticano II*. Milano: Jaca Book.
- Monasta A. (1973). Scuola, istituzioni, egemonia. *Testimonianze*, 157-158, 547-582.
- Monasta A. (1972). Freire: pedagogia e rivoluzione. *Testimonianze*, 142, 145-173.
- Papa Francesco (2017). *Visita alla tomba di don Lorenzo Milani. Discorso commemorativo del Santo Padre*. Retrieved May, 10, 2020 from https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/june/documents/papa-francesco_2017_0620_don-lorenzo-milani.html
- Portoghese A. (1970). La non scuola di Freire. *Rocca*, 13, 20-23.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva*. Roma: Laterza.
- Santagata A. (2016). *La contestazione cattolica. Movimenti, cultura e politica dal Vaticano II al '68*. Roma: Viella.
- Santagata A. (2010). Una rassegna storiografica sul dissenso cattolico in Italia. *Cristianesimo nella storia*, 31, 207-241.
- Scatena S. (2008). *La teologia della liberazione in America Latina*. Roma: Carocci.
- Verucci G. (2002). Il dissenso cattolico in Italia. *Studi Storici*, 43(1), 215-233.
- Vittoria P. (2016). *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*. Sassari: Carlo Delfino Edi.
- Zoletto D. (2008). Freire in dialogo con gli studi coloniali e postcoloniali. In P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza: un dialogo* (pp. 89-95). Udine: Forum.

Panel 10
Scuola e formazione dei docenti

Introduzione

Patrizia Magnoler, Maria-Chiara Michelini, Paolina Mulè

Interventi

Maurizio Gentile
Paola Zini

Scuola e formazione degli insegnanti. Quali prospettive emergenti?¹

Patrizia Magnoler

Professoressa associata - Università Telemarica Pegaso

patrizia.magnoler@unipegaso.it

Maria-Chiara Michelini

Professoressa associata - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

mariachiara.michelini@uniurb.it

Paolina Mulè

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Catania

pamule@unict.it

1. Introduzione al tema del Panel

L'introduzione al Panel 10 ha preso avvio dall'interrogativo sotteso al titolo: *Qual è la scuola che vogliamo per il prossimo futuro?* Consapevoli del fatto che la scuola registri momenti di difficoltà, dovuti sicuramente all'emergenza Covid-2019, si è riflettuto sull'importanza del saper leggere ed interpretare il presente per poter incidere sul futuro della scuola e della formazione degli insegnanti. Con Proust possiamo affermare che: "Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi". Sicché, leggere il presente ha significato interrogarsi circa la capacità della scuola attuale di: offrire agli studenti opportunità di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far acquisire strumenti concettuali necessari per selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; sviluppare un pensiero critico negli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione dei saperi in funzione di concreti bisogni formativi anche in ottica inclusiva. Non sono domande

1 Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici: Paolina Mulè ha elaborato il paragrafo 1, Patrizia Magnoler il paragrafo 2 e Maria-Chiara Michelini il paragrafo 3.

retoriche, se pensiamo che la scuola ha subito delle trasformazioni sostanziali. Si pensi al passaggio dalla scuola concepita come 'sistema' ad impianto ordinamentale ed organizzativo di tipo burocratico-amministrativo ad una scuola con un impianto ordinamentale ed organizzativo di tipo sussidiario: verticale ed orizzontale, producendo effetti sia sul piano dell'organizzazione che su quello dei contenuti dell'offerta formativa, oltre che sul progetto culturale, formativo e delle finalità educative stesse. La scuola attuale rappresenta, infatti, il luogo privilegiato per leggere ed interpretare le emergenze educative e sociali da contrastare attraverso una partecipazione attiva di tutti gli *stakeholder*. Ciò impone una nuova figura dell'insegnante, sempre attento al progetto culturale, formativo a cui deve riferirsi quando opera quotidianamente nella scuola, offrendo servizi per la crescita intellettuale ed operativa delle future generazioni, che sono chiamate sempre più a confrontarsi, a livello globale, con le classi dirigenti dei Paesi europei e mondiali. In questo senso, il lavoro degli insegnanti ma anche dei Dirigenti Scolastici, consiste in uno sforzo continuo di costruzione di senso e di significato all'interno di situazioni, in cui predominano complessità, instabilità, incertezza, carenza di valori. Sul piano dell'organizzazione scolastica, si tratta, da un lato, di rimettere al centro la relazione interpersonale insegnante/discendente, il processo di apprendimento-insegnamento per valorizzare il merito; dall'altro lato, di proporre un modello di organizzazione scolastica orizzontale e reticolare, flessibile e modulare, fondato sulla co-partecipazione e sulla condivisione. Insomma, è indispensabile un modello diverso e opposto da quello attuale fondato sulla concentrazione di ruoli e funzioni in un organo monocratico, sempre più autoreferenziale e autoritario. Occorre perciò puntare l'accento su un modello organizzativo democratico della scuola centrato sulla leadership distribuita e sull'elettività degli organi di governo, così come già avviene soprattutto in Austria e in Belgio, in cui la redistribuzione di compiti tra *équipes* con funzioni di leadership riconosciute formalmente e non riconosciute formalmente è già presente in alcuni progetti pilota (Quaderni Eurydice, 2018, p. 24). Ciò è fondamentale, oggi, per contrastare le emergenze educative e la problematicità degli eventi che si presentano nell'ambito della governance delle scuole autonome; con le problematicità quotidiane legate alla gestione delle relazioni umane tra colleghi; con la relazione complessa delle famiglie degli alunni che richiede sforzi maggiori per i cambiamenti sociali e generazionali che molto spesso sono difficili da gestire per una carenza di mediazione, di comunicazione

interpersonale; con la diffidenza delle istituzioni e degli attori del territorio che non collaborano in taluni casi per poter co-costruire reti significative (Mulè, 2019). Per tale ragione, occorre, a mio avviso, riflettere ulteriormente sulla formazione iniziale e in servizio dell'insegnante di scuola secondaria - secondo costruito analizzato in questo Panel -, che rimane ancora un anello debole della filiera. In questa direzione, è fondamentale analizzare le parabole culturali e pedagogiche che hanno condizionato l'identità professionale del docente. Ciò è fondamentale per potere elaborare un nuovo profilo del docente secondario, un nuovo identikit professionale. È ormai noto che il docente oggi deve essere oltre che un intellettuale, un *investigator*, parafrasando Dewey, in grado di facilitare e promuovere la ricerca educativa grazie alle competenze organizzative, in modo da saper progettare il curriculum e le sue attività educative, lavorando in team e sperimentando "come i saperi si integrano con i saperi pratici e che cosa originano" (Magnoler, 2017, pp. 10-11), ma deve anche possedere competenze disciplinari e metodologico – didattiche, e conoscenze, competenze e skill relazionali, per rispondere alle esigenze formative delle future generazioni. In sintesi, questionare quindi sulla professionalità docente significa affrontare la ridefinizione del profilo culturale e professionale, a seguito delle trasformazioni sociali attuali repentine, in modo da consentire all'insegnante di adattarsi continuamente alle molteplici situazioni quotidiane, superando una visione individualista, che ancora in molti casi è presente a scuola, per dare spazio ad una visione cooperativa e di comunità di pratiche riflessive (Schön, 1983; Michelini, 2016).

2. Piste possibili per la professionalizzazione dei docenti

Dal pensiero collettivo sviluppatosi negli interventi emergono alcune prospettive interpretative sui temi sin qui proposti che possono essere così sintetizzate.

L'insegnamento e la mediazione didattica in un sistema territoriale e culturale. L'imprevisto radicale (Perrenoud, 1999) costituito dalla pandemia vissuta nell'ultimo anno ha avviato un processo di risposte all'impossibilità di gestire l'insegnamento nelle aule scolastiche. Si ravvisano a) aspetti ideativi, b) emotivi c) di controllo. L'uso della Didattica a Distanza e della Didattica Digitale Integrata ha obbligato due forme sostanziali di ripensamento della

mediazione didattica: la prima ha quale focus i mediatori che facilitano l'approccio alla conoscenza quando si agisce in ambienti digitali e sulla loro integrazione al fine di accompagnare l'esperienza di apprendimento, la seconda verte sull'analisi dell'efficacia della mediazione didattica e ha suscitato negli insegnanti il bisogno di indagare quali attività e contenuti fossero da sviluppare in presenza, quali a distanza e per quali motivi. È questo un processo di riflessione post-azione sull'emergenza che mette in luce gli aspetti di divergenza dalle pratiche usuali, porta alla luce la forte sinergia che si è creata tra docenti per scambiare conoscenze e pratiche per fare fronte comune alla difficoltà di riprogettare lo spazio e il tempo della didattica. All'ideazione di una diversa didattica si è accompagnata, per i docenti, un faticoso riconoscimento dei propri stati emotivi e difficoltà relazionali. La gestione dell'ansia personale e degli studenti, i dubbi sulla possibilità di mantenere un clima di classe adeguato anche in spazi non fisicamente determinati, l'assenza della relazione *face to face* continuativa hanno prodotto effetti quasi divergenti. Da un lato si è avvertita la necessità di recupero e rivisitazione dei valori essenziali della co-abitazione e interazione tra persone, famiglie, organizzazioni e comunità; dall'altro, la trasformazione obbligata delle pratiche ha creato una sensazione di "perdita di controllo" sul lavoro degli studenti, sui loro apprendimenti e ha fatto sortire, in diversi casi, un'anomala frequenza di verifiche sugli apprendimenti.

Un aspetto emerge con forza: la "condizione didattica obbligata" è divenuta spesso "opportunità di costruzione". Si è attivata una vera e propria co-formazione sul campo e sull'urgenza. Ricercatori, esperti di tecnologie e didattica, società scientifiche da un lato, docenti, dirigenti, educatori ed enti territoriali, si sono organizzati per co-costruire una nuova conoscenza su un problema, a partire dalla valorizzazione dei relativi expertise, così come previsto dal modello della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997). Nessun attore coinvolto aveva le risposte corrette ed esaustive, ma il confronto ha fatto sortire nuove visioni di sistema per intercettare bisogni educativi ed elaborare soluzioni a problemi estremamente complessi e mai resi così evidenti.

La figura del docente. La disuguaglianza fra le opportunità di accesso all'istruzione ha rinnovato la visione di un docente portatore non solo di saperi sull'insegnamento e da/per insegnare ma profondamente etico (Damiano, 2007). Si è amplificato il senso di responsabilità verso giovani che stavano perdendo occasioni formative, con la possibile difficoltà di svi-

luppare risorse e competenze necessarie al proprio futuro e alla partecipazione sociale. Si può attuare il recupero nostalgico di un insegnante-individuo “carico di virtù”, anche progettista e attore di un curriculum morale, o una necessaria reinterpretazione della figura docente alla luce del sistema culturale e valoriale nel quale vive. Forse mai come oggi è realmente difficile tracciare i confini di una professionalità che prevede di saper affrontare situazioni molto diverse tra loro e per le quali occorre una forte lucidità progettuale e di scelta mirata su aspetti didattici (nodi disciplinari ed esperienze di apprendimento significative, sviluppo di competenze in ottica longitudinale e loro valutazione), organizzativi (scelte culturali per il curriculum e forme di co-gestione e costruzione dei saperi professionali), sistemici (selezione degli ambiti di permeabilità e collaborazione con il territorio e per quali obiettivi sostenibili). La sfida è quella di coniugare con coerenza le visioni di ampio respiro con la necessità di fornire risposte didattiche a bisogni immediati e ai cambiamenti che già si intravedono a partire dalla lettura della realtà così trasformata. Si vengono a delineare posture che rinviano all’opportunità di avvalersi di evidenze validate dalla ricerca (Hattie, 2008) per ridurre il margine di “errore” e fissare dei riferimenti utili alla progettazione, e posture ispirate dalla consapevolezza della complessità e dal desiderio di sperimentare in un’ottica di antifragilità professionale. Come rileva Taleb (2013), è antifragile colui che non teme la deviazione dal percorso conosciuto e accetta che potenzialmente le scelte non siano sempre le migliori. È colui che vive nell’interdipendenza con gli altri e ritiene che i propri errori costituiscano una risorsa per la comunità. In questa prospettiva la fragilità del singolo contribuisce all’antifragilità del sistema che affina la propria capacità di adattamento. Ma occorre rivedere un rapporto critico incarnato nelle pratiche scolastiche, quello con l’errore, qualunque esso sia e chiunque lo viva.

3. Spunti di riflessione

Gli interventi del Panel 10 hanno affrontato il tema scuola e formazione dei docenti da punti di vista estremamente differenti, sviluppando aspetti che delineano un panorama variegato: la prospezione nell’era digitale, la *character education*, l’uso di strategia *video based*, la relazione scuola fami-

glia². Il filo rosso del dibattito è rintracciabile nell'emergere della necessità di forte ridefinizione del profilo culturale della professione e, conseguentemente, della sua formazione. In questa prospettiva, quella dell'insegnante si è stagliata nella sua storicità, ma è anche emersa l'urgenza di una visione capace di superarla, o meglio di orientare e dirigere il pensare e l'agire in senso prospettico.

Da questo punto di vista, in estrema sintesi, il seminario ha affrontato l'interrogativo di come sia possibile formare i docenti alla consapevolezza culturale necessaria a qualificare il proprio profilo e ruolo nella cornice attuale, contestualmente alla ridefinizione dell'idea di scuola. In tal senso si sono evidenziate esigenze di superamento e di ricomposizione dei modelli formativi storicamente consolidati, da quello culturale a quello centrato sulle competenze tecniche, approdando a quello riflessivo e critico. Ai docenti si può richiedere di interpretare ogni singola questione in senso meramente strumentale, immediato o, viceversa, in senso strategico, alto. Parallelamente, si può pensare la scuola come agenzia che deve rispondere alle istanze provenienti dal mercato, dalla società o dall'attualità, oppure si può considerarla soggetto chiamato a progettare l'educare alla luce di un'ipotesi di futuro coerente con i fini e i valori dello sviluppo umano integrale. Si tratta di un cambio di paradigma, da sostenere e costruire attraverso un impegnativo processo culturale. Ne è esempio emblematico il dibattito attuale sull'uso della DAD al tempo del COVID, interpretata da taluni in senso miracolistico, da altri in termini di rifiuto ideologico. Di fronte ad una contingenza così estrema, affrontare il senso della didattica a distanza, ma anche in realtà di quella in presenza, non è un solo problema di formazione tecnica dei docenti all'uso di piattaforme e dispositivi, quanto una ridefinizione profonda dell'istruire, della relazione educativa, dei confini e degli spazi dell'agire educativo, delle metodologie didattiche, etc. Ciò richiede, appunto, un confronto culturale e pedagogico profondo dentro e fuori la scuola in cui i docenti siano intellettualmente protagonisti, confronto rispetto al quale la formazione iniziale e in servizio esercita un ruolo fondamentale.

Storicità e utopia, con la sua carica di anacronismo, contingenza e idealità sono due profili inscindibili dell'insegnare. La formazione, sollecitata

2 Si vedano gli interventi riportati agli atti.

spesso dall'urgenza dell'immediato, oggi più che mai deve tenere dialetticamente congiunti tali profili, animandone la dinamica. Perché se l'insegnante e la pedagogia stessa, sono costantemente interpellati dall'interrogativo: "che fare?", allo stesso tempo rispondono intrinsecamente a un insopprimibile *telos* di altissimo profilo. Le emergenze della prassi, tanto più se estreme come oggi, rischiano di fagocitare tutte le risorse, schiacciando la visione sul piano dell'azione. Compito peculiare della formazione è quello di innestare la riflessione sulle sfide del quotidiano, per interpretarle criticamente e pedagogicamente, in vista dell'elaborazione di una visione nuova e di ipotesi progettuali ad essa ispirate.

Circa le modalità della formazione così intesa, il seminario ha lasciato intravedere alcune direzioni a partire dalla riaffermazione della responsabilità individuale delle scelte assiologiche ed operative dei docenti. Ciò comporta il protagonismo dei soggetti nella formazione, secondo la direzione della terza formazione (Quaglino, 2011), che muove dal mondo interiore dell'individuo, prima che da qualsiasi contesto esterno, in uno spazio in cui il pensare si fa tutt'uno con il dare forma al se, attraverso la riflessione sulle premesse implicite nel proprio agire. In questo senso occorre superare una visione strumentale del pensare in vista dell'azione, in favore dell'immaginare e scegliere le prospettive verso le quali muovere, sviluppando se stessi ed esercitando un ruolo attivo sul mondo. Responsabilità individuale all'interno di una logica partecipativa, in cui tutti siano coinvolti attivamente in prima persona.

La cornice delineata chiama in causa la dimensione politica dell'insegnamento e della formazione, nella duplice direzione dall'interno della scuola verso la società in generale e la politica in particolare, ma anche dall'esterno all'interno della scuola stessa. L'isolamento in cui spesso i docenti come singoli e come categoria vivono l'urgenza di dare risposte ai problemi quotidiani, anche se drammatici e globali, costituisce una debolezza cruciale dell'agire educativo, oltre che dei soggetti. Guardare ai problemi, facendo tesoro della storia, ma allargandola alla visione del futuro e dello sviluppo umano è operazione culturale e politica complessa che non può essere delegata a singoli o a singole categorie, ma richiede un soggetto democratico e collettivo, la *polis*.

Riferimenti bibliografici

- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon, UK: Routledge.
- Magnoler P., Notti Achille M., Perla L. (Eds.). (2017). *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè P., De Luca C., Notti Achille M. (Eds.). (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Perrenoud P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123-144.
- Quaderni Eurydice Italia, n. 38 (2018). *Il capo di istituto in Europa*. Indire.
- Quaglino P. (2011). *La scuola della vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Taleb N. N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: Il Saggiatore.

10.1

Comunicare feedback in classe.

Effetti di due strategie video-based di formazione dei docenti¹

Maurizio Gentile

*Professore associato – LUMSA Università di Roma
m.gentile@lumsa.it*

1. Introduzione

Si avverte da più parti la necessità di garantire una qualità elevata dei processi di insegnamento offrendo ai sistemi scolastici un'adeguata formazione dei docenti, sia nei corsi universitari, sia durante la formazione in servizio (Council Conclusions, 2009). Al fine di fornire adeguate e frequenti opportunità di aggiornamento, lo sviluppo professionale dei docenti dovrebbe essere basato, da un lato, su solide evidenze di ricerca, e dall'altro, applicare i metodi propri dell'apprendimento degli adulti (Council Conclusions, 2014). Un'attenzione dovrebbe essere posta sulla conoscenza dei fattori che incidono nei processi di apprendimento degli alunni (Hattie, 2009), riducendo così la distanza tra teoria pedagogica e pratica di classe (Blomberg et al, 2014). Lo studio vuole dare un contributo a tale discussione proponendo strumenti e metodi che colleghino le conoscenze pedagogiche all'esperienza pratica dei docenti.

Le video-riprese di azioni d'insegnamento possono essere delle risorse formative interessanti per ridurre il distacco tra teoria e pratica tanto da costituire non solo degli strumenti per la ricerca educativa ma anche una prospettiva concreta di formazione dei docenti (Gola, 2021; Santagata, Yeh, 2014). Emerge, tuttavia, la necessità di comprendere in che misura e a quali condizioni i video possano favorire l'accrescimento dei saperi professionali. L'uso isolato al di fuori di una progettazione formativa non garantisce di per sé una comprensione degli eventi didattici e lo sviluppo di *Conoscenza Pedagogica*.

1 L'autore è profondamente grato al prof. Giuseppe Tacconi, dell'Università di Verona. I suoi suggerimenti, il supporto durante la fase di progettazione e il suo incoraggiamento hanno permesso la realizzazione dello studio. Nel gennaio 2020 Giuseppe ci ha lasciato. Dedico questo contributo alla sua memoria.

A tal riguardo, l'efficacia dei video sembra dipendere dal tipo di approccio formativo scelto (Gentile, Tacconi, 2016). Le video-riprese da sole produrrebbero esiti modesti; combinate con i metodi di formazione dei docenti (strategie di training, attività, consegne, piattaforme formative, ecc.) possono fare la differenza (Calandra, Rich, 2015).

Il lavoro si basa su una serie di studi realizzati nel triennio 2015-2018. Tali indagini sono state realizzate in collaborazione con l'*Università di Verona* e otto *Istituti Scolastici* della provincia di Verona e Venezia. Si è giunti così:

- all'elaborazione di un modello di *visione professionale* e dell'elenco dei processi che i docenti attivano durante la visione dei video di azioni di insegnamento (Gentile, Tacconi, 2016);
- all'individuazione di due strategie formative (*rule-example* vs *example-rule*) da associare ai video nei percorsi di formazione degli insegnanti (Gentile, 2019);
- alla definizione di un quadro di riferimento per l'uso dei video all'interno di percorsi di ricerca-formazione sulle strategie di insegnamento/apprendimento evidence-based (Gentile, 2019);
- alla realizzazione di un esperimento con 84 docenti assegnati a due condizioni sperimentali (*istruzione diretta* vs *costruzione della conoscenza*).

L'obiettivo dello scritto è presentare l'impianto sperimentale e gli esiti dell'ultimo studio realizzato. La domanda di ricerca è: due gruppi di docenti che osservano le stesse video-riprese diversificano le loro risposte in relazione a differenti strategie formative?

2. Metodo

Lo studio ha coinvolto 84 docenti (84,5% donne) frequentanti il TFA sostegno presso l'Università di Verona. L'età media dei partecipanti era di 38,44 anni (DS = 6,98). Il 61,9% dei partecipanti lavorava nella scuola secondaria di primo grado, il 34,5% nella scuola secondaria di secondo grado, il 2,3% nella scuola primaria.

I partecipanti sono stati associati, mediante procedura di assegnazione

casuale, a due strategie alternative di formazione. All'interno di entrambe i trattamenti, i soggetti visionavano clip video in cui due insegnanti interagivano con gli studenti seguendo un modello triarchico di feedback:

- feedback orientato al compito;
- feedback motivazionale;
- feedback orientato allo studente (Hattie, 2012; Hattie, Timperley, 2007) (Fig. 1).

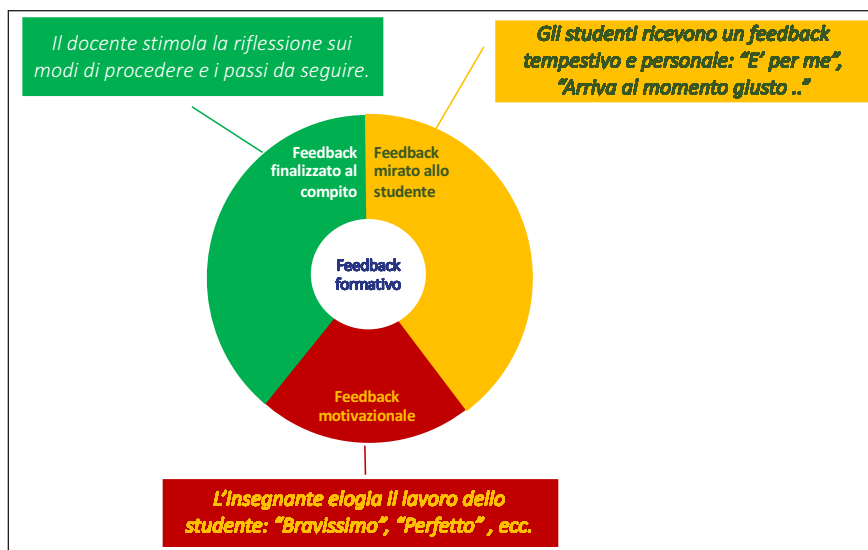


Fig. 1: modello triarchico di feedback formativo

Nella CLIP I, i partecipanti osservavano un docente di scuola secondaria di secondo grado mentre interagiva con tutta la classe durante lo svolgimento di un compito di scrittura. Nella classe era presente un'alunna con certificazione di disabilità. Nella CLIP II, i soggetti osservavano un docente di scuola secondaria di primo grado durante l'interazione con un piccolo gruppo di studenti impegnati nello svolgimento di una serie di compiti matematici. Tutti gli studenti avevano una certificazione di alunni con disabilità.

Nel primo trattamento, i soggetti osservavano i due video (Fig. 2) nel contesto di una strategia formativa basata sulla costruzione della conoscenza (CC). L'attività iniziava con la visione delle due CLIP cui seguiva un lavoro

di produzione e condivisione di note etnografiche da parte dei docenti. Consegne e passaggi erano orientati a guidare la scoperta del modello triarchico di feedback mediante l'aggregazione delle note in concettualizzazioni che ne davano senso. Al termine dell'attività si proponeva una seconda visione del video.



Fig. 2: video di due docenti che comunicano feedback

Nel secondo trattamento, i partecipanti osservavano i video nel contesto di una strategia di istruzione diretta (ID) della conoscenza (Seidel, Blomberg, Renkl, 2013). Il formatore iniziava l'attività fornendo dettagli informativi circa il modello triarchico di feedback. I partecipanti erano poi coinvolti in esercizi individuali e di piccolo gruppo di verifica e progettazione. In questa seconda condizione sperimentale il video veniva osservato alla fine dell'attività formativa. La Tab. 1 riporta i dettagli dei due procedimenti sperimentali.

| ATTIVITÀ 1 COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA (CC) | | ATTIVITÀ 2 ISTRUZIONE DIRETTA (ID) | |
|---|---|---------------------------------------|--|
| INIZIO ORE 14:00 I due gruppi insieme per una presentazione generale | | | |
| Tempi | Fasi | Tempi | Fasi |
| 15' | Prima visione delle CLIP e note etnografiche. | 30' | Micro-lezione sul tema del feedback formativo. |
| 60' | Condivisione in piccoli gruppi. | 25' | Verifica della comprensione: 10 domande con la tecnica "se noi la sappiamo, io la so". |
| 60' | Condivisione delle concettualizzazioni. | 45' | Un esercizio di progettazione: fase individuale, coppia, restituzione a tutti. |

| PAUSA ORE 15:30 (circa) | | PAUSA ORE 15:45 (circa) | |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|--|
| 15' | Seconda visione delle CLIP. | 60' | Esempi applicativi: presentazione di due casi. |
| 45' | Raccolta dei dati. | 60' | Visione delle CLIP e raccolta dei dati. |
| CHIUSURA ORE 18:00 | | | |

Tab. 1: trattamenti sperimentali video-based

Gli strumenti progettati per la ricerca sono stati due ordini. Primo, i video con le due CLIP dei due docenti video-ripresi mentre comunicano feedback agli studenti (Fig. 2). Secondo, un questionario organizzato in tre parti:

- 9 item con una scala Likert a 4 punti («accordo» vs «disaccordo»), proposto due volte – per CLIP I e CLIP II – finalizzato a misurare la percezione del feedback che i docenti video-registrati comunicavo ai loro studenti;
- 1 item con una scala Likert a 6 punti («molto insicuro» vs «molto sicuro») finalizzato a misurare il senso di efficacia dei partecipanti a comunicare il feedback dopo aver svolto le due attività formative;
- variabili di sfondo (Età, sesso, anni totali di insegnamento, numero di alunni, grado di scuola, formazione ecc.).

Tre gli obiettivi di ricerca:

- verificare la percezione del modello triarchico di feedback da parte dei docenti partecipanti allo studio;
- comparare le percezioni in relazione alle due strategie;
- confrontare gli esiti delle due strategie in relazione al senso di efficacia nel comunicare i feedback.

3. Analisi dei dati e risultati

In relazione al primo obiettivo di ricerca, i 9 item del questionario dedicati alla percezione del feedback da parte dei partecipanti all'esperimento, sono stati sottoposti ad Analisi delle Componenti Principali (ACP), per due volte, la prima per CLIP I, la seconda per CLIP II.

Con riferimento a CLIP I, l'ACP ha rilevato due fattori composti da 8 item. La Tab. 2 mostra l'ordine gerarchico degli item. I due fattori spiegano il 52% di varianza, con la Componente 1 (*Feedback finalizzato all'apprendimento – FFA*) che contribuisce con il 35,46%, e la Componente 2 (*Feedback motivazionale - FMO*) che contribuisce con il 16,70%. C'è una debole correlazione tra le due componenti ($r = .24$). La soluzione non ha confermato il modello teorico di feedback a tre dimensioni.

| Item | Tipologia di feedback | |
|--|---|-------------------------------|
| | <i>Feedback finalizzato all'apprendimento</i> | <i>Feedback motivazionale</i> |
| L'insegnante incoraggia la riflessione su "come" procedere | 0,808 | |
| L'insegnante incoraggia la riflessione su "come" migliorare | 0,744 | |
| Gli studenti ricevono un feedback tempestivo | 0,722 | |
| Gli studenti ricevono un feedback orientativo (passi successivi) | 0,666 | |
| Gli studenti ricevono un feedback personale | 0,652 | |
| L'insegnante elogia il lavoro dello studente | | 0,758 |
| L'insegnante dice "Ben fatto", "Buono", "Perfetto", "Esatto" | | 0,753 |
| L'insegnante rinforza positivamente ciò che lo studente ha fatto | | 0,60 |
| FFA = <i>Feedback finalizzato all'apprendimento</i> FMO = <i>Feedback motivazionale</i> | | |

Tab. 2: percezione del feedback: Factor loadings (CLIP I)

Con riferimento a CLIP II, l'analisi fattoriale ha confermato i risultati della precedente analisi con una differenza nell'ordine gerarchico dei factor

loadings. I due fattori spiegano il 54% della variazione totale, con il FFA che contribuisce per il 33,43% e l'FMO che contribuisce con il 20,80%. Non c'è alcuna correlazione tra i due fattori ($r = ,089$). Anche per la CLIP II la soluzione non ha confermato il modello teorico di feedback a tre dimensioni (Tab. 3).

Per analizzare i risultati relativi al secondo obiettivo di ricerca, un t-test per campioni indipendenti è stato effettuato con lo scopo di comparare la percezione delle due tipologie di feedback in ciascuna attività formativa. Per CLIP I, con riferimento al FFA, è stata osservata una differenza di -0,59, statisticamente significativa nei punteggi, con un $t = 4.47(81)$, e un p inferiore a 0,05 (Tab. 4). L'ampiezza della differenza tra le medie è piuttosto elevata ($D = -0,59$, CI: 0,33 to 0,87) con una d di Cohen = 0,968 (Fig. 3). Questo significa che il 96,8% di tale risultato è spiegato dal trattamento. Per quanto riguarda l'FMO non sono stati riscontrati differenze statisticamente significative.

| Item | Tipologia di feedback | |
|--|---|-------------------------------|
| | <i>Feedback finalizzato all'apprendimento</i> | <i>Feedback motivazionale</i> |
| L'insegnante incoraggia la riflessione su "come" procedere | 0,803 | |
| Gli studenti ricevono un feedback orientativo (passi successivi) | 0,767 | |
| L'insegnante incoraggia la riflessione su "come" migliorare | 0,718 | |
| Gli studenti ricevono un feedback personale | 0,57 | |
| Gli studenti ricevono un feedback tempestivo | 0,522 | |
| L'insegnante dice "Ben fatto", "Buono", "Perfetto", "Esatto" | | 0,865 |
| L'insegnante elogia il lavoro dello studente | | 0,784 |
| L'insegnante rinforza positivamente ciò che lo student ha fatto | | 0,618 |
| FFA = <i>Feedback finalizzato all'apprendimento</i> FMO = <i>Feedback motivazionale</i> | | |

Tab. 3: percezione del feedback: Factor loadings (CLIP I)

| Tipologie di feedback | Attività formative | N | M | DS | t | gl | Sig.* |
|-----------------------|-------------------------------------|----|------|------|------|----|-------|
| FFA | <i>Istruzione diretta</i> | 43 | 3,27 | 0,58 | 4,47 | 81 | 0,000 |
| | <i>Costruzione della conoscenza</i> | 40 | 2,68 | 0,64 | | | |
| FMO | <i>Istruzione diretta</i> | 41 | 2,11 | 0,61 | 0,56 | 80 | 0,579 |
| | <i>Costruzione della conoscenza</i> | 41 | 2,02 | 0,71 | | | |

* 2 code

Tab. 4: effetto delle attività formative sulla percezione del feedback (CLIP I)

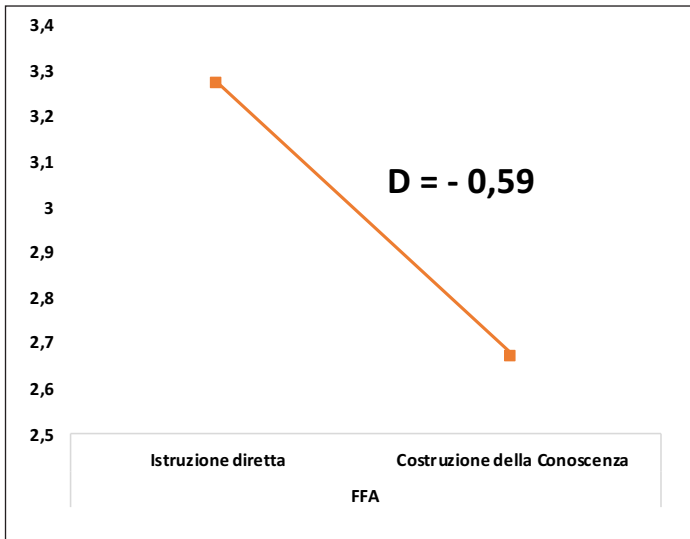


Fig. 2: CLIP I: differenza nella percezione del feedback per effetto delle attività formative

Per la CLIP II, è stato condotto un test non-parametrico (Mann-Whitney U Test) per valutare l'effetto delle due attività formative in relazione alla percezione dell'FFA e dell'FMO nelle due condizioni sperimentali. La scelta del test è stata condizionata dalle caratteristiche di distribuzione dei punteggi (no curva normale). Per tale ragione sono state comparate non le medie ma le mediane. Non sono state osservate differenze statisticamente

significative nei punteggi di percezione per entrambe le attività formative sottoposte a test.

Infine, per valutare gli esiti delle due attività formative in relazione al senso di efficacia nel comunicare i feedback, è stato effettuato un t-test per campioni indipendenti assumendo come variabile dipendente i punteggi di auto-efficacia e come variabili indipendente il trattamento sperimentale. È emersa una differenza statisticamente significativa con un $t = -2,88(71)$, and un p inferiore 0,05 (Tab. 5). L'ampiezza della differenza tra le medie è moderata ($D = -1,70$, CI: $-2,89$ to $-0,52$) con una d di Cohen = $0,626$ (Fig. 3). Questo significa che il 62,6% di varianza è spiegato dal trattamento.

| Auto-efficacia | Attività formative | N | M | SD | t | df | Sig.* |
|---|--------------------|----|-------|------|-------|----|-------|
| <i>Sentire la capacità di comunicare feedback dopo aver partecipato alle attività formative</i> | ID | 42 | -0,80 | 3,17 | -2,88 | 71 | 0,005 |
| | CC | 37 | 0,91 | 2,03 | | | |
| * 2 code | | | | | | | |
| ID = Istruzione diretta CC = Costruzione della conoscenza | | | | | | | |

Tab. 5: effetto delle attività formative sul senso di efficacia dei docenti



Fig. 3: differenze nel senso di efficacia dei docenti in relazione alle due attività formative (ID versus CC)

4. Conclusioni

Per quanto riguarda il primo obiettivo di ricerca, l'analisi fattoriale ha confermato solo in parte il modello teorico a tre dimensioni di feedback. Le analisi hanno delineato una struttura a due fattori: a) feedback orientato all'apprendimento; b) feedback motivazionale. Differenze sono state riscontrate, infatti, nell'ordine gerarchico dei fattori, probabilmente, dovute ai contenuti dei video. Da approfondire l'origine di tali differenze.

Per il secondo obiettivo di ricerca, solamente per il FFA di CLIP I, è stata osservata una differenza significativa e ampia tra i trattamenti. *L'istruzione diretta* sembra aiutare molto di più nella percezione del FFA.

Per quanto riguarda il senso di efficacia dei partecipanti nel comunicare feedback, i risultati suggeriscono che l'attività di *costruzione della conoscenza*, con la doppia visione del video, sembra produrre un livello maggiore di auto-efficacia. Tale strategia formativa ha prodotto livelli più elevati di senso di efficacia dei docenti.

Pur nei limiti dello studio, i risultati sembrano sottolineare che l'impatto dei video sui docenti sembra dipendere dagli approcci formativi nei quali sono utilizzati. Per consolidare tale ipotesi sarebbe necessario progettare un disegno di ricerca più robusto sia nel numero di soggetti partecipanti che nelle condizioni sperimentali. In riferimento a ciò sono stati tracciati alcuni sviluppi futuri. In primo luogo, centrare la formazione dei docenti sulla conoscenza pedagogica basata su evidenze (Hattie, 2012). Secondo, integrare strategie formative e video per promuovere le conoscenze professionali dei docenti (Calandra, Rich, 2015; Lieberman, Mace, 2008; Seidel, Blomberg, Renkl, 2013). Infine, definire le strategie formative in relazione allo status socio-demografico dei partecipanti (Gentile, Tacconi, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Blomberg G., Gamoran Sherin M., Renkl A., Glogger I., Seidel T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, 443-463.
- Calandra B., Rich P. J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. New York: Routledge.
- Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European

- Cooperation in Education and Training (ET 2020). Retrieved September 9, 2020, from https://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2-020.pdf.
- Council Conclusions of 20 May 2014 on Effective Teacher Education. Retrieved September 9, 2020, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=it](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=it)
- Gentile M. (2019). Digital videos and teacher education: a research training framework. In J. Beseda, L. Rohlíková, V. Duffek (Eds.), *DisCo2019: Unlocking the Gate to Education around the Globe*. 14th conference reader (pp. 6-24). Prague, CZE: Centre for Higher Education Studies.
- Gentile M., Tacconi G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 243-261.
- Gola, G. (2021). *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli. Retrieved 30 March, 2021, from: https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/643.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. NY, New York: Routledge.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lieberman A., Pointer Mace D.H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform, *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Santagata R., Yeh C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video-and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), 491-514.
- Seidel T., Blomberg G., Renkl A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.

10.2

Relazione scuola-famiglia: quali cambiamenti con la DAD?

Paola Zini

Ricercatrice – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

paola.zini@unicatt.it

1. Relazione scuola- famiglia e dad

La situazione di emergenza sanitaria legata al Covid-19 ha imposto molte restrizioni e la prima istituzione ad essere chiusa è stata la scuola. Essa ha necessariamente dovuto riorganizzarsi, al fine di non bloccarsi e di continuare a svolgere la propria funzione. Si è, quindi, configurato un quadro in cui alla sospensione delle attività didattiche nelle scuole si è previsto di supplire attivando modalità di didattica a distanza.

Con il decreto-legge 9 aprile 2020, n. 22 - Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, convertito nella legge 6 giugno 2020, n. 41, l'attività di didattica a distanza è diventata ordinaria con l'obbligo per i dirigenti scolastici di attivarla.

Nel "Piano Scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione", la Didattica Digitale Integrata è subentrata a quella a distanza (MIUR, 2020).

La scelta della didattica a distanza è stata l'esito di un percorso di accompagnamento della scuola e dei docenti verso un uso consapevole delle tecnologie nella didattica e per la didattica. Tassello importante di tale percorso può essere rintracciato nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) a partire dal 2008, a cui poi è seguito il Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019, che tra le priorità per la formazione individua le "competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento" (MIUR, 2016). È però opportuno notare che le azioni del PNSD sono state orientate a sviluppare e incrementare le competenze digitali da applicarsi in una scuola in presenza; l'emergenza sanitaria ha, invece, costretto ad utilizzare la tecnologia totalmente a distanza.

Le tecnologie, pertanto, da strumento di supporto alla didattica, sono diventate l'unico strumento per una didattica a distanza e per mediare la relazione tra scuola e famiglia nel periodo covid. Scuola e famiglia hanno sperimentato un nuovo modo di fare didattica e inedite modalità di comunicazione e relazione.

È proprio su questo aspetto che intendo fermare l'attenzione, provando a rispondere ai seguenti interrogativi: la DAD ha modificato il rapporto scuola famiglia? Quali modalità relazionali sono state messe in atto? Quali pratiche partecipative? Lo scopo è quello di svolgere alcune riflessioni pedagogico-educative su questo tema, rilevando sia le criticità sia i punti di forza e le risorse.

Nell'affrontare tale questione, è opportuno riconoscere che la didattica a distanza (DAD per gli studenti dai 6 anni in avanti) e i legami educativi a distanza (LEAD per i bambini di 1-5 anni proposti dai Nidi e dalle Scuole dell'Infanzia) ha fatto affidamento sulla collaborazione delle famiglie, che è risultata determinante perché si continuasse a fare scuola. Al riguardo merita di essere rilevato che una ricerca, riguardante 2000 insegnanti di scuole dell'infanzia e primaria di tutte le regioni italiane, ha messo in luce quanto segue: quasi il 100% del campione ha dichiarato che le famiglie hanno svolto un ruolo fondamentale, sia perché hanno permesso il contatto tra alunni e tra alunni e insegnanti, sia in quanto hanno gestito e supervisionato le varie fasi del processo, dall'accedere al pc con link, al postare i compiti, allo scaricare i materiali (Ardizzoni, Bolognesi, Salinaro, Scarpini, 2020). Le famiglie, pertanto, hanno assunto un ruolo fondamentale, che in molti casi è risultato faticoso. Fatica dal punto di vista sia emotivo, in quanto molte famiglie sono state colpite dalla malattia e dai lutti, sia organizzativo, con la difficoltà a conciliare la vita familiare con quella lavorativa. La ricerca citata si è avvalsa anche dell'analisi dei post condivisi (nei mesi di aprile e maggio 2020) in un gruppo facebook ad accesso pubblico dedicato al mondo scolastico che conta oltre 10.000 iscritti. Nei post sono stati espressi emozioni e stati d'animo, che "vertono principalmente sul senso di frustrazione e fatica data dal conciliare la vita familiare e lavorativa con quella della scuola a distanza dei figli, sulla responsabilità di sostituirsi all'insegnante nel guidare e affiancare i figli nell'apprendimento a distanza di nuovi contenuti o nel fargli mantenere un "allenamento" rispetto a ciò che era stato svolto precedentemente a scuola" (Ardizzoni, Bolognesi, Salinaro, Scarpini, 2020, p. 76).

Nella ricerca “Bambini e lockdown: parola ai genitori”, che ha coinvolto nei mesi di luglio e agosto 2020 3.440 famiglie di bambini dagli 0 ai 10 anni residenti in Lombardia (Mantovani, Picca, Ferri, Bove, Manzoni, 2020), sono stati posti quesiti circa la DAD e la LEAD. Dalla ricerca emerge un giudizio di complessiva adeguatezza, anche se i genitori rilevano criticità e limiti. Nello specifico, in merito alla DAD segnalano che questa richiede un grande impegno ai genitori (31,2%) e troppi compiti (20,3%)

La DAD, pertanto, ha messo in luce l'importanza della relazione tra scuola e famiglia; importanza che già è stata dimostrata da diverse ricerche. Esse rilevano che la collaborazione tra scuola e famiglia ha ricadute positive sui processi di apprendimento dei figli-alunni, sull'inclusione e sul loro benessere (Cyrułnik, Pourtois, 2007; Jeynes, 2010; Epstein, 2018; Pati, Zini, 2018).

Nonostante sia riconosciuta da tutti l'importanza della relazione tra scuola e famiglia, essa stenta ad attuarsi, risultando tutt'altro che raggiunta e conquistata. Da diverso tempo si sta assistendo a una crisi della partecipazione scuola famiglia, con la diffusione di forme di disaffezione, delega e chiusura reciproca (Pati, 2015).

La DAD ha amplificato queste criticità o ha favorito la relazione?

Alcune ricerche rilevano che “la situazione legata a questi repentini e profondi cambiamenti, purtroppo, ha fatto emergere con maggior evidenza una serie di difficoltà e di problematiche prima già presenti ma che, attraverso il contatto umano del luogo scuola e della relazione vis-a-vis, rimanevano più controllate e sotto maggior osservazione: si fa riferimento, in particolare, alla difficoltà di alcuni insegnanti e di alcuni genitori di mantenere i contatti con famiglie non italofone o con famiglie in situazioni socio-economiche svantaggiate” (Soriani, 2020, p. 32). Una recente ricerca svolta da Indire (2020) sulle pratiche didattiche durante il lockdown mette in luce che “la condizione di svantaggio socio-economico, l'appartenenza a famiglie migranti e l'essere studenti con BES rappresentano le principali cause di esclusione” (p. 33).

Come prima criticità si segnala il divario digitale, inteso come qualunque forma di “disuguaglianza, barriera, limitazione esistente nell'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione” (Zanetti, 2010, p. 59). Tale divario digitale nella situazione della DAD assume le forme di un “divario digitale relazionale” (Soriani, 2020), che chiama in causa la tecnologia, ma anche le relazioni tra famiglie e scuola e tra famiglie. In ordine

alla tecnologia, si sono riscontrate difficoltà tecniche e organizzative e criticità suscitate dalle poche competenze digitali. Circa le relazioni, è emersa la carenza di protocolli che regolino la comunicazione tra insegnanti e genitori e tra rappresentante di classe e gli altri genitori; così come si sono posti all'attenzione il problema della lingua, che diventa una vera e propria barriera partecipativa, ed il tema delle differenze culturali, che portano a considerare in modo diverso la relazione da attuarsi con la scuola.

Dall'analisi di queste criticità, possiamo asserire che la DAD ha reso evidenti situazioni problematiche che già erano presenti in diverse scuole; ha, in altri termini, amplificato il divario relazionale già esistente. Oltre a ciò, ha messo in luce le criticità comunicative e di condivisione tra insegnanti e genitori. Basti pensare alla scarsità di presenza di assemblee con i genitori per concordare modalità e tempi di attuazione della DAD, che, nella maggior parte dei casi, sono stati decisi in maniera unilaterale dalla scuola, senza tener presente che la stessa doveva inserirsi in un'organizzazione familiare già complessa.

2. La DAD come occasione di apprendimento trasformativo

Per meglio approfondire la tematica oggetto delle nostre riflessioni, nel mese di giugno 2020 sono stati condotti focus group con circa 70 insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, insegnanti con i quali nel mese di ottobre 2019 era stato avviato un percorso formativo sul tema "promuovere una nuova partecipazione scuola famiglia: le competenze dell'insegnante"¹. Tale percorso si è posto le seguenti finalità: sostenere gli insegnanti nel rilevare l'attuale livello di partecipazione scuola famiglia, mediante un pensiero riflessivo sulle pratiche di partecipazione attuate nelle proprie scuole; approfondire la prospettiva della corresponsabilità educativa; proporre la metodologia della co-progettazione, per concorrere alla riformulazione delle modalità partecipative tra scuola e famiglia.

Al fine di raggiungere i suddetti obiettivi, si è organizzato un primo incontro in plenaria, in cui sono stati approfonditi in termini teorici i prin-

1 Il percorso formativo è stato promosso da AIMC Lucca e dal suo Presidente Fernando Vannucci. I laboratori sono stati condotti dai dott. Antonella Cattani, Antonio Rocca, Bianca Testone, Disma Vezzosi.

cipali temi e, successivamente, si sono svolti 5 laboratori, realizzati in piccolo gruppo, condotti con metodologie attive, come analisi di caso, simulazioni e role playing, al fine di far sperimentare agli insegnanti diverse modalità relazionali con le famiglie.

Conclusi i laboratori nel mese di gennaio, è stato dato il mandato di sperimentare percorsi di coprogettazione nelle scuole. Ovviamente non è stato possibile nei mesi seguenti svolgere il mandato. Per terminare il percorso, nel mese di giugno, l'incontro conclusivo è stato fatto precedere da focus group on line, per esplorare le esperienze degli insegnanti circa questa modalità del tutto nuova e sconosciuta di essere scuola e famiglia insieme.

Per condurre i focus group si è utilizzato un canovaccio, costituito da quattro domande chiave:

- La scuola è entrata nelle case: quali modalità ha individuato per farlo e per continuare a svolgere il proprio compito educativo?
- La famiglia ha accolto in casa la scuola: quale è stato il punto di vista dei genitori?
- Cultura della scuola e cultura della famiglia si sono incontrate?
- Questa esperienza può aiutare a ridefinire la relazione scuola-famiglia?

Dai focus sono emerse esperienze molto diverse, che risultano essere due facce di una stessa medaglia. Da un lato, si segnala fatica, insofferenza, difficoltà; dall'altro lato, collaborazione, condivisione e relazione.

Tutti gli insegnanti presenti hanno, però, rilevato che la DAD è stata per loro un'esperienza formativa, un'opportunità per rivedere le proprie pratiche ed apprenderne di nuove. Potremmo, pertanto, affermare che la DAD è stata una occasione di apprendimento trasformativo, un dilemma disorientante, che ha posto i docenti nella condizione di dover ripensare la propria attività didattica, in quanto la modalità fino ad ora utilizzata non poteva più attuarsi. È stato, allora, uno sprone ad interrogarsi e a ricercare nuove modalità e nuove strategie (Mezirow, 2003, 2016).

Sulla scorta delle suddette precisazioni, in questa sede vale la pena soffermarsi sugli apprendimenti che scuola e famiglia hanno sviluppato in ordine alla loro relazione.

Circa la scuola, essa è entrata nelle case, ha potuto vedere e capire i diversi contesti familiari, ha potuto riconoscere gli sforzi e le fatiche delle famiglie. Gli insegnanti dichiarano di “essere entrati nelle case in punta di

pedi”, in molte di esse hanno riscontrato difficoltà oggettive e materiali, date dalla non disponibilità di stampanti e device, così come difficoltà relazionali, motivate dalla conflittualità presente in alcune famiglie. In taluni casi gli insegnanti hanno avuto l’occasione di relazionarsi con famiglie che solitamente partecipavano poco alla vita scolastica, in quanto molto impegnate nell’attività lavorativa. In questa situazione, invece, lavorando in smart working, erano presenti. Oltre a ciò, gli insegnanti si sono concentrati sulle relazioni, hanno messo queste al centro, movendo dalla preoccupazione di farsi percepire vicini. La scuola ha gestito le comunicazioni con le famiglie mediante lo sforzo dei rappresentanti di classe: è stato dato nuovo valore a questo ruolo, che da formale è diventato sostanziale nella gestione delle relazioni. Alcuni insegnanti hanno narrato esperienze in cui hanno avuto l’opportunità di interagire con diversi attori del territorio, come gli enti locali e le associazioni di volontariato, promovendo un lavoro di rete e delle collaborazioni positive.

In merito alle famiglie, esse hanno reagito alla DAD in modi molto diversi: rifiuto, sconforto, accoglienza, accompagnamento, coinvolgimento, partecipazione. Tuttavia, i genitori, attraverso la DAD, hanno compreso meglio gli insegnanti e il loro lavoro. Hanno riconosciuto il ruolo della scuola, manifestando stima ed apprezzamento. Hanno scoperto lati diversi dei propri figli. Hanno creato rete tra famiglie, sviluppando rapporti di solidarietà.

Sembra pertanto di poter dire che l’esperienza della DAD abbia favorito una maggior conoscenza reciproca tra insegnanti e genitori; conoscenza che muove anche dal riconoscimento di competenze, risorse di cui ognuno è portatore, ma anche di fatiche, difficoltà, sforzi che sovente vengono sottostimati e non considerati. La scuola, allora, ha riattribuito alla famiglia il suo primato educativo, così come la famiglia ha assunto consapevolezza circa il lavoro e il ruolo degli insegnanti. Cultura educativa di scuola e famiglia sono state riconosciute e poste in relazione, movendo dalle specificità di ognuna. La famiglia ha assunto una nuova posizione: da spettatrice è diventata coprotagonista del percorso formativo del proprio figlio, considerata perciò indispensabile per l’attuazione della didattica a distanza.

Interessante anche mettere in luce le nuove relazioni che si sono sviluppate tra le famiglie, così come la maggior condivisione e coerenza tra l’azione educativa della scuola e della famiglia.

In conclusione, la DAD ha riproposto all’attenzione il tema della rela-

zione tra scuola e famiglia, amplificando situazioni di criticità già esistenti nella comunicazione e nel rapporto tra le due istituzioni, così come ha favorito l'acquisizione di nuovi apprendimenti che possono sostenere scuola e famiglia in un percorso di reale collaborazione e condivisione.

Si tratta, dunque, come mette in luce L. Pati (2019) “di preparare insegnanti e genitori al dialogo partecipativo” (p. 53), pur riconoscendo che oggi la cultura partecipativa è in crisi: le persone faticano a partecipare, a uscire dall'isolamento per aprirsi al confronto e alla condivisione. I primi ad essere chiamati in causa sono gli insegnanti; è evidente, infatti, che l'instaurarsi di una positiva relazione scuola famiglia dipende in gran parte da loro, in quanto essi stessi concorrono a determinare il coinvolgimento partecipativo dei genitori. L'assunto da cui muovono queste riflessioni è che la capacità di stabilire rapporti di collaborazione con i genitori costituisce una competenza chiave dei docenti, uno strumento qualificante della loro professionalità, non un accessorio. Siffatte considerazioni ci portano a riconoscere la necessità di formare gli insegnanti alla relazione e al dialogo con le famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., Scarpini M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. In Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie - CREIF (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 71-79). Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.
- Associazione Italiana Maestri Cattolici (2020). *DaD...Parliamone! Focus group di approfondimento sulla Didattica a Distanza*. Roma: E.Co.Ge.S.E.S.
- Cyrulnik B., Pourtois J.P. (2007). *Ecole et resilience*. Paris: Odile Jacob.
- Epstein J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Indire (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*.
- Jeynes W. (2010). *Family factors and the educational success of children*. London: Routledge.
- Mantovani S., Picca M., Ferri P., Bove C., Manzoni P. (2020). *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca.

- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2016). Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019.
- MIUR (2020). Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.
- Pati L. (2015). Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione. In CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica in Italia Diciassettesimo Rapporto* (pp. 123-153). Brescia: La Scuola.
- Pati L., Zini P. (2018). La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale. *La Famiglia*, 52/262, 211-233.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Soriani A. (2020). Nessuno (digitalmente) indietro? Le sfide di una scuola forzata alla non-presenza. In Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie - CREIF (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 31-34). Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.
- Zanetti F. (2010). Nuove tecnologie e disuguaglianze digitali. Processi di inclusione ed esclusione nella rete. In L. Guerra (Ed.), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 57-70). Parma: Junior.

Panel 11
Storia della scuola

Introduzione

Dario De Salvo
Maria Cristina Morandini
Brunella Serpe

Interventi

Paolo Alfieri
Paolo Bianchini
Anna Maria Colaci
Anna Debè
Stefano Lentini
Elisa Mazzella
Luca Odi
Stefano Oliviero
Luigiaurelio Pomante
Evelina Scaglia
Silvia Annamaria Scandurra
Fabio Stizzo

Piste di ricerca di ambito storico educativo in Italia

Dario De Salvo

Ricercatore – Università degli Studi di Messina
ddesalvo@unime.it

I quattordici contributi presentati nel ricco panel denominato Storia della scuola testimoniano non soltanto il benessere della ricerca storico-educativa e storico-scolastica in Italia, ma, altresì, come tali ricerche si siano inerpicate, ormai da tempo, verso nuovi sentieri inesplorati, sentieri che hanno proiettato e continuano a proiettare i lavori degli studiosi italiani del settore storico-pedagogico nei più accreditati contesti internazionali.

La qual cosa è testimoniata anche, come sopra rilevato da Maria Cristina Morandini e da Brunella Serpe, sia dall'assegnazione, nella selezione del 2017, “di ben tre progetti PRIN: uno sul tema delle memorie scolastiche (responsabile scientifico prof. Roberto Sani); un altro relativo alla figura di Maria Montessori tra storia e attualità (coordinatrice prof.ssa Tiziana Pironi); l'ultimo sull'alfabetizzazione e sviluppo nell'Italia meridionale dall'Unità all'era giolittiana (*principal investigator* prof. Fabio Pruneri)”, sia dall'incremento di quel filone di ricerche riconducibili alle memorie di scuola piuttosto che alla *Public history*.

Non a caso, infatti, dall'anno accademico 2021/2022 l'Università degli Studi di Messina ha attivato su indicazione della professoressa Caterina Sindoni, tra le discipline in didattica erogata del Corso di Studi triennale in Scienze della Comunicazione, il primo insegnamento in Italia di *Public history of education*.

Le relazioni susseguitesì nella giornata di venerdì 15 gennaio 2021 ci restituiscono una complessità di percorsi storiografici e di ricerca che si differenziano non solo per gli interessi coltivati dal singolo studioso, ma soprattutto per il tipo di approccio e di fonti utilizzate.

Ma tale complessità di studi, di ricerche, e di approcci condivide senza dubbio un comune denominatore. Esso è rinvenibile nell'interpretazione strettamente pedagogica delle fonti utilizzate. In altre parole, un'ermeneu-

tica della storia e delle sue fonti *sub specie educationis* senza la quale nessun tipo di ricerca storico-educativa potrebbe essere ritenuta tale.

Tale ermeneutica è applicabile a tutti i *papers* presentati, da quelli squisitamente storico-pedagogici come *La Ratio Studiorum. La pedagogia ignaziana nella storia della scuola occidentale* di Valentina Pastorelli a quelli facenti parte dell'intricato *corpus* di storia delle idee come *Il bene comune tra disciplina e libertà. Spunti storico pedagogici da un confronto fra regole monastiche* di Luca Odini; ed ancora *Le iniziative dell'UNLA e i corsi di istruzione professionale dell'ANIMI nel Mezzogiorno del secondo dopoguerra* di Fabio Stizzo piuttosto che *l'Alfabetizzazione, civilizzazione e formazione professionale* di Silvia Scandurra.

L'approccio della ricostruzione storico-educativa mediante le immagini scolastiche documentate dal cinema e dalla televisione è stato oggetto delle relazioni di Paolo Alfieri (*Memoria collettiva, cinema e televisione: un nuovo sguardo euristico per la storiografia scolastica in Italia*) e Anna Debè (*Vittorio De Seta e le sue immagini di scuola: una rappresentazione mediatica della didattica italiana degli anni Settanta*).

Con Luigiaurelio Pomante (*L'Università italiana degli anni Cinquanta: dal fallimento della riforma Gonella all'accantonamento del Piano decennale*) e Anna Maria Colaci (*Le istituzioni scolastiche e parascolastiche in terra d'Otranto nei primi anni Venti del Novecento: indagine per il Congresso internazionale di educazione familiare a Madrid*), infine, sono stati riportati alla luce gli intricati rapporti di influenzamento reciproco tra scuola e società.

Sebbene quelli menzionati siano solo alcuni degli interventi del variegato quadro di piste di ricerca delineato nel corso del panel, risulta evidente come le ricerche italiane di matrice storico-educativa non siano frammentate e contraddittorie, ma, piuttosto, quanto vadano alla ricerca di nuovi intrecci di corresponsabilità educativa tra scuola, società ed educazione.

Prima di concludere questo spazio introduttivo, sento il bisogno di ringraziare la professoressa Simonetta Polenghi e tutti i colleghi ed amici con cui ho condiviso questi tre anni di direttivo della Società Italiana di Pedagogia. Tre anni straordinari di impegno, di iniziative, ma soprattutto tre anni durante i quali ho avuto la possibilità di partecipare direttamente al dibattito accademico e istituzionale.

Nuovi orientamenti e filoni di ricerca nell'ambito della storia dell'educazione e della scuola

Maria Cristina Morandini

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Torino

maria.morandini@unito.it

Negli ultimi decenni, in Italia, la ricerca storico-educativa e, nello specifico, quella rivolta alla storia della scuola, ha registrato un significativo incremento ed una ricchezza ed eterogeneità nei percorsi di ricerca, espressione di studi condotti in maniera rigorosa sotto il profilo metodologico oltre che di una dinamica e vivace dialettica all'interno della piccola comunità degli storici dell'educazione, come attesta l'assegnazione, nella tornata del 2017, di ben tre progetti PRIN: uno sul tema delle memorie scolastiche (responsabile scientifico prof. Roberto Sani); un altro relativo alla figura di Maria Montessori tra storia e attualità (coordinatrice prof.ssa Tiziana Pironi); l'ultimo sull'alfabetizzazione e sviluppo nell'Italia meridionale dall'Unità all'era giolittiana (*principal investigator* prof. Fabio Pruneri).

Non dobbiamo dimenticare il versante dell'associazionismo, rappresentato da esperienze ormai consolidate, come il Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE), avviato negli anni Ottanta del secolo scorso, e da altre più recenti come la Società Italiana per lo studio del Patrimonio storico-educativo (SIPSE). Si tratta di realtà che contribuiscono alla conoscenza e alla diffusione dei filoni di ricerca promossi sul piano internazionale grazie ad una serie di iniziative (congressi, riviste, pubblicazioni) e ad una rete di scambi, destinati a confluire nella costruzione di progetti con una partnership straniera. Pionieristica, in tal senso, è stata la rivista *History of Education & Children's Literature* che, edita a Macerata, è attiva da oltre un decennio.

Come è noto, i nuovi orientamenti della ricerca storico-educativa sono l'esito di un approccio affermatosi negli anni Settanta/Ottanta del Novecento, quando all'impostazione tradizionale, circoscritta ad un ambito puramente teorico (Storia del pensiero pedagogico, Storia della legislazione scolastica), si è affiancata la tendenza a studiare l'agire educativo nel contesto storico-sociale, come testimonia da un lato l'attenzione alla

tipologia ed all'evoluzione delle istituzioni scolastico-educative (anche quelle riservate ai soggetti disabili), dall'altro l'interesse rivolto ai metodi e alle pratiche didattiche. È un'impostazione interdisciplinare che si pone al crocevia di una pluralità di ambiti: dalla storia socio-economica a quella politico-amministrativa; dalla storia religiosa e dei processi culturali a quella della mentalità e dell'immaginario collettivo; dalla storia dei processi di alfabetizzazione/scolarizzazione a quella della didattica; dalla storia dell'editoria scolastica a quella della letteratura e dell'illustrazione dell'infanzia.

Un'attenzione specifica è stata dedicata all'ambito della "cultura materiale" della scuola con il ricorso a nuove tipologie di fonti nell'intento di ricostruire la vita concreta e quotidiana che si svolgeva all'interno delle aule (la famosa "scatola nera" di cui parla lo storico francese Dominique Julia)¹. Accanto alle fonti scritte (libri, quaderni)² si collocano quelle iconografiche (quadri, cartoline, fotografie, film)³, gli oggetti materiali e didattici (indagati anche in relazione alle modalità e al contesto d'impiego)⁴ e, più recentemente, le testimonianze orali (Barausse, 2013; Paciaroni, 2020; Cagnolati, De Serio, 2020), interessanti perché permettono di venire a conoscenza, soprattutto sotto il versante disciplinare, di pratiche che, sebbene in uso, non compaiono all'interno dei documenti ufficiali (Bandini, 2020).

In questa prospettiva la scuola può essere studiata a più livelli: nella dimensione didattica con riferimento anche ai processi di valutazione; come spazio e luogo di apprendimento; come comunità, caratterizzata da vissuti e da relazioni. L'analisi dell'attività dell'insegnante ha posto l'accento sugli alfabeti ed abbecedari per l'infanzia, sui contenuti e sull'evoluzione delle singole discipline, sullo spoglio dei manuali e dei libri di testo, sulla lettura dei quaderni, sull'adozione dei sussidi didattici (atlanti, campioni di pesi e

1 Oltre ai pionieristici lavori di Julia (1996), meritano una segnalazione, in ambito spagnolo, quelli di Escolano (2007) e Viñao Frago (2012). Per il panorama italiano si rimanda agli studi di Meda (2016) Polenghi (2014) e Sani (2008, 2013).

2 Tra le ricerche relative alla manualistica scolastica cfr. Porciani (1982), Barausse (2008) e Chiosso (2013). In merito ai quaderni si vedano i due volumi curati da Meda, Montino e Sani (2010) che si affiancano ad altri contributi dello stesso Sani (2013b) e di Ascenzi (2009).

3 Per ulteriori approfondimenti su queste tematiche cfr. Alfieri (2019), Polenghi (2017), Viñao Frago (2017), Meda (2018b), Targhetta (2020b).

4 Sulla produzione e utilizzo del materiale didattico cfr. Targhetta (2010b), Morandi, Ferrari, Platé (2011) e Brunelli (2018).

misure, cartelloni murali, mappamondi)⁵, sugli strumenti per la scrittura (pennini, calamai) e per il mantenimento della disciplina (basti pensare al “cappello dell’asino” – Meda, Brunelli, 2018). È sufficiente sfogliare i bollettini e i cataloghi delle case editrici per rendersi conto della ricchezza di questo materiale. Non mancano ricerche relative alla valutazione concepita sotto un duplice aspetto: se l’esame dei registri, delle pagelle, dei diplomi e delle premiazioni consente di verificare il profitto degli allievi, le relazioni dei direttori e degli ispettori scolastici, così come il conferimento di medaglie e onorificenze, attestano l’efficacia dell’azione didattica dell’insegnante (Morandini, 2019).

Considerare la scuola come luogo di apprendimento significa occuparsi di edilizia nella consapevolezza che attraverso la configurazione dell’ambiente (piante degli edifici, sistemi di aereazione e di riscaldamento) si possono trasmettere, in modo implicito, contenuti e significati (Cantatore, 2016; Viola, 2018, 2020)⁶. Oggetto di studio, all’interno delle aule, sono gli arredi: banchi, cattedre, lavagne. I primi, nello specifico, sono stati presi in esame secondo una triplice prospettiva (Meda, 2018a): igienico-sanitaria (attenzione alle dimensioni nell’intento di favorire una corretta postura); pedagogico-didattica (accento posto sulle caratteristiche funzionali al mantenimento della disciplina e/o alla partecipazione degli allievi); estetica (promozione del bello come valore destinato ad incidere positivamente sulla qualità della vita). Nell’ambito dell’educazione delle classi popolari adulte analfabete, figurano, accanto a specifiche iniziative organizzate in spazi chiusi (esposizioni nazionali e internazionali, musei civici e del risorgimento), percorsi all’aria aperta che, facendo leva sulle emozioni e sull’immaginario, erano finalizzati a costruire, attraverso la ridefinizione dell’urbanistica (monumenti, toponomastica, lapidi, intitolazione di scuole e caserme), la valorizzazione del paesaggio e la programmazione di eventi a carattere civile (feste, inaugurazioni, celebrazioni di ricorrenze e anniver-

- 5 Per uno sguardo ai sussidi e agli strumenti didattici adottati nell’insegnamento delle singole discipline, si citano, a titolo esemplificativo, le pubblicazioni di Lombardi (2010), Targhetta (2010a) e Morandini (2011).
- 6 Sull’argomento si veda, inoltre, la sezione monografica “Per una storia dei luoghi della materialità educativa” (2014) della *Rivista di storia dell’educazione* (si segnalano i contributi di Egle Becchi, Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Fulvio De Giorgi, Monica Ferrari, Matteo Morandi, Fabio Pruneri, Tiziana Pironi).

sari), un'identità nazionale e una memoria collettiva. A tale riguardo meritano una segnalazione i noti lavori di Bruno Tobia (1998), di Ilaria Porciani (1997) e di Umberto Levra (1992) oltre a quelli più recenti di Mirella D'Ascenzo (2015) e di Fabio Targhetta (2020a).

Altrettanto interessante è l'idea della scuola come comunità, cioè come rete di relazioni tra insegnanti e alunni. Numerose, infatti, sono le fonti, ancora scarsamente indagate, che consentono di tracciare un profilo dei principali attori del processo educativo. I fascicoli dei maestri e i verbali dei concorsi, conservati nei fondi degli archivi comunali, contengono una ricca e preziosa serie di informazioni relative agli incarichi di insegnamento e alla progressione di carriera del personale docente (Morandini, 2018). Recentemente l'evoluzione dell'immagine e del ruolo dell'insegnante è stata delineata anche attraverso l'esame dei necrologi, pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali (Ascenzi, Sani, 2016). Non meno importanti sono i documenti che descrivono la vita quotidiana nell'esercizio di una professione, spesso itinerante, caratterizzata da difficoltà economiche, da solitudine e, nel caso delle maestre, da calunnie e molestie: dalle scritture intime e private come i diari e le memorie autobiografiche alle testimonianze edite all'interno di agili o corpose pubblicazioni (Morandini, 2017); dal resoconto di casi di cronaca sulle testate giornalistiche alla narrazione letteraria nei romanzi (Ascenzi, 2019). È possibile ricostruire anche i vissuti degli allievi attraverso l'analisi dei disegni e delle "scritture bambine" che si riferiscono alla produzione, libera o condizionata dall'assegnazione di un tema, di componimenti infantili (Montino, 2006, 2007). Lo stesso corredo dello scolaro (cartella, grembiule, uniforme) è in grado di offrire alcuni preziosi spunti ai fini di una conoscenza più approfondita del clima e dell'attività didattica svolta in classe.

Si tratta di filoni di indagine all'origine anche dell'interesse manifestato da privati e da alcune università italiane per l'allestimento di spazi permanenti finalizzati alla conservazione e all'esposizione del patrimonio storico-educativo: penso all'apertura, sul territorio italiano, dei musei pedagogici e dei musei della scuola (Pizzigoni, 2015; Ascenzi, Brunelli, Meda, 2019; Brunelli, 2020).

Da questo breve e sintetico quadro emerge l'immagine di un settore scientifico, caratterizzato da una grande vitalità di cui i numerosi ed eterogenei ambiti di ricerca, richiamati in queste pagine, rappresentano un'evidente e fedele espressione.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione nell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Ascenzi A. (2009). La patria sui banchi di scuola. Le cartiere Pigna e i quaderni scolastici della “Nuova Italia” (1870-1945). In Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento* (pp. 65-179). Macerata: EUM.
- Ascenzi A. (2019). *Drammi privati, pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Ascenzi A., Brunelli M., Meda J. (2019). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 1-21.
- Ascenzi A., Sani R. (2016). *Oscuri martiri, eroi del dovere. Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*. Milano: Franco Angeli.
- Bandini G., Francis V. (2020). Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 1-9.
- Barausse A. (2008). (Ed.). *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll. Macerata: Alfabetica.
- Barausse A. (2013). E non c'era mica la Bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica. In H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (pp. 539-560). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Brunelli M. (2018). Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIX^e à la première moitié du XX^e siècle: premières indications et perspectives de recherche. In M. Figeac-Monthus (Ed.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e à nos jours* (pp. 109-131). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Brunelli M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Cagnolati A., De Serio B. (2020). La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie. In S. Oliviero, G. Bandini (Eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 197-210). Firenze: University Press.
- Cantatore L. (2016). School buildings in Rome: the capital of Italy (1878-1912). In P. Dávila, L.M. Naya (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 305-318). Donostia: Erein.

- Chiosso G. (2013). La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti. In J. Meda, A.M. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas* (pp. 47- 59). Macerata: EUM.
- D'Ascenzo M. (2015). Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification. A case study of post-unification Bologna. *History of Education & Children's Literature*, 1, 447-468.
- Escolano A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Levra U. (1992). *Fare gli Italiani: memoria e celebrazione del Risorgimento*. Torino: s.n.
- Lombardi L. (2010). Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento. In P. Bianchini (Ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (pp. 166-190). Torino: SEI.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19 e 20 secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Meda J. (2018a). L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIX^e siècle à la première du XX^e siècle. In M. Figeac-Monthus (Ed.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e à nos jours* (pp. 89-108). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Meda J. (2018b). "Invisible schools". The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55). *Historia y memoria de la educación*, 8, 347-396.
- Meda J., Brunelli M. (2018). The dumb child. Contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap. *History of Education Children's Literature*, 1, 41-70.
- Meda J., Montino D., Sani R. (2010). *School Exercise Book. A complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 voll. Firenze: Polistampa.
- Montino D. (2006). Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia dell'Ottocento. *Contemporanea*, 4, 629-652.
- Montino D. (2007). *Bambini, penna e calamaio: esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*. Roma: Aracne.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E. (2011). *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Bergamo: Junior.
- Morandini M.C. (2011). *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Morandini M.C. (2017). Telling a Story, Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New trends in the History of Education* (pp. 115-127). Cham: Springer.

- Morandini M.C. (2018). La maestra in Italia tra Otto e Novecento: il caso torinese di Elvira Bono. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 173-190.
- Morandini M.C. (2019). Medals and Diplomas of merit for teachers: the *Premio Bottero* award in Turin (1891-1918). *History of Education Children's Literature*, 1, 207-222.
- Paciaroni L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo ad una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. Macerata: EUM.
- Per una storia dei luoghi della materialità educativa (2014). *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 5-116.
- Pizzigoni F.D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 3, 142-158.
- Polenghi S. (2014). School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies. *History of Education & Children's Literature*, 1, 635-648.
- Polenghi S. (2017). Remembering School Through Movies: The Films of the Book *Cuore* (1886) in Republican Italy. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New trends in the History of Education* (pp. 203-217). Cham: Springer.
- Porciani I. (1982). Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia unita. In *Storia della scuola e storia d'Italia* (pp. 237-271). Bari: De Donato.
- Porciani I. (1997). *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*. Bologna: Il Mulino.
- Sani R. (2008). Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa. In S.S. Macchiotti, G. Serafini (Eds.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia* (pp. 67-75). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sani R. (2013a). History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research. *History of Education Quarterly*, 2, 184-195.
- Sani R. (2013b). Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia. In J. Meda, A.M. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas* (pp. 83-103). Macerata: EUM.
- Targhetta F. (2010a). Tra i sussidi scolastici e i libri di testo: gli atlanti storici dall'Unità al fascismo. In P. Bianchini (Ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (pp. 95-110). Torino: SEI.
- Targhetta F. (2010b). "Uno sguardo all'Europa". Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. In M. Chiaranda (Ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 155-176). Milano: Franco Angeli.

- Targhetta F. (2020a). *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Targhetta F. (2020b). Una fonte preziosa per gli studi storico-educativi: film e filmine didattiche. In A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (pp. 459-469). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tobia B. (1998). *Una patria per gli italiani: spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*. Roma-Bari: Laterza.
- Viñao Frago A. (2012). La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educación*, 1, 7-17.
- Viñao Frago A. (2017). Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New trends in the History of Education* (pp. 29-45). Cham: Springer.
- Viola V. (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse, M. D'Alessio (Eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento, Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà* (pp. 65-92). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Viola V. (2020). Un problema di "spazio". Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento. In A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (Eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (pp. 471-493). Lecce: Pensa MultiMedia.

La ricerca storico-educativa tra tradizione e nuove prospettive

Brunella Serpe

Professoressa associata – Università degli Studi della Calabria
brunella.serpe@unical.it

L'importanza del tema oggetto del Convegno trova ampia conferma nei contributi che hanno caratterizzato i lavori di questo panel, ricco di proposte che confermano la vitalità degli studi storico-educativi e scolastici nel nostro Paese e la loro crescita quantitativa e qualitativa che si palesa in originali e interessanti percorsi di ricerca. Una ricerca, quella di settore, che si consolida e ripensa i suoi temi, i suoi strumenti di indagine, arricchendo fortemente il suo repertorio documentario disseminato tra biblioteche e archivi, pubblici e privati, tra cui quelli riconducibili a convitti e congregazioni religiose e di piccole parrocchie; una ricerca che scopre e valorizza il patrimonio conservato nelle scuole di ogni ordine e grado dal quale non è possibile prescindere per provare a ricostruire i vissuti e le memorie scolastiche nelle loro complessità.

Di indubbio valore sono, inoltre, le ricerche tese a indagare il rapporto tra scuola e territorio, quelle che guardano agli uomini e alle donne di scuola, ai luoghi, alle testimonianze di diverso genere, che rivelano storie e mantengono vivo il ricordo di azioni benemerite che accrescono e meglio definiscono l'identità di quartieri, paesi, città. La valorizzazione della materialità educativa, delle relazioni, dei carteggi, delle biografie, dei diari, delle fonti fotografiche e filmiche, hanno richiamato l'attenzione dello storico verso una dimensione di ricerca più peculiare che si è rivelata molto importante in quanto ha consentito di meglio illuminare e approfondire la storia generale della scuola e dell'educazione.

Questa stagione di grande impegno storiografico, consolidata dall'avvio di importanti progetti di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN), fa sperare in un ulteriore accrescimento degli studi di settore, sia dal punto di vista delle teorie che hanno inciso sui metodi e sulle pratiche educative, sia sul rapporto tra diffusione dell'alfabeto e sviluppo economico in specifiche

aree geografiche, sia sulla rappresentazione di una memoria educativa affidata alla costituzione di un solido patrimonio storico-educativo pubblico.

A nuove fonti e a documenti alternativi, si richiamano le comunicazioni qui raccolte che affrontano il tema della responsabilità di una pedagogia impegnata, di educatori ed educatrici militanti, di Associazioni filantropiche i cui archivi restituiscono molte e importanti pagine di storia della scuola e dell'educazione. La lotta all'analfabetismo condotta a più riprese, soprattutto nel corso del XX secolo e anche con l'intervento dello Stato, mirava proprio a guadagnare all'alfabeto coloro che ne erano rimasti esclusi per motivi di diversa natura, come mostrano le iniziative che hanno preso vita all'interno delle istituzioni carcerarie attraverso le quali si cercava di favorire il recupero e la riabilitazione sociale degli ex detenuti e che non potevano prescindere dal conseguimento di un'alfabetizzazione minima, come mostrano i riferimenti legislativi e le diverse iniziative messe in atto in alcuni istituti di pena che un'attenta ricerca d'archivio sta riportando alla luce. Le ricerche d'archivio, ancora, restituiscono carte di importanti iniziative per riflettere sull'assistenza all'infanzia e sulle misure di sostegno alle famiglie più povere; per rintracciare inediti profili di maestri ed educatori; per analizzare il rapporto tra alfabetizzazione, civilizzazione e formazione professionale. Ricerche che, ancora una volta, nel documentare esperienze che hanno visto la luce in specifici contesti territoriali, articolano sempre più e meglio il quadro della storia dell'educazione italiana.

Ulteriore articolazione della ricerca è quella che attinge a repertori documentali cinematografici e televisivi. Il cinema e la televisione si sono a lungo confrontati con tematiche di natura educativa, con immagini di scuola e di maestri, e con la trasposizione sul piccolo e grande schermo di storie esemplari e di grande sacrificio tratte soprattutto dal grande serbatoio della letteratura per l'infanzia.

Dai Gesuiti e dalla scuola del monastero, dalle scuole comunali di specifici contesti dell'area lombarda in età napoleonica e fino alla scuola degli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso alla ricostruzione della politica volta a riformare l'Università negli anni successivi al secondo dopoguerra, emerge un quadro articolato di proposte interessanti e diversificate, non solo perché riferite ad un arco temporale che attraversa diversi secoli. L'interesse deriva dal fatto che si palesa una ricerca storico-educativa che corre su più fili: quello delle idee e della politica scolastica, quello istituzionale, quello dell'educazione formale, informale e assistenziale, quello delle isti-

tuzioni scolastiche pubbliche e private, quello della materialità, della editoria scolastico-educativa, per l'infanzia, quello del libro e dei nuovi *media*, quello della memoria e della mentalità, quello del centro e delle periferie, quello delle donne, dell'infanzia e degli adulti, quello dell'igiene e della salute, quello dell'handicap, quello dei luoghi, dello spazio e del tempo didattico, quello del maestro, della maestra, quello della iconografia educativa e della *public history*.

A conclusione di questa breve nota, si esprime il più vivo ringraziamento a Simonetta Polenghi che come Presidente della SIPED, in sinergia con il Consiglio Direttivo, ha saputo offrire a tutta la comunità pedagogica italiana una straordinaria occasione di confronto su un tema di grande rilevanza educativa. Una felice intuizione con cui si chiude un triennio esaltante, proficuo, ricco di opportunità di approfondimenti e, anche e soprattutto, inclusivo delle diverse sensibilità di indirizzo che convivono all'interno della Società Italiana di Pedagogia.

11.1

Memoria collettiva, cinema e televisione: un nuovo sguardo euristico per la storiografia scolastica in Italia

Paolo Alfieri

*Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
paolo.alfieri@unicatt.it*

1. Il posizionamento storiografico

Questo contributo si inserisce nell'ambito del lavoro che chi scrive sta svolgendo in qualità di coordinatore dell'unità locale di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano per il PRIN "School memories between social perception and collective representation. Italy, 1861-2001", diretto a livello nazionale da Roberto Sani¹. Il progetto si colloca su uno dei fronti più avanzati degli studi sulla storia della cultura scolastica e considera le memorie di scuola come un vero e proprio oggetto di indagine (cfr. Meda, 2020). Non c'è qui spazio per illustrare le radici e le molteplici articolazioni di tale approccio euristico, ma è necessario richiamarne alcuni aspetti essenziali perché esso rappresenta la principale cornice storiografica entro cui inquadrare – come si intende sinteticamente fare in queste pagine – un discorso sulle potenzialità esplorative ed interpretative di una ricerca sul ruolo del cinema e della televisione nei processi di costruzione della memoria scolastica.

Occorre anzitutto tener presente l'accezione con cui viene utilizzato il concetto di memoria scolastica. Essa non è la memoria che interessa gli studiosi di didattica, i quali la considerano come una forma di autoriflessione da cui i docenti possono partire per ricalibrare, senza ipoteche interpretative personali, il proprio lavoro formativo. La memoria scolastica cui ci si sta riferendo in questa sede è, invece, da intendersi come una pratica di rievocazione di un "comune passato scolastico" (Meda, Viñao, 2017, p. 2), e

1 Il PRIN è stato approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del MIUR n. 226 del 12 aprile 2019 (n. prot.: 2017STEF2S). Per una presentazione del progetto, cfr. Sani (2020).

cioè come un'espressione particolare della memoria culturale di cui si sono occupati soprattutto Maurice Halbwachs (1950) e Jan Assmann (1992).

In questo senso, e seguendo soprattutto la lezione di Halbwachs, la memoria di cui parliamo è diversa anche da quella indagata da Henri Bergson, che l'ha sondata come un fenomeno essenzialmente intrapsichico (cfr. Jedlowski, 2001, pp. 22-23). La memoria cui guardano gli storici della scuola ha, al contrario, un significato sociale, che si gioca su tre livelli. Il primo è quello della memoria scolastica individuale, intesa non soltanto come la somma dei ricordi dei singoli insegnanti o studenti da porre a confronto, ma pure come l'esito di un processo nel quale i diversi attori della scuola si sono autorappresentati anche in riferimento a quelle "parole e idee" che – ancora secondo Halbwachs – l'individuo non ha inventato, ma ha preso a prestito dal proprio ambiente e dalla società (1950, p. 36). Il secondo livello è quello della memoria scolastica pubblica, promossa dalle istituzioni ufficiali (cfr. Meda, Pomante, Brunelli, 2019). Infine, il livello della memoria scolastica collettiva, ossia il processo di ricostruzione sociale del passato che scaturisce dalla fusione del passato scolastico esperito dagli individui e dai gruppi con quello costruito dai mediatori culturali, tra i quali ci sono anche il cinema e la televisione (cfr. Meda, Viñao, 2017, p. 5).

Se, quindi, l'ipotesi di ricerca che viene qui presentata trova la sua più esplicita legittimazione all'interno della prospettiva storiografica della memoria culturale della scuola, si deve anche far rilevare che essa incrocia pure altri due filoni di studio, da cui trae ulteriore alimento euristico. Il primo è quello delle indagini che si sono interessate del rapporto del cinema e della televisione con la storia dell'immaginario. A proposito del cinema, si ricordino soprattutto i contributi di Marc Ferro e Pierre Sorlin: Ferro (1977) ha sottolineato come i film – e soprattutto quelli di finzione – riescano a rivelare le dimensioni latenti di una società e della sua mentalità collettiva; Sorlin (1977) ha posto l'accento sulla capacità delle pellicole cinematografiche di selezionare e organizzare alcuni frammenti della realtà che esse rappresentano e che dipendono anche dal modo in cui il pubblico li accetta e riconosce. Pure la televisione è stata esaminata dagli storici nella sua funzione di specchio che riflette e in cui, al contempo, è riflesso il comune sentire di un gruppo sociale: infatti, come ha scritto Peppino Ortoleva (2019) sintetizzando l'ampio dibattito sul tema, "la televisione [...] è diventata fin dalle sue origini un elemento essenziale della memoria collettiva, un insieme di facce, voci, racconti condivisi" (p. 53).

Il secondo filone di indagine che intercetta l'ipotesi di ricerca che si sta tratteggiando è interno alla storiografia educativa; ci si riferisce al cosiddetto *visual turn* che, soprattutto all'inizio del nostro secolo, è stato compiuto dagli storici della scuola, i quali hanno allargato anche alle immagini – e più recentemente anche alle immagini audiovisive – il bacino documentario cui attingere per le loro ricerche². All'interno di questo panorama di studi, sono state avviate anche indagini che si servono delle fonti filmiche per la ricostruzione della memoria scolastica collettiva, come dimostrano alcuni lavori recentemente condotti pure in Italia (cfr. Girotti, Meda, Patrizi, 2014; Alfieri, 2019) sulla scorta delle prime esplorazioni condotte in questo campo a livello internazionale, come il pionieristico studio pubblicato da Josephine May (2010) su *Paedagogica Historica* a proposito di alcuni film australiani di inizio Novecento che hanno costruito modelli condivisi ed aspettative diffuse rispetto all'idea della scuola e degli insegnanti nel paese.

2. Il trattamento delle fonti

Sulla base delle suggestioni che provengono dall'intreccio di queste prospettive storiografiche, appare evidente che nella prospettiva euristica qui esposta le fonti audiovisive devono essere esaminate in quanto rappresentazioni della scuola del passato e non come una sua testimonianza diretta. Per questo, tutto il materiale documentario cui si ricorre in un'indagine sui processi di costruzione della memoria scolastica collettiva innescati dal cinema e dalla televisione può essere considerato come globalmente omogeneo. Sembra, infatti, opportuno ridimensionare la precauzione metodologica circa la distinzione tra cinema e televisione, che risulta utile quando ci si concentra sulla ricezione dell'audiovisivo, e in particolare sulla diversa modalità di fruizione del piccolo e del grande schermo da parte del pubblico; un aspetto questo che va recuperato nel momento interpretativo della ricerca. Ma, nella fase di analisi documentaria, è utile appoggiarsi al concetto di “immagini in movimento”, che, come ha affermato il già citato Sorlin, accomuna il cinema e la televisione (1999, p. 145).

2 Per un bilancio su tale approccio euristico, ci si limita rimandare a Dussel-Priem (2017). Sui diversi utilizzi delle fonti cinematografiche da parte della ricerca storico-educativa, cfr. Polenghi (2005).

Allo stesso modo, in questa fase di analisi delle fonti, non è significativo fare differenze tra documentari e fiction (quelle delle pellicole cinematografiche, dei film per la tv e delle serie televisive). È vero che le seconde, per le loro finalità estetiche o per il carattere romanzato delle loro narrazioni, forniscono ricostruzioni meno oggettive rispetto a quelle offerte dai documentari. Tuttavia, bisogna rilevare che entrambe le tipologie di fonti presentano una rilettura del passato che, certamente più libera nei film di finzione, è comunque presente anche nei documentari, i quali non possono evitare di proporre una “negoziante tra la realtà” e la sua “interpretazione”, come hanno fatto notare Paul Warmington, Angelo Van Gorp e Ian Grosvenor (2011, p. 458).

In ragione di tale premessa, l'esame del materiale filmico può essere condotto seguendo i medesimi indicatori sia per le fonti cinematografiche sia per quelle televisive che si occupano più o meno direttamente del mondo dell'istruzione. Anche se con un diverso grado di approfondimento, gli audiovisivi che hanno la scuola come *focus* specifico ma anche quelli che affrontano questo tema solo in alcune scene possono essere sottoposti ad un'analisi che tenga conto sia di un punto di vista esterno sia di un punto di vista interno. Si può, infatti, procedere alla descrizione fisica della fonte, censendo informazioni sulla produzione, sulla regia, sugli attori, sulla distribuzione, sull'audience, sugli eventuali riconoscimenti ottenuti o sui giudizi della critica. È, poi, possibile effettuare una lettura interna della fonte stessa, per far emergere quale immagine della scuola vi è rappresentata.

Si noti che queste analisi – interna ed esterna – considerano le fonti audiovisive come pratiche narrative. Come ci insegna la sociologia della memoria, la narrazione possiede una qualità che è indispensabile per la ricerca storica, e cioè quella di essere “un'azione osservabile, dove vi sono dei soggetti che raccontano e altri che ascoltano”. La narrazione, inoltre, è una forma di linguaggio che, in quanto tale, “connette ciascuno di noi alla società in cui viviamo”, svolgendo quindi un ruolo fondamentale nella costruzione della memoria collettiva (Jedlowski, 1999, pp. 294-295).

3. Le possibili linee interpretative

Alla luce dell'opzione metodologica fin qui esposta per il trattamento delle fonti prende forma la prima e più ovvia direttrice interpretativa che si può

seguire nell'ipotesi di ricerca che viene qui delineata: quella che mira a ricostruire la storia della rappresentazione del passato scolastico nel cinema e nella televisione. Su questa direttrice, si può procedere anzitutto per via tematica. Un tema potrebbe essere, ad esempio, l'immagine degli insegnanti e degli altri operatori scolastici veicolata dal grande e dal piccolo schermo rispetto alla loro condizione sociale e professionale. Risultano, poi, interessanti altri argomenti specifici, quali i metodi didattici, gli stili educativi, gli esami e la valutazione, l'integrazione scolastica e così via. Per tali affondi tematici è senza dubbio utile assumere un approccio diacronico, per segnalare la continuità o la discontinuità dei loro sviluppi all'interno dell'immaginario collettivo.

Lungo la medesima direttrice interpretativa si possono muovere anche indagini che si basino sul confronto tra diverse testualità. Molto fecondo è senza dubbio lo studio delle trasposizioni cinematografiche e/o televisive di alcune opere letterarie che parlano di scuola, operazione già compiuta secondo una prospettiva anche extrascolastica da Pino e Davide Boero (2008). Per stare in Italia e in ambito strettamente scolastico, vanno ricordati gli scritti di De Amicis; della sua opera più nota – *Cuore* – si è occupata, ad esempio, Simonetta Polenghi (2019) in un saggio che esamina le diverse versioni cinematografiche e televisive del romanzo, rileggendole anche alla luce della loro correlazione con l'originale testo letterario. Vale la pena di citare, tra le altre, anche la trasposizione filmica de *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi o quella del libro *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini, che ha ispirato il telefilm *Diario di un maestro* di Vittorio De Seta, sul quale, anche nell'ottica del raffronto intertestuale, si è soffermata Anna Debè (2019).

Un lavoro intertestuale può essere poi svolto all'interno dello stesso mondo degli audiovisivi, mettendo a confronto i documentari e i film di finzione che si sono occupati della medesima esperienza scolastica o, come avviene più di frequente, della medesima figura (si pensi, ad esempio, a Don Milani o a Maria Montessori). In questo caso, torna senz'altro utile recuperare la summenzionata distinzione tra le due tipologie di fonti filmiche – documentari e fiction – rispetto alla loro più o meno fedele adesione alla realtà, rispetto alla loro diversa intenzionalità comunicativa e rispetto alle differenti modalità di fruizione dell'audiovisivo da parte del pubblico.

C'è poi un secondo livello interpretativo, che, a partire dal primo, si pone un obiettivo più alto: quello di ricostruire la storia della memoria sco-

lastica collettiva elaborata e trasmessa dal cinema e dalla televisione. Si tratta, cioè, di assumere un approccio storico-critico in cui venga potenziato lo sforzo del confronto tra fonti diverse e quello della contestualizzazione, ovviamente necessario anche nella storia della rappresentazione, per spingersi ora anche verso una vera e propria de-costruzione dei processi di formazione dell'immaginario scolastico. Lo storico della memoria scolastica collettiva deve, infatti, tener conto di come lo stesso immaginario sia permeato da *cliché* o semplificazioni, che le narrazioni, e specialmente quelle cinematografiche e televisive, tendono a creare.

A questo proposito sono illuminanti le riflessioni che Mariagrazia Fanchi (1999) ha sviluppato sul concetto di “esteriorizzazione della memoria, cioè la delega ai mezzi di comunicazione di massa della responsabilità di conservare e trasmettere il patrimonio simbolico dei gruppi”. Per un verso, infatti, “gli apparati di comunicazione di massa incrementano la memoria sociale e la rendono più accessibile”. Per l'altro, però, l'affidamento dei ricordi ai mass media, e la loro conseguente oggettivizzazione, “rischia di bloccare il processo riflessivo e di impedire la formazione di una coscienza storica” (p. 324).

La de-costruzione è, insomma, necessaria per ridimensionare il carattere vincolante delle definizioni sociali della realtà, come quelle create dal cinema e dalla televisione a proposito della scuola. Definizioni vincolanti che possono condizionare la percezione del passato scolastico da parte degli individui e, con effetti molto più rischiosi, da parte di coloro che hanno un ruolo decisivo nella scuola di oggi, come gli insegnanti o i ceti dirigenti. Pure in questo nuovo ambito della ricerca, emerge, quindi, la responsabilità sociale della storia della scuola come sapere critico e si evidenzia l'importanza di riconoscerne il contributo per una più lucida comprensione dei sistemi di istruzione anche nel nostro tempo.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (Ed.). (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Assmann J. (1992). *Das Kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und Politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Boero P., Boero D. (2008). *Letteratura per l'infanzia in cento film*. Genova: Le Mani.

- Debè A. (2019). Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo “Diario di un maestro”. In P. Alfieri (Ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (pp. 77-97). Roma: Armando.
- Dussel I., Priem K. (2017). The visual in histories of education: a reappraisal. *Paedagogica Historica*, 53(6), 641-649.
- Fanchi M. (1999). Identità nazionale, memoria e mass media. *Comunicazioni sociali*, 21(3), 315-328.
- Ferro M. (1977). *Cinéma et Histoire*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Girotti L., Meda J., Patrizi E. (2014). La figura dell'insegnante nel cinema italiano e straniero: modelli e stereotipi a confronto. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 481-489). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Halbwachs M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jedlowski P. (1999). Memoria individuale e memoria collettiva. Una nota introduttiva. *Comunicazioni sociali*, 21(3), 294-299.
- Jedlowski P. (2001). Introduzione alla prima edizione. In M. Halbwachs, *La memoria collettiva* (pp. 8-34). Milano: Unicopli.
- May J. (2010). A field of desire: visions of education in selected Australian silent films. *Paedagogica Historica*, 46(5), 623-637.
- Meda J. (2020). Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 25-35). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Meda J., Pomante L., Brunelli M. (2019). Memories and public celebrations of education in contemporary times. Presentation. *History of Education & Children's Literature*, 16(1), 11-21.
- Meda J., Viñao A. (2017). School Memory: Historiographical Balance and Heuristic Perspectives. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 1-9). Cham: Springer.
- Ortoleva P. (2019). Storia e storie della televisione. In M. Scaglioni (Ed.), *Appassionati dissodatori. Storia e storiografia della televisione in Italia* (pp. 53-60). Milano: Vita e Pensiero.
- Polenghi S. (2005). Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa. In P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 19-52). Milano: Vita e Pensiero.
- Polenghi S. (2019). La scuola di ieri “vista” oggi. Le trasposizioni filmiche del libro “Cuore” nell'Italia repubblicana (1948-2001). In P. Alfieri (Ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (pp. 19-52). Roma: Armando.

- Sani R. (2020). *PRIN 2017. Memorie scolastiche tra percezione sociale e rappresentazione collettiva (Italia, 1861-2001)*. Retrieved April, 2021, from https://www.youtube.com/watch?v=lUdnDke_57I&t=169s.
- Sorlin P. (1977). *Sociologie du cinéma*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Sorlin P. (1999). *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti televisive*. Torino: Paravia.
- Warmington P., Van Gorp A., Grosvenor I. (2011). Education in motion: uses of documentary film in educational research. *Paedagogica Historica*, 47(4), 457-472.

11.2

La “scuola serale fratel Teodoreto” e la formazione degli operai nella Torino del boom economico

Paolo Bianchini

*Professore ordinario - Università degli Studi di Torino
paolo.bianchini@unito.it*

1. I Fratelli delle Scuole cristiane a Torino tra istruzione dei poveri e scuole per le élites

Da quando, nel 1856, i Fratelli delle scuole cristiane erano stati estromessi dall'istruzione popolare a Torino, si erano ritagliati un nuovo ruolo all'interno del sistema scolastico cittadino aprendo quello che sarebbe poi diventato il collegio San Giuseppe, pensato per studenti appartenenti a famiglie benestanti, spesso legate al mondo dell'industria e del commercio¹. Tuttavia, essi continuarono a portare avanti la missione assegnata loro dal fondatore attraverso opere e istituzioni pensate appositamente per gli allievi di umili estrazioni. Basti ricordare la Casa di Carità Arti e Mestieri dove, nel 1920, fu attivato un corso diurno “di formazione professionale”. L'iniziatore era stato fratel Teodoreto (al secolo Giovanni Garberoglio, 1871-1954), desideroso di realizzare un istituto professionale che potesse fornire nuove opportunità ai ragazzi provenienti dai ceti meno abbienti.

Non sorprende, quindi, che, nell'immediato dopoguerra, proprio a fratel Teodoreto venisse intitolata una scuola professionale, serale, gratuita e rivolta a un'utenza composta da operai e disoccupati. La Scuola serale fratel Teodoreto può essere assunta come un mirabile esempio della capacità dei Fratelli di coniugare istruzione a pagamento per i ricchi e istruzione gratuita per i meno abbienti. Come ben sappiamo, erano quelli anni “caldi”, nei quali il confronto – che spesso si trasformava in scontro – politico chiamava persone e istituzioni a schierarsi. Il collegio San Giuseppe accoglieva all'epoca un circolo assai attivo dell'Azione Cattolica intitolato a Contardo

1 Questo saggio è debitore del lavoro del dott. Stefano Capello, direttore dell'Istituto La Salle di Grugliasco (Torino), il quale ha contribuito alla sua redazione.

Ferrini (1859-1902), accademico e giurista, consacrato beato da Pio XII nel 1947. Ne facevano parte molti ex alunni, che da sempre confluivano in un'associazione anch'essa molto partecipe alla vita dell'istituto. Fu proprio dai membri dell'Azione Cattolica che arrivò l'idea di attivare corsi di formazione professionale serali rivolti a operai e disoccupati, che all'epoca costituivano la percentuale maggiore della popolazione torinese. I promotori pensavano ai corsi serali come a uno strumento non solo per offrire un'opportunità a persone che cercavano un impiego o desideravano migliorare la loro condizione lavorativa, ma anche per trasmettere quei valori etici e politici che stavano a cuore al mondo cattolico.

2. Gli obiettivi e le modalità di funzionamento della Scuola serale fratel Teodoreto

Nel 1951, fratel Giocondo Ronco, fondatore del già citato circolo Contardo Ferrini, pensò di offrire un campo di apostolato ai giovani da lui seguiti, desiderosi di tradurre in pratica i principi ispiratori dell'Azione Cattolica. A Torino, stava crescendo il fermento intorno alle centinaia di migliaia di operai e lavoratori che stavano affluendo in città da ogni parte d'Italia. Essi rappresentavano non soltanto una sfida epocale dal punto di vista demografico e della convivenza civile, ma anche una cospicua messe di voti, in un momento in cui il confronto tra la Democrazia Cristiana e il Fronte Democratico Popolare rimaneva accesissimo.

La morte di fratel Ronco impedì l'apertura immediata dei corsi, ma i giovani dell'Azione Cattolica, in suo ricordo, interpellarono il direttore del San Giuseppe di Torino, fratel Dante Fossati, affinché concedesse loro locali e aiuti per realizzare l'opera². Quest'ultimo incaricò fratel Cecilio Ughetto di occuparsi della questione, destinando alcune classi del collegio all'accoglienza di un pubblico assai diverso da quello che frequentava di giorno l'istituto di via san Francesco da Paola.

2 I documenti relativi alla scuola sono conservati presso l'Archivio di Torino dei Fratelli delle Scuole Cristiane (d'ora in poi ArchTOfsc). Vedi in particolare, nel faldone 4099, il *Regolamento della Scuola serale fratel Teodoreto*, art. 1: "È merito dei soci di A. C. del circolo Ferrini e di molti altri giovani lasalliani, che nel 1953, in accordo con i fratelli ne decisero l'inizio come campo d'azione per il loro apostolato sociale e cristiano".

Nel capoluogo piemontese, il boom economico e l'apparentemente inarrestabile crescita dell'azienda automobilistica avevano attirato centinaia di migliaia di operai generici, un tipo di manodopera di cui l'Italia non era certo carente dato l'altissimo tasso di analfabetismo dell'epoca. Le industrie si avvalevano di molti operai generici, ma il grande sviluppo dell'industria automobilistica e del suo indotto richiedeva un numero sempre maggiore di lavoratori qualificati. L'idea fu, quindi, quella di puntare su una formazione che permettesse agli operai di acquisire nuove competenze e di specializzarsi, con l'obiettivo di incrociare gli obiettivi della scuola (formare ed elevare gli operai) con le richieste del mercato (avere personale specializzato).

Per quanto riguarda il reperimento degli insegnanti, poiché l'idea della scuola era partita dai membri dell'Azione Cattolica, risultò naturale che essi si occupassero della docenza. Molti di loro erano in possesso di cultura umanistica, mentre altri avevano frequentato i corsi da perito industriale e avevano poi conseguito la laurea in ingegneria al Politecnico. Decisiva per l'avvio e la gestione della scuola fu la scelta di prestare la loro opera gratuitamente, in quanto animati da forti ideali apostolici e politici.

Anche gli ex allievi del San Giuseppe, molti dei quali operavano a vario titolo nel settore industriale, diedero il loro contributo, sia lavorando come insegnanti sia creando i contatti tra la scuola e aziende come Fiat, Riv, Microtecnica, Olivetti e numerose altre ditte di medie e grandi dimensioni. I primi finanziamenti furono erogati dal San Giuseppe e dall'Istituto La Salle, oltre che dagli enti pubblici e dalle banche.

Le aziende erogavano i loro aiuti in due forme: offerte in materiale didattico o in denaro. Entrambe erano estremamente utili, in quanto permettevano non solo di acquistare materiali didattici, ma anche di avere a scuola macchinari uguali a quelli che gli studenti avrebbero utilizzato in fabbrica. Le aziende, a loro volta, godevano di un doppio beneficio: inviavano alla fratel Teodoreto gli operai da formare e ricevevano i nominativi degli studenti migliori quando erano alla ricerca di personale.

Però, fu proprio l'insegnamento gratuito da parte di ex allievi e, più in generale, dei giovani dell'Azione Cattolica, a rappresentare la peculiarità della fratel Teodoreto. La scuola lasalliana, come precisato dall'articolo 3 dello *Statuto*, "svolge una duplice azione: aiutare i giovani lavoratori ad elevare la propria condizione di vita; offrire a coloro che più hanno ricevuto

il privilegio di servire il prossimo”³. Era questo il modo con cui, da un lato, “la scuola serale fratel Teodoreto intende portare il suo contributo alla realizzazione della dottrina cristiana nella società moderna”⁴, dall’altro, adatta alle esigenze del mondo contemporaneo la missione del fondatore, in quanto “è significativo il fatto che negli istituti dei Fratelli rivolti alla preparazione dei dirigenti dell’industria si svolgono corsi per lavoratori, a cui mirava in modo particolare San Giovanni Battista de la Salle nell’istituire le scuole cristiane. Tali corsi sono anche una risposta all’invito del sommo Pontefice e dei Superiori dei Fratelli a rivolgere una particolare attenzione alla classe operaia cooperando alla sua formazione professionale e cristiana”⁵.

3. L’impatto della scuola serale: corsi di studio e frequenza scolastica

Come accennato precedentemente, il forte sviluppo industriale di Torino richiedeva un gran numero di operai meccanici specializzati, ma anche di disegnatori. Ben presto fu chiaro, però, che per accedere a tali corsi, che offrivano una grande possibilità d’impiego, era necessario possedere competenze di base non solo relative al disegno, ma anche a tutte le materie ad esso collegate, quali matematica, meccanica, tecnologia, fisica e chimica, senza dimenticare un’altrettanto necessaria base culturale di stampo umanistico. Inoltre, c’era la necessità di dare forma legale ai corsi di studio, al fine di rendere le qualifiche effettivamente spendibili nel mondo del lavoro.

Si decise, per ciò, di dividere il corso in due parti: un corso inferiore di tre anni, il cui programma ricalcava quello delle scuole di avviamento professionale, a cui seguiva quello, anch’esso triennale, che preparava alla qualifica di disegnatore meccanico generico. Nel 1959/60, probabilmente per rispondere alla domanda crescente dei potenziali studenti e delle ditte invidanti, fu aperto anche il corso triennale di disegnatore meccanico particolare. Dopo la riforma della scuola secondaria di primo grado, nel 1963/64, la scuola di avviamento fu sostituita dalla scuola media unica. In ragione dell’età spesso avanzata degli studenti, la scuola media fu accorpata in due anni, in modo da consentire a chi era in possesso della licenza ele-

3 ArchTOfsc, faldone 4099, *Statuto della Scuola serale fratel Teodoreto*, art. 3.

4 Ivi, art. 2.

5 ArchTOfsc, faldone 4099, *Regolamento*, cit., art. 3.

mentare di ottenere in cinque anni licenza media e qualifica professionale. Sin dal 1953, furono pure attivati due corsi biennali di francese e inglese, rivolti anch'essi a quanti già possedevano la licenza media.

Benché si trattasse perlopiù di corsi professionalizzanti, l'articolo 10 del *Regolamento* indicava tre grandi aree d'insegnamento della scuola: il disegno, le materie tecniche e le materie umanistiche e culturali. I fondatori erano, infatti, persuasi che la preparazione alla vita sarebbe stata incompleta senza una sufficiente cultura umanistica. Anche l'aspetto religioso, caratteristico dell'istituto, venne pensato per essere incisivo e utile e fu pertanto declinato non tanto dal punto di vista dottrinale, quanto piuttosto biografico e sociale.

La popolazione scolastica era inizialmente composta da torinesi e piemontesi a cui, dalla fine degli anni '50, si aggiunsero molti studenti provenienti dal Veneto e dal Meridione, con problemi di lingua, integrazione e scarsa alfabetizzazione.

Tra le occupazioni la più comune era quella degli “operai qualificati”, seguiti dagli “apprendisti”. La maggior parte degli iscritti era in possesso di licenza elementare, quindi, necessitava prima di conseguire la licenza media e poi la qualifica professionale.

Sebbene uno dei principi basilari della fratel Teodoreto fosse la gratuità, al fine di responsabilizzare gli allievi veniva richiesta una cauzione di 10.000 lire, che veniva integralmente restituita una volta sostenuti gli esami. Infatti, le statistiche di cui disponiamo relative alla popolazione e alla frequenza scolastiche attestano che quello che i documenti definiscono la “perseveranza” era il problema principale della scuola. I docenti e la direzione del corso erano consapevoli del fatto che, accanto a molti residenti in città, era anche presente un cospicuo numero di studenti che abitavano lontano, con conseguenti problemi logistici, dato che spesso non avevano tempo di cenare, dormivano poco se avevano il primo turno del mattino seguente e spesso erano separati dalle famiglie poiché di recente immigrazione. Inoltre, prima del 1973, anno in cui fu riconosciuto per legge il diritto alle 150 ore per ragioni di studio, per gli studenti lavoratori non era previsto alcun riconoscimento dell'impegno in attività formative, che dovevano avvenire necessariamente al di fuori dell'orario lavorativo, sebbene le fonti segnalino che i datori di lavoro incoraggiavano i dipendenti che frequentavano la scuola serale⁶.

6 Sulla storia delle 150 ore cfr. Lauria (2012).

Gratis lavoravano anche i docenti, in quanto “la scuola è concepita come un volontario servizio gratuito per cui i collaboratori non attendono compenso, pur impegnandosi a un coscienzioso lavoro spirituale di formazione ed istruzione” e “sapendo che insegnare nella scuola serale è compito di specialisti”⁷. Molti di loro non solo erano ex allievi dei Fratelli, ma appartenevano a famiglie che possedevano le aziende nelle quali erano impiegati gli studenti-lavoratori o ancora erano importanti dirigenti delle ditte invianti.

Il *Regolamento* spiegava che gli insegnanti non dovevano limitarsi alla trasmissione di contenuti didattici e professionalizzanti, ma dovevano anche curare l’aspetto relazionale e apostolico: “comprendere gli allievi osservando, ascoltando, assistendoli durante le lezioni, parlando loro fuori lezione, interessandosi delle loro condizioni di famiglia e di lavoro, incoraggiando e controllando costantemente il profitto di ciascuno”⁸. Lo stesso *Regolamento* esplicitava il ruolo sociale, educativo e religioso della scuola, quando spiegava che “i collaboratori, convinti che solo la ricchezza dello spirito qualifica gli individui dinanzi a Dio, non fanno distinzione di classi sociali, insegnano con squisita carità e quindi con gioioso spirito di amicizia, riconoscono il beneficio del contatto diretto con gli operai, considerano la classe in cui insegnano e che hanno ricevuto con una reale investitura come una estensione della propria famiglia”⁹.

4. L’apogeo e il declino della fratel Teodoreto

A permettere il funzionamento e il successo della scuola serale furono soprattutto due fattori: il primo era la vitalità dell’associazionismo cattolico, mobilitato dalla condivisione di principi ideologici e politici, che al San Giuseppe si concretizzò nel circolo dell’Azione Cattolica e nell’associazione degli ex studenti; il secondo era un mondo produttivo in espansione e soprattutto fortemente radicato sul territorio: le famiglie che mandavano al liceo o nelle scuole tecniche dei Fratelli i loro figli erano le stesse che dirigevano alcune delle più importanti aziende dell’indotto automobilistico torinese. Erano le medesime famiglie che non solo finanziavano la scuola

7 ArchTOfsc, faldone 4099, *Statuto*, cit., artt. 5 e 10

8 ArchTOfsc, faldone 4099, *Regolamento*, cit., art. 7.

9 Ivi, art. 5.

serale e le attività di formazione professionale dei Fratelli delle Scuole Cristiane, ma inviavano anche i loro operai nella scuola serale lasalliana. Sempre a queste famiglie e alle loro aziende si rivolgevano i Fratelli per chiedere loro di assumere alcuni degli studenti disoccupati che frequentavano i loro corsi. Si trattava, quindi, di un sistema economico, formativo, culturale e politico che funzionava, pur con molte aporie e contraddizioni, e che rendeva possibili iniziative formative come la scuola serale fratel Teodoreto perché, di fatto, era funzionale agli interessi di tutti. Dei fratelli prima di tutto, che vi trovavano l'occasione per realizzare il loro carisma e mettere in atto i principi del fondatore; quindi, degli imprenditori, che avevano modo di formare e selezionare il personale per le loro aziende e, nello stesso tempo, di svolgere una funzione sociale, seppur con un evidente tornaconto; degli studenti, che potevano trovare nella scuola serale una formazione di alto profilo e fortemente indirizzata al lavoro, dunque, certamente utile non solo al proprio arricchimento culturale, ma soprattutto alla propria carriera. I più disinteressati erano probabilmente gli insegnanti, che fornivano la loro opera gratuitamente in nome dell'adesione a valori etici, politici e religiosi che li portavano a spendere le loro serate, alla fine di normali giornate di lavoro, mettendosi al servizio di persone alle quali comunemente, nelle aziende in cui lavoravano, davano ordini.

Quando, al principio degli anni '80, cominciarono a sgretolarsi i principi che avevano reso possibile il boom economico e la rivoluzione culturale dei decenni precedenti, anche la scuola serale fratel Teodoreto entrò in crisi. O meglio, da una parte, vennero meno le ragioni della sua esistenza, dall'altra ne divenne insostenibile la gestione: chiusi i corsi per disegnatori, rimase in vita solo quello d'inglese (quello di francese era stato soppresso alla fine degli anni '60), sempre gratuito, ma rivolto a un pubblico differente, non più composto da operai, ma da giovani diplomati e laureati che intendevano approfondire la conoscenza dell'inglese, tanto che, nel corso degli anni, la scuola fece riconoscere il titolo dalla Cambridge.

La sensibile contrazione dell'industria meccanica e automobilistica sul territorio torinese, con la conseguente drastica riduzione del personale in essa impiegato, rese poco attraente l'offerta formativa della scuola. Inoltre, la crisi delle ideologie e dei partiti politici che avevano guidato l'Italia nel primo dopoguerra tolse alla scuola la sua risorsa più importante, ovvero quegli insegnanti qualificati e con un livello culturale alto che avevano prestato gratuitamente la propria opera sino a quel momento e che avevano

permesso ai corsi serali di coniugare un alto livello dell'insegnamento impartito con la totale gratuità.

Si era chiusa un'epoca della storia d'Italia e di Torino e con essa erano scomparse le condizioni che rendevano sostenibile da un lato e appetibile dall'altro la scuola serale, gratuita e professionale fratel Teodoreto.

Riferimenti bibliografici

- Causarano P. (2015). Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia Contemporanea*, 278, 224-246.
- Crivellin W. (2016). *Istruzione e formazione. La provincia piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane*. Torino: Effatà.
- Lauria F. (2012). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Triani P., Trionfini P. (eds.). (2020). *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia*. Roma: AVE.

11.3

Le istituzioni scolastiche e parascolastiche in Terra d'Otranto nei primi anni Venti del Novecento: indagine per il Congresso internazionale di educazione familiare a Madrid

Anna Maria Colaci

Professoressa associata – Università del Salento
annamaria.colaci@unisalento.it

1. Introduzione

Stabilire in quale numero e di quale natura fossero le istituzioni scolastiche e parascolastiche presenti sul territorio salentino durante i primi anni al potere del regime fascista fu l'obiettivo di un'indagine, a cura della Prefettura di Lecce ed estesa a tutte le Sottoprefetture e i Comuni del territorio. Nei fascicoli esaminati, di cui si tratterà nel presente contributo, è emerso come tale indagine fosse scaturita da una richiesta dell'Istituto Interuniversitario Italiano, attraverso il Ministero dell'interno, per la partecipazione al IV Congresso di educazione familiare tenutosi a Madrid nella primavera del 1924.

Tale ricerca risulta molto interessante poiché fornisce un quadro, quasi completo poiché non sono pervenute, ad oggi, le risposte di moltissimi comuni del territorio, delle istituzioni attive per la tutela dell'infanzia in territorio salentino all'inizio degli anni Venti del Novecento. Sebbene non emergano dalla ricerca elementi particolari riguardo all'influenza dell'ideologia del regime o le conseguenze della neonata riforma Gentile, che come è noto venne ideata dall'allora ministro della Pubblica istruzione, Giovanni Gentile, proprio nel 1923, anno del censimento oggetto di esame della presente ricerca. L'Istituto Interuniversitario Italiano fu fondato dallo stesso Giovanni Gentile nel 1923 (Calandra, 1983) con lo scopo di diffondere la cultura italiana e mantenere rapporti intellettuali e culturali con l'estero.

In occasione del IV Congresso di Educazione Familiare, in programma a Madrid nella primavera del 1924, anche l'Italia fu chiamata a partecipare. Lo stesso Giuseppe Lombardo Radice si mostrò interessato a questo Congresso, d'altronde nello stesso programma, consultabile presso l'Archivio

Storico della psicologia italiana, emerge come oggetto di studio fosse l'infanzia in tutte le sue angolazioni. Si dibatté di fisiologia e psicologia infantile, delle questioni legate alla delinquenza minorile, dell'influenza dell'ambiente nell'educazione del bambino, di educazione sociale e familiare in età prescolastica e degli istituti che si proponevano di supportare o, in alcuni casi, sostituire, la famiglia nell'educazione del minore. Quello che si apprende dalla documentazione ritrovata presso l'Archivio di Stato di Lecce, è che il Ministero dell'Interno, sotto la guida dello stesso Benito Mussolini, inviò, in data 10 novembre 1923, a tutte le Prefetture del Regno una circolare con la richiesta di *Notizie relative alle istituzioni scolastiche e parascolastiche* presenti sul rispettivo territorio, poiché, come si legge:

L'Istituto Interuniversitario Italiano in collaborazione con la Fondazione Leonardo per la cultura Italiana, attende al lavoro di preparazione per la partecipazione dell'Italia al Congresso Internazionale di educazione familiare a Madrid

Pertanto

A questo fine occorre e preme raccogliere, coordinare e illustrare gli elementi o i documenti di quanto l'Italia ha realizzato nel campo delle Istituzioni scolastiche e parascolastiche sino ad oggi, con specialissimo riguardo alle condizioni attuali, allo scopo di eseguire un censimento e un'ampia illustrazione degli istituti di assistenza per l'infanzia e in genere di tutte le istituzioni che mirano ad integrare l'opera della famiglia e della scuola oppure a sostituirla¹.

In risposta alla richiesta firmata direttamente dal Ministro Mussolini, la Prefettura di Lecce inviò a sua volta a tutti i comuni del proprio territorio una circolare datata 12 novembre 1923, con la richiesta "per fornire gli elementi necessari all'Istituto Interuniversitario Italiano" di raccogliere e fornire tutta la documentazione, "con massima sollecitudine", riguardo a tutti gli istituti presenti sul territorio comunale, con particolare attenzione ad asili infantili, brefotrofi, colonie marine ed agricole, gli istituti di corrigenda e gli orfanotrofi maschili e femminili.

1 Archivio di Stato di Lecce, *Notizie relative alle istituzioni scolastiche e parascolastiche*, Roma, 10 novembre 1923.

2. Gli Anni Venti in Terra d'Otranto

Per quanto concerne la Terra d'Otranto, sappiamo che sul territorio nel 1869 erano presenti solamente 13 asili infantili, il cui numero tenderà sempre più a salire negli anni successivi (nel 1894 tale numero salì a 32). Nel 1921, due anni prima del censimento oggetto di ricerca in questa sede, il Consiglio Comunale di Lecce deliberò l'apertura di un asilo infantile con metodo montessoriano destinato ad educare 25 bambini. emergerà dalla presente ricerca come dette istituzioni non fossero presenti esclusivamente nel capoluogo provinciale ma su tutto il territorio (Semeraro, 1984).

Non solo, come vedremo, asili infantili ma anche orfanotrofi e brefotrofi, come emerge dalla risposta del Comune di Brindisi, datata 16 febbraio 1924. Non ancora provincia autonoma, lo sarebbe diventata solo nel 1927, Brindisi era uno dei Comuni più densamente popolati della provincia di Terra d'Otranto. Sul suo territorio, come si legge nella risposta alla richiesta alla Prefettura datata 20 novembre 1923, erano presenti il Patronato scolastico, che forniva indumenti, libri e quaderni agli studenti delle scuole primarie pubbliche, un brefotrofo, l'orfanotrofo femminile di Santa Chiara, al cui mantenimento provvedeva la locale Congregazione di Carità, un Asilo infantile, mantenuto dal comune e sussidiato anche dal Ministero della Pubblica Istruzione, e un Orfanotrofo Maschile per i figli dei morti in guerra, completamente a carico di enti e di privati, di cui è allegato lo Statuto.

L'orfanotrofo aveva lo scopo di accogliere, mantenere e provvedere "all'educazione morale, fisica ed istruzione degli orfani di guerra, di sesso maschile, [...] con preferenza di quelli nati a Brindisi ed appartenenti a famiglie Brindisine"². Erano esclusi: bambini non in possesso di cittadinanza italiana, di età inferiore ai 6 anni o superiore ai 12 e che non fossero orfani di un genitore morto in guerra o causa della guerra.

Differente era la situazione nei Comuni meno popolati della Provincia, numerose infatti furono le risposte alla richiesta prefettizia che riportavano l'assenza totale di istituzioni per l'infanzia sul territorio comunale, come nel caso dei comuni di Soletto, Cannole, Vernole e Sternatia. In altri casi invece era registrata l'esclusiva presenza di un Patronato, come nel caso del

2 Archivio di Stato di Lecce, *Statuto dell'Orfanotrofo Provinciale maschile per i figli dei morti in guerra in Brindisi*, 1923.

Comune di Martano, o di un Asilo infantile, come per i comuni di S. Pietro Vernotico, Ostuni e Torre Santa Susanna che riferì tuttavia di non poter tuttavia allegarne lo Statuto, ancora in attesa di approvazione da parte delle autorità competenti.

Interessante documento conservato nel fascicolo esaminato è la risposta di Gallipoli. Gallipoli era infatti Sottoprefettura della Provincia di Terra d'Otranto, ed in risposta alla nota prefettizia datata 19 novembre 1923, in data 31 gennaio 1924 diede risposta, non solo riguardo alla presenza di istituti scolastici e parascolastici presenti sul proprio territorio comunale ma anche rispetto all'attività di istituti presenti nei comuni sotto la propria amministrazione. Si registra la presenza di:

- un Asilo d'Infanzia nei comuni di Taviano e Racale, che raccoglievano circa 60 bambini ciascuno;
- un Asilo Infantile nel Comune di Casarano, gestito dalla Congregazione di Carità;
- un asilo infantile nel comune di Matino, funzionante da meno di un anno;
- l'asilo infantile di Gagliano del Capo, che raccoglieva circa 120 ragazzi, nel quale venivano seguiti i programmi ministeriali e l'insegnamento era gestito dalle suore³.

Particolarmente significativa la documentazione relativa al Comune di Parabita nel quale era presente un Asilo Infantile, di cui furono allegati il Regolamento e il Programma.

Nel Regolamento si legge che esso era destinato a bambini dai 3 ai 6 anni ed era diviso in due sezioni ordinate per età. Grande importanza all'interno della struttura avevano l'igiene e la salute del bambino che era periodicamente sottoposto a visite mediche ed educato dall'insegnante e dall'assistente al rispetto delle basilari norme igienico sanitarie, quali la "pulizia delle scarpe e delle vesti", l'ordine e la pulizia nell'aspetto e il possesso del fazzoletto. In caso di mancanze in tal senso veniva immediatamente allertata la famiglia⁴.

3 Archivio di Stato di Lecce, *Risposta del Comune di Gallipoli circa i Comuni dell'omonima Prefettura*, 31 gennaio 1924.

4 Archivio di Stato di Lecce, *Regolamento dell'Asilo Infantile del Comune di Parabita*, 1924.

Procedendo nella disamina del Programma dell'Asilo Infantile di Parabita, si nota come in esso erano descritti i principali insegnamenti impartiti all'interno dell'istituto suddivisi per materie. Vi erano i *Sentimenti religiosi*, *Abitudini Morali*, *Conversazioni Occasionali*, nozioni di *Lingua*, nelle quali erano affrontate le prime traduzioni dal dialetto all'italiano.

Particolare la presenza dei *Doni froebeliani* con la descrizione dei doni descritti dal pedagogista tedesco (la palla, il cubo). Nel *Lavoro* rientrava la piegatura di foglietti al fine di creare buste da lettera. Erano impartiti anche i primi rudimenti di *Canto* con brevi e facili cantilene. Grande importanza avevano infine i giochi, al chiuso e all'aperto, "il gioco del gatto e il topo, i prigionieri, la palla"⁵.

Si è visto come nel programma dell'asilo di Parabita fossero utilizzati anche i doni froebeliani. Come è noto, il pensiero e le osservazioni di Fröbel lo portarono a fondare nel 1837, a Blakenburg, un istituto per l'educazione dell'infanzia che costituirà il punto di partenza per quelli che egli stesso, nel 1840, chiamerà *Kindergarten* (*Giardini d'infanzia*).

In esso egli mise in pratica il suo metodo pedagogico basato sul gioco, elemento educativo fondamentale. Fröbel offriva ai fanciulli una serie di oggetti che egli chiama "doni", presentati ai bambini seguendo un ordine preciso. I "doni" froebeliani avevano lo scopo di rendere possibili attività programmate per fortificare il corpo del bambino, coltivare le sue attitudini, trasmettergli la gioia di creare, non di distruggere, consentendogli di acquisire la consapevolezza della propria umanità nell'agire, prima nel gioco nell'infanzia, poi nel lavoro nell'età adulta. All'uso dei doni erano aggiunti gli esercizi di *piegatura della carta* e i *giochi con le stecche* che dovevano portare il bambino a comprendere le diverse posizioni che un corpo può assumere nello spazio che lo circonda (Fiquemont, 1973).

Una ulteriore testimonianza dell'influenza del pedagogista tedesco sull'educazione dei bambini anche in territorio salentino è data dalla presenza, nel Comune di Alezio, di un vero e proprio Giardino d'Infanzia. Presso l'Archivio di Stato di Lecce ne è conservato lo Statuto che riporta che tale istituto sorse per iniziativa del locale Patronato scolastico e che era destinato ad accogliere bambini di ambo i sessi di età compresa tra i 3 e i 6 anni, il metodo seguito era, come detto, quello froebeliano.

5 Archivio di Stato di Lecce, *Programma dell'Asilo Infantile del Comune di Parabita*, 1924.

Nello stesso comune, come testimoniato dalla documentazione d'archivio, era attiva anche una Biblioteca scolastica popolare anch'essa sotto la diretta dipendenza del Patronato Scolastico. Nata per "sopperire all'inevitabile sciupio dei libri, acquistarne altri e destare maggiore interesse nei lettori, gli alunni della scuola, che vorranno il diritto alla lettura, pagheranno una rata mensile non inferiore di 20 centesimi". La Biblioteca era sotto la direzione del Direttore Didattico della scuola elementare di Alezio, di un membro del Patronato e di un insegnante scelto facente funzione di bibliotecario. Nello statuto è specificato inoltre che la Biblioteca di Alezio era associata alla Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari con sede a Milano.

In questa sede non è possibile analizzare tutte le risposte dei Comuni pervenute alla Provincia e tutti gli statuti, regolamenti e programmi ad esse allegati. Documentazione completa fu fornita anche, a titolo di esempio, dal Comune di Ceglie Messapica in merito al proprio Asilo Infantile e agli ottimi risultati da esso ottenuti per l'educazione dei bambini cegliesi. Si legge infatti sul documento datato 3 gennaio 1924 e firmato dal Sindaco Stefano Speciale

L'Istituto che in questo Comune provvede all'assistenza dell'infanzia e si occupa dell'educazione familiare prescolastica è l'Asilo Infantile. Nella relazione che mi è stata trasmessa dalla Direttrice dell'Istituto [...] sono riassunti l'opera educativa e i benefici ricavati⁶.

Tale relazione, alla quale il Sindaco Speciale fa riferimento, è conservata unitamente alla risposta nel fascicolo disaminato. Da essa si apprende che l'edificio ad uso di Asilo Infantile di Ceglie era intitolato a "Teresa Lamarina", era composto da tre aule che potevano contenere cinquanta bambini, più un'aula per la ricreazione, un laboratorio e un cortile nel quale "nella bella stagione i bambini passano la maggior parte della giornata occupandosi di giardinaggio e di qualche lavoro manuale"⁷. La Direttrice, Ida Pistolese, riporta nella sua relazione una breve ricostruzione dell'andamento

6 Archivio di Stato di Lecce, *Risposta del Sindaco Stefano Speciale del Comune di Ceglie Messapica*, 1924.

7 Archivio di Stato di Lecce, *Relazione della Direttrice dell'Asilo Infantile del Comune di Ceglie Messapica*, 1924.

degli iscritti all'Istituto nel corso degli anni, registrando un calo degli iscritti negli anni del primo conflitto mondiale:

Il numero dei bambini iscritti all'Asilo Infantile, che nell'anno scolastico 1912-1913, arrivava a 300 è andato sempre diminuendo durante il periodo della guerra da scendere ad un minimo di 86 bambini. Quest'anno scolastico ne sono iscritti 150 e credo che con un maggiore interessamento delle autorità scolastiche, questa percentuale potrebbe aumentare ancora. Vedo però con soddisfazione che le continue premure, fatte presso le famiglie e i risultati soddisfacenti che l'asilo infantile ha dato alla fine di ciascun anno scolastico, hanno fatto sì che lo frequentano assiduamente⁸.

Conclusione

Per i comuni del territorio che successivamente, nel 1927, sarebbe diventato provincia autonoma di Brindisi, come nel caso del Comune di Ceglie Messapica, sono conservate in Archivio notizie relative non solo agli asili infantili ma anche, per concludere, come nel caso di Francavilla Fontana relativamente a un Giardino d'Infanzia attivato in passato ma successivamente soppresso, e ad un Orfanotrofio. Nella risposta del Sindaco di Francavilla viene fatto riferimento al Regolamento dell'Orfanotrofio femminile presente nel Comune, tuttavia tale documento non è stato ritrovato nel fascicolo esaminato.

I documenti analizzati si sono rivelati particolarmente interessati ai fini della ricostruzione storico-educativa della Terra d'Otranto all'interno del panorama, non solo nazionale, ma in questo specifico caso, anche internazionale. Il censimento infatti, come si è visto, trae le sue origini da una indagine dell'istituto interuniversitario italiano, fondato con lo scopo di diffondere la cultura italiana all'estero, non è chiaro tuttavia quanto i dati raccolti dall'indagine della Prefettura di Lecce siano stati effettivamente utilizzati per il fine per il quale furono richiesti. Le risposte dei Comuni, infatti, sono spesso datate maggio 1924 e, come si è detto, il Convegno Internazionale di Madrid era previsto per la primavera del medesimo anno.

8 *Ibidem*.

Inoltre la ricerca ha in parte definito la diffusione di strutture scolastiche e parascolastiche nel territorio e fatto emergere come tali istituzioni potessero essere anche molto differenziate tra loro, in parte sovvenzionate da religiosi, dal Patronato scolastico o da privati; significativa è la presenza di Asili infantili che seguivano il metodo froebeliano, affiancati da altri istituti simili di stampo montessoriano; è emerso come in molti comuni non fossero presenti istituzioni scolastiche per l'assistenza all'infanzia.

Un altro aspetto significativo emerso sono le spesso misere condizioni economiche dei Patronati che spesso avevano difficoltà a svolgere la propria funzione di assistenza ai bambini più poveri e sfortunati. La documentazione ritrovata è tuttavia molto vasta e la ricerca continua.

Il fascicolo analizzato rappresenta un'importante testimonianza della presenza di istituti scolastici e parascolastici in Provincia di Terra d'Otranto all'alba della presenza del regime fascista che con la propria ideologia e l'attività di intellettuali quali Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice negli anni successivi riformerà completamente l'intero sistema scolastico nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica da Fröbel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Calandra G. (1987). *Gentile e il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Aprile G., Tomarchio M. (2008) Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo. Tra clichè interpretativi e nuove frontiere della ricerca. *Annali della facoltà di Scienze della formazione. Università degli studi di Catania*, 7, 3-24.
- Fiquemont J.E. (1973). *Giardini d'infanzia e maestre giardiniere*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Semeraro A. (1984). *Cattedra, altare, foro: educare ed istruire nella società di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*. Lecce: Milella.

Fonti Archivistiche

Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, *Istituti scolastici e parascolastici, documenti vari*, b. 464.

11.4

Vittorio De Seta e le sue immagini di scuola: una rappresentazione mediatica della didattica italiana degli anni Settanta

Anna Debè

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
anna.debe@unicatt.it*

1. La cornice storiografica

In occasione del simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues* svoltosi a Siviglia nel settembre del 2015, Juri Meda ha definito la “memoria scolastica” quale una pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico (Meda, Viñao, 2017, p. 2). Gli studi sugli audiovisivi che raccontano la scuola del passato si inseriscono all’interno di tale filone tematico, andando a sondare in che modo sono stati generati, condivisi e rielaborati i ricordi e le rappresentazioni che nel tempo hanno avuto come protagonista l’esperienza scolastica. Nello specifico dei film prodotti dall’industria culturale, si riconosce come essi siano capaci di trasmettere immagini e modelli che si imprimono nella mente di chi li guarda, contribuendo a tratteggiare un “passato scolastico immaginato”, ovvero non esperito in prima persona dallo spettatore ma che è inevitabilmente destinato a fondersi con quello da lui vissuto (Meda, Viñao, 2017, p. 5). La televisione e il cinema, pertanto, sono canali attraverso i quali prende forma la memoria scolastica collettiva.

Sebbene non vi sia qui spazio per approfondire il tema, la fiorente letteratura in materia degli ultimi anni dimostra l’interesse degli studiosi verso tale argomento (Yanes Cabrera, Meda, Viñao, 2017; Alfieri, 2019; Meda, Pomante, Brunelli, 2019; Meda, 2020), altresì confermato dal PRIN – attualmente in corso di implementazione – dal titolo “School memories between social perception and collective representation. Italy, 1861-2001”, diretto a livello nazionale da Roberto Sani e a cui chi scrive prende parte in

seno all'unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, coordinata da Paolo Alfieri.

Sempre senza pretesa di esaustività, è però necessario aggiungere un altro tassello alla delineazione della cornice storiografica entro cui il contributo qui introdotto si inserisce. Presupposto indispensabile alla definizione del film come strumento di costruzione della memoria è difatti il suo riconoscimento quale fonte storica, progressivamente sancito grazie all'apporto di diversi studiosi. Tra questi, si ricordano i promotori della *Nouvelle Histoire*, in primis Lucien Febvre e Marc Bloch, che nella seconda parte del secolo scorso diedero spazio all'indagine sull'immagine negli inediti contesti storiografici dischiusi dalla scuola francese delle *Annales* (cfr. Le Goff, Chartier, Revel, 1978). Non si deve poi dimenticare Marc Ferro e la sua definizione del film come agente e fonte di storia (1974, 1977), oltre che Pierre Sorlin, impegnato a sostenere la necessità di un rigoroso approccio metodologico alla fonte filmica ai fini di un suo uso quale documento storico (1977, 1980).

Non risulta comunque semplice avvicinare dal punto di vista storico-educativo l'audiovisivo che, per il suo carattere polisemico, cela delle insidie che richiedono allo studioso una prospettiva multifocale, come pure una certa dose di prudenza onde evitare analisi superficiali e decontestualizzate (Polenghi, 2005, pp. 21-26).

A partire da tali premesse, il contributo si pone l'obiettivo di presentare, seppur sinteticamente, gli esiti dell'indagine sullo sceneggiato *Diario di un maestro* (1973), girato dal noto regista Vittorio De Seta, facendo nel contempo cenno anche alla sua inchiesta televisiva *Quando la scuola cambia* (1979). Il fine è quello di rilevare i riferimenti pedagogici sottesi ai due lavori e mettere in luce le immagini di scuola da essi trasmesse, destinate ad alimentare la memoria collettiva del nostro Paese.

2. Il confronto fra la fonte letteraria e quella filmica

Prodotto tra il 1970 e il 1972, *Diario di un maestro* è stato trasmesso in quattro puntate a inizio 1973 su Rai 1. Per il suo telefilm, Vittorio De Seta si era ispirato al racconto autobiografico *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini, pubblicato nel 1968 con la casa editrice "La Nuova Italia", all'interno del quale il maestro sardo raccontava la difficile esperienza vissuta

in una scuola elementare nei sobborghi di Roma. Il suo approccio ottimista e attivista lo avevano condotto a favorire un metodo educativo fondato sul protagonismo dei ragazzi e delle loro vite, in contrasto alla classica didattica tradizionale, ritenuta distante dalle esigenze degli scolari (cfr. Bernardini, 2012). Nell'azione di Bernardini risuonano istanze pedagogiche e culturali proprie del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), a cui il maestro-scrittore aveva aderito a inizio anni Sessanta. Il Movimento, giova ricordarlo, era stato avviato nel 1951 con l'intenzione di sperimentare in Italia la pedagogia popolare di Célestin ed Elise Freinet, insistendo su aspetti quali la promozione della libertà espressiva dello studente e la cooperazione a ogni livello (cfr. Pettini, 1980).

Da un confronto fra le due fonti, il libro da una parte e il telefilm dall'altra, risulta però evidente l'esistenza di uno scarto a livello contenutistico. Il perché De Seta si sia allontanato dalla sua idea iniziale di riproposizione del volume di Bernardini va ricercato negli obiettivi dello sceneggiato televisivo. La ricerca ha messo in luce che lo scopo di *Diario di un maestro* non voleva essere la riproduzione filmica dell'esperienza isolata ed eccezionale di un maestro, bensì la condivisione con il pubblico di un esempio concreto e felice di innovazione didattica.

Grazie anche alla consulenza pedagogica di Francesco Tonucci, all'epoca giovane studioso delle esperienze di scuola d'avanguardia per il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) di Roma (cfr. D'Ancona, 2003)¹, De Seta realizzò che non poteva riprodurre un'inedita modalità didattica attraverso una tradizionale sceneggiatura. Un fondamentale criterio a cui essa rispondeva, difatti, era l'irripetibilità di ogni singola vicenda e l'unicità di ogni percorso educativo. A sostegno di tale indirizzo vi fu pertanto la scelta del regista di evitare la fedele trasposizione su video dei contenuti del libro, per "filmare dal vero un'autentica esperienza pedagogica" (De Seta, 1972, p. 31). Non per altro, tra i protagonisti l'unico attore ingaggiato fu Bruno Cirino, incaricato di interpretare il maestro Bruno D'Angelo, mentre i ragazzi, scolari di una quinta classe elementare, non recitavano una parte, ma erano invece chiamati a rispondere spontaneamente alle sollecitazioni dell'insegnante.

1 Tonucci ha recentemente ricordato questa esperienza a fianco di De Seta nel suo intervento alla rassegna "Pedagogie dell'Essenziale", organizzata dalla cattedra di Storia della pedagogia dell'Università degli Studi di Messina (27 aprile 2021).

In qualche modo, dunque, il telefilm si faceva portavoce non tanto della singola vicenda di Bernardini, quanto più in generale delle realtà italiane di rinnovamento della didattica, a partire proprio da quella del Movimento di Cooperazione Educativa. D'altronde il momento storico in cui il film si presentava al grande pubblico era certamente caratterizzato da un grande fermento in seno alla scuola e alla società italiana, basti pensare all'istituzione della scuola media unica nel 1962, al terremoto provocato dalla protesta studentesca del Sessantotto, o anche al percorso di elaborazione dei decreti delegati emanati nel 1974, solo per citarne alcuni.

De Seta si era voluto avvicinare a quell'articolato scenario e soprattutto si era interessato a quelle iniziative che cercavano di revisionare il modo di fare scuola. Lesse infatti alcuni lavori di don Milani e Freinet; frequentò il doposcuola nelle baracche romane dell'Acquedotto Felice di don Roberto Sardelli, allievo di don Milani, e la classe di Bagni di Tivoli dove Bernardini era stato trasferito; conobbe l'attività di don Sandro Lagomarsini a Varese Ligure. Si confrontò anche con le imprese educative di Lina Ciuffini, Alberto Alberti, Maria Luisa Bigiaretti, Alberto Manzi e visitò diverse scuole a Firenze, Bologna, Venezia, Milano e Torino (cfr. De Seta, 1972, pp. 29-31).

3. La proposta di De Seta

Come già detto, il libro di Bernardini abbandonò la funzione con la quale inizialmente era stato adoperato dal regista siciliano: da esperienza da riprodurre fedelmente tramite lo sceneggiato esso divenne canovaccio a cui fare flessibilmente riferimento, più nel modello pedagogico adottato che nel preciso susseguirsi degli eventi. Quale fosse nello specifico la proposta delineata in *Diario di un maestro* emerge chiaramente dalla visione e analisi delle sue quattro puntate.

Se a essere fermamente condannata era la didattica di stampo tradizionale, colpevole degli apprendimenti superficiali e prettamente mnemonici degli scolari, al contrario la scuola delineata da De Seta faceva del legame con la vita il suo perno fondamentale, affinché l'esperienza divenisse vera maestra. Gli argomenti discussi nella quotidianità didattica prendevano difatti avvio dagli eventi, spesso complessi, che gli studenti erano giornalmente chiamati a fronteggiare. Tale approccio non solo garantiva l'autentico

coinvolgimento dei bambini, ma altresì consentiva un generale miglioramento delle loro condizioni esistenziali. Esemplificativo è l'episodio del furto di un'automobile: durante un giorno di scuola un alunno aveva messo in moto una macchina, già in precedenza rubata, andandosi a scontrare contro un muro. Sebbene inizialmente lo scoraggiamento provocato in De Seta dall'accaduto lo avesse portato a voler rinunciare all'intero progetto cinematografico, esso divenne invece spunto per una discussione sul furto e su un lavoro di ricerca più ampio sulla delinquenza.

Lo spirito collaborativo risulta essere lo stile tramite cui si concretizzava l'attività scolastica. Innanzi tutto, il docente, grazie alla promozione dell'autodisciplina e dell'autogoverno, era riuscito a ottenere la trasformazione della scolaresca indisciplinata e ribelle in una piccola comunità coesa, dove l'apprendimento era divenuto un gioco di squadra. Inoltre, la cooperazione promossa fra gli alunni era anche ricercata nelle relazioni tra i docenti e tra il corpo insegnante e i genitori. Se nella rappresentazione dei colleghi di D'Angelo emerge diffidenza verso l'iniziativa del maestro, a causa del loro ancoraggio a un'idea di scuola centrata sui programmi ministeriali e sulle valutazioni, i genitori risultano essere più disposti a lasciarsi coinvolgere, a segnalare le ricadute benefiche che il modello pedagogico aveva sull'intero nucleo familiare.

Tale clima di collaborazione si rispecchiava nell'aula in cui la classe viveva il suo quotidiano e in cui furono dunque ambientate le riprese. Per l'organizzazione dei suoi spazi, essa consentiva ai ragazzi di lavorare in gruppo e di percepire la vicinanza dell'insegnante, dato che egli non aveva una cattedra, trasformata in libreria, ma girava intorno ai banchi. De Seta inquadrava dunque il maestro prima di tutto come un educatore che agiva sulla classe dal di dentro, ovvero divenendo parte attiva e propositiva della comunità formata dagli allievi. La cooperazione era infine resa possibile anche dall'utilizzo di diverse tecniche didattiche, in particolare la tipografia per la ricerca sul campo, la creazione di un giornalino, il testo libero, le espressioni grafico-figurative; tutte attività già promosse da Célestin Freinet.

L'esperimento scolastico che si venne così a delineare ottenne successo, sia come esercizio pedagogico, in quanto i bambini – inizialmente descritti quali degli sfaticati irrecuperabili – si dedicarono con convinzione all'apprendimento e mostrarono interesse per i contenuti loro proposti, sia come vicenda filmica. Difatti, ogni puntata registrò mediamente un pubblico di 12 milioni di spettatori e i giornali e le riviste del tempo diedero ampio

spazio allo sceneggiato. Non solo, nel 1975 fu creata una versione ridotta della serie televisiva per il cinema e nel 2004 fu girato un cortometraggio, incentrato sulle storie di vita adulta dei protagonisti a trent'anni dal prodotto televisivo (cfr. Debè, 2019).

Dopo *Diario di un maestro*, De Seta ebbe nuovamente modo di rivolgersi alla scuola del suo tempo. Nella primavera del 1979 andarono in onda sui canali Rai le quattro puntate dell'inchiesta televisiva *Quando la scuola cambia*, in cui il regista presentava altrettante esperienze didattiche innovative e di successo in Italia, tra cui quella che Mario Lodi stava collaudando già da qualche anno a Vho di Piadena, certamente ispirante nella definizione del telefilm del 1973 (cfr. Debè, 2019)². Anche in questa sua nuova inchiesta, De Seta metteva in evidenza la capacità di alcuni insegnanti e scuole di mettersi realmente al servizio della crescita dei ragazzi, ascoltando e ponendo al centro di tutto i loro interessi e le loro vite (cfr. Felini, 2015, 2019).

Ancora una volta, dunque, egli si faceva portavoce con il suo lavoro di un messaggio ben preciso: la creazione di una scuola nuova, attiva e democratica, capace di incidere in maniera positiva sulle condizioni di difficoltà in cui vivevano gli studenti non era un'impresa irrealizzabile e sia il film sia i documentari lo dimostravano. I due lavori di De Seta hanno lasciato alla memoria degli italiani l'esempio di un tipo di scuola d'avanguardia che, contrapponendosi al modello tradizionale, fece discutere, sollevò riflessioni, questioni, problemi. Come ha dichiarato lo stesso Mario Lodi, attraverso la visione di tali prodotti dell'industria televisiva si è potuto comprendere “una cosa naturale ma difficile da capire per chi, genitore o maestro, porta dentro il modello della scuola autoritaria che ha vissuto e che l'ha formato: che ci possa essere un altro modo di vivere a scuola” (1977, pp. 62-63).

2 Oltre a *Partire dal bambino*, i documentari sono: *Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua*, sulla figura del maestro Carmine De Padova che a San Marzano di San Giuseppe (vicino a Taranto) aprì un doposcuola nella sua casa, nel quale teneva in vita la lingua e le tradizioni albanesi; *Lavorare insieme non stanca*, che illustra il lavoro della maestra Caterina Foschi Pini in una scuola sperimentale del quartiere Gorla di Milano; *I diversi* che racconta l'inserimento di quattro bambini disabili nelle scuole comuni della provincia di Lecce.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (Ed.). (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Bernardini A. (2012). Perché scrissi Un anno a Pietralata. In S. Toffetti (Ed.), *Il maestro impaziente* (pp. 44-47). Milano: Feltrinelli.
- D'Ancona V.F. (2003). Tonucci, Francesco. In *Enciclopedia pedagogica* (Appendice A-Z, pp. 1474-1475). Diretta da M. Laeng. Brescia: La Scuola.
- Debè A. (2019). Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo *Diario di un maestro*. In P. Alfieri (Ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (pp. 77-97). Roma: Armando.
- De Seta V. (1972). Quattro anni di lavoro. In *Film per la TV: diario di un maestro. Appunti del servizio stampa n. 52* (pp. 29-31). Roma: RAI Radio televisione italiana.
- Felini D. (2015). Una proposta pedagogica sullo schermo. La scuola in due produzioni televisive di Vittorio De Seta (1970-1979). *Orientamenti Pedagogici*, 62(2), 273-291.
- Felini D. (2019). Una scuola diversa è possibile. Gli esempi di Vittorio De Seta in *Quando la scuola cambia* (1979). In P. Alfieri (Ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (pp. 99-127). Roma: Armando.
- Ferro M. (1973). Le film, une contre-analyse de la société? *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, 28(1), 109-124.
- Ferro M. (1977). *Cinéma et Histoire*. Paris: Denoël et Gonthier.
- Le Goff J., Chartier R., Revel J. (Eds.). (1978). *La Nouvelle Histoire*. Parigi: Retz.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Meda J. (2020). Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetti (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 25-35). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Meda J., Pomante L., Brunelli M. (2019). Memories and public celebrations of education in contemporary times. Presentation. *History of Education & Children's Literature*, 16(1), 11-21.
- Meda J., Viñao A. (2017). School Memory: Historiographical Balance and Heuristic Perspectives. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 1-9). Cham: Springer.
- Pettini A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE (1951-1958)*, prefazione di G. Bini. Milano: Emme.

- Polenghi S. (2005). Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa. In P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 19-52). Milano: Vita e Pensiero.
- Sorlin P. (1977). *Sociologie du cinema*. Paris: Aubier Montaigne.
- Sorlin P. (1980). *The film in history. Restaging the past*. Oxford: Blackwell.
- Yanes Cabrera C., Meda J., Viñao A. (Eds.). (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

11.5

Le relazioni sull'andamento scolastico del sacerdote Michele Monteforte, maestro presso la Scuola Popolare del Carcere Correzionale di Modica (AA.SS. 1877/1878-1878/1879).

Tracce di una pedagogia penitenziaria nei primi anni del Regno d'Italia

Stefano Lentini

Professore associato – Università degli Studi di Catania
stefano.lentini@unicat.it

1. La “scuola pei detenuti” nelle carceri della Sicilia Sud-Orientale

La storia della scuola nelle carceri del Mezzogiorno, filone d'indagine che seguo nell'ambito del PRIN 2017- *Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era (1861-1914)*¹, è un tema particolarmente interessante, a parere dello scrivente, per diverse ragioni.

Innanzitutto, in linea generale, è interessante notare come già all'indomani dell'unificazione del Regno d'Italia, la lotta al dilagante analfabetismo, riconosciuto come inevitabile compagno della “corruzione”, venne condotta persino all'interno del carcere, nella convinzione che per restituire alla società un individuo migliorato, non esacerbato dalla punitrice azione della giustizia, occorresse ricorrere alla “via pedagogica” della pena detentiva. Parimenti, il tema della “rigenerazione morale” dei detenuti, nel nascente Regno d'Italia, assunse un carattere d'urgenza, in vista di una riforma del sistema penitenziario, in quegli anni al centro delle agende politiche di tutte

1 Il presente intervento s'inserisce all'interno di una più ampia attività di ricerca nell'ambito del PRIN 2017 - “Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era (1861-1914)”, attraverso il quale s'intende realizzare una mappatura del sistema scolastico presente nelle regioni Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna (per un totale di 20 province), nel periodo storico compreso tra l'Unità d'Italia e l'età giolittiana (sec. XIX-XX).

le nazioni europee (Cfr. Lentini, 2016), ritenuta prioritaria e non più rinviabile per ridurre i costi dell'amministrazione penitenziaria, a quel tempo, una fra le più vaste, importanti ed onerose del Regno².

Si comprendono, con le motivazioni qui molto sinteticamente presentate, le ragioni per le quali i primi Regolamenti generali degli stabilimenti penitenziari del Regno d'Italia puntarono sul valore educativo della pena detentiva, e prevedero l'obbligatorietà dell'istruzione dei detenuti adulti, nella convinzione che la lotta contro l'analfabetismo, promossa anche all'interno del carcere, potesse restituire alla società un individuo migliorato grazie all'istruzione, con ciò determinando ricadute economiche e sociali di una certa rilevanza.

È altresì interessante notare che l'implementazione delle scuole nelle carceri siciliane seguì l'andamento nazionale, come si può ricavare da una lettera che il Prefetto della Provincia di Siracusa inviò all'indirizzo del sindaco di Modica il 24 ottobre 1872, avente per oggetto "Scuola pei detenuti"³; in essa emerge l'interesse delle autorità del Regno per il raggiungimento di uno stabile e regolare assetto della scuola per i detenuti della provincia siciliana, considerate le già positive esperienze maturate tra il 1866 e il 1870⁴.

Nella lettera, il Prefetto esprimeva la volontà di dare maggiore impulso allo sviluppo di quelle esperienze scolastiche già avviate, e di superare le prime difficoltà riscontrate, attraverso il concorso nelle spese dei locali Istituti filantropici e delle amministrazioni comunali, per finanziare la scuola delle Carceri giudiziarie di Siracusa⁵.

2 Si veda, a tal proposito, la relazione della Commissione generale del bilancio del deputato Martinelli, relatore nella tornata del 7 febbraio 1865, sul Ministero dell'interno per l'esercizio del 1865 – parte relativa alle carceri estratta dagli atti della Camera dei Deputati, p. 5669, anno 1865. Pubblicata su «Effemeride Carceraria», 1865, p. 277.

3 Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*, lettera del Prefetto della Provincia di Siracusa, indirizzata al sindaco di Modica, avente per oggetto "Scuola pei detenuti", 24 ottobre 1872.

4 *Ibidem*.

5 I comuni del circondario di Modica, in effetti, corrisposero all'invito del Sindaco di Modica, partecipando al sostentamento economico della scuola carceraria siracusana. Di tali sussidi vi è testimonianza nella corrispondenza tenutasi, in quegli anni, tra le autorità governative di Modica e quelle dei Comuni di Scicli, Pozzallo, Spaccaforno, Ragusa, Comiso, almeno fino al 1874. Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*.

Dalle ricerche sin qui condotte, in effetti, sappiamo che a cavallo tra gli anni '60 e gli anni '70 dell'Ottocento, scuole elementari furono prontamente implementate nelle carceri siciliane di Girgenti (Agrigento), Catania, Siracusa e Modica, e che, tali esperienze fecero registrare importanti successi nei risultati ottenuti, al punto che, alcune di esse, ebbero anche una eco nazionale tra gli addetti ai lavori del sistema penitenziario (Gambino, 1867, p. 676).

2. La “scuola pei detenuti” nelle carceri correzionali di Modica

Dalla documentazione consultata presso l'Archivio modicano, non si evince l'esatta data della istituzione della scuola nelle Carceri correzionali di Modica, tuttavia, possiamo dedurre che la scuola fosse aperta già prima del 1875. L'allora maestro Giuseppe Frasca Spada, infatti, in data 26 ottobre 1875, inoltrò al Sindaco una formale richiesta per l'acquisto di materiale didattico necessario per lo svolgimento della scuola per i detenuti, “come era avvenuto negli anni passati”⁶.

L'attività scolastica venne mantenuta in vita anche negli anni successivi, come è possibile dedurre da una lettera del maestro e Sacerdote Giuseppe Monteforte indirizzata al Sindaco di Modica, datata 13 settembre 1878, dalla quale apprendiamo che il maestro Frasca Spada dovette interrompere l'attività didattica a causa di problemi di salute, nel 1877:

Il sottoscritto, nel mezzo di Ottobre 1877, faceva dimanda all'Ill.mo Sindaco Cavaliere e Avvocato Nativo a voler supplire per tutto il corso dell'anno scolastico 77 e 78 il signor Frasca Spada Giuseppe a dare le lezioni nel Carcere Correzionale di Modica. Diceva nella dimanda: che prolungandosi la malattia del Frasca Spada per tutto l'anno scolastico, la paga mensile sarebbe appartenuta al detto Spada; ma se nel novello anno 78 e 79 il Frasca fosse inutilizzato a fare la scuola, in tal caso il supplicante si avrebbe conferma a Maestro delle Carceri, con la corrispondente paga che ogni anno eroga all'oggetto

6 Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*, Richiesta di oggetti scolastici per i detenuti che concorreranno alla Scuola, Modica, 26 ottobre 1875.

il Circondario di Modica. Or proseguendo la malattia del Frasca Spada, e dovendo da questo rispettabile Consiglio passare alla nomina definitiva del Maestro delle Carceri, il sottoscritto, avendo in data del 16 novembre 1877 e 13 gennaio 1878 riportato una legale elezione di maestro del Carcere, approvata dalle autorità scolastiche ed autorizzato dal Sotto Prefetto, avendo servito gratuitamente per il corso di un anno e nella relazione finale faceva tenere all'Ill.mo Signor Sindaco, si aveva promessa che le di lui fatiche sarebbero tenute in considerazione.

Prega la S. V. Ill.ma, richiamando i servizi del sottoscritto e le deliberazioni approvate nel 1877 e 1878 a volerlo riconfermare nella carica di nomina di cui è parola, trattandosi altronde di nomina successiva e non nuova, per come ben si scorge dai summentovati deliberati⁷.

La conferma della nomina a maestro delle scuole carcerarie di Modica del Sacerdote Monteforte avvenne in data 4 novembre 1878, come si rileva da una lettera che, il 21 novembre dello stesso anno, il Regio Ispettorato del Circondario di Modica indirizzò al Sindaco del Comune di Modica, per precisare l'ammontare dello stipendio annuo da attribuire al nuovo maestro, pari a L. 300⁸.

3. Le relazioni sull'andamento scolastico del sacerdote Michele Monteforte

Secondo quanto stabilito dai primi Regolamenti carcerari del Regno, il titolare dell'insegnamento elementare doveva tenere nota della condotta, dell'impegno e dei progressi dei detenuti ammessi alla scuola, e, sulla scorta dei risultati scolastici, inviare alle Autorità governative una relazione annuale sull'andamento della scuola per i detenuti.

Tra le fonti documentali presenti presso l'Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, è possibile ritrovare n. 2 relazioni sull'andamento della

7 Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*.

8 Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*, Nomina di Maestro delle carceri, Modica, 21 novembre 1878.

scuola per i detenuti del carcere di Modica, che l'allora Sacerdote e maestro Michele Monteforte inviò al Sindaco a conclusione degli anni scolastici 1877/1878 e 1878/1879.

Si tratta di due fonti documentali di particolare pregio, in quanto testimoniano la specifica peculiarità di una scuola "speciale", come quella carceraria, nella quale i maestri incaricati del delicato, e per nulla semplice, compito di istruire ed educare degli allievi adulti, in classi che modificavano costantemente la propria composizione (in virtù dei nuovi ingressi e delle liberazioni dei detenuti), espongono i principi educativi che guidavano la propria opera di "conversione pedagogica" dei detenuti.

Nella relazione relativa all'anno scolastico 1877/1878, redatta il 5 agosto 1878, Monteforte scriveva:

[...] Io nel ricevere l'incarico di cui mi onorava la S.V. ebbi di mira non solo dare agli alunni quelle conoscenze necessarie ad ogni cittadino di una Nazione libera e civile, cioè l'istruzione per poter da se solo fare gli affari di propria cosa amministrare i propri beni, ad avervi quelle conoscenze elementari per cui si dirozzino gl'intelletti, diminuiscano l'ignoranza nel volgo ed eliminano non poche superstizioni ma mi affaticavo nel fine di ogni lezione spiegare i doveri che ha ogni cittadino presso Dio, presso la Società presso se stesso; facevo loro intendere che se la legge per poco castigava i loro delitti rinserrandoli in carcere privandoli della libertà cara ad ogni essere, assoggettandoli a continue privazioni, lo faceva per riabilitarli in faccia alla Società, e fare riacquistare quei diritti che pei loro trascorsi avevano perduto.

M'impegnava evitare nell'animo dei detenuti l'orrore al delitto, il rispetto all'altrui proprietà, l'amore al continuato lavoro, l'impegno nell'educare al bene la propria famiglia, l'abborrimento ai giuochi di azzardo alle gozzoviglie e ai vizi che attualmente gravitano sulla po-vera società⁹.

9 Nel fascicolo consultato si trova anche uno specchietto sinottico, datato 5 agosto 1878, riportante alcune informazioni degli studenti frequentanti la scuola nell'anno scolastico 1877/1878 (numero degli alunni, professione, paternità, grado d'istruzione posseduto in fase di ammissione, ecc.). Archivio di Stato di Ragusa, sezione di Modica, Comune di Modica, Pubblica istruzione, busta 310, Fascicolo V, *Scuola pei detenuti*.

Nella relazione dell'anno scolastico 1878/1879, redatta il 22 luglio 1879, il maestro sottolineò che, nell'insegnamento della scuola carceraria, occorre operare con un metodo adatto per una scolaresca di allievi adulti, e soprattutto che si tenesse conto della peculiarità del luogo nel quale l'attività scolastica si svolgeva, il carcere per l'appunto, all'interno del quale si potevano espletare un numero ridotto di ore di lezioni. Scrisse, a tal proposito, il maestro Monteforte:

Essendo i carcerati ammessi alla scuola per lo più in età adulta, fu necessario usare quel metodo speditivo e adatto alla loro età, avendo riguardo anche alle poche ore disponibili per impartire tale istruzione.

L'obiettivo della scuola per i detenuti doveva essere più educativo e morale, che istruttivo, per cui occorreva partire dalle letture presenti nei libri per avviare "discorsi morali adatti allo scopo", e suscitare riflessioni critiche sulle condotte antiggiuridiche messe in atto attraverso il reato commesso:

Considerando poi che lo scopo dell'istruzione popolare è più educativo e morale che istruttivo, il sottoscritto s'ingegnò ogni volta che ne veniva a capo, in occasione di qualche parola rimarchevole del libro di lettura, fare agli alunni dei discorsi morali adatti allo scopo. Ciò faceva non demandando o gettando inutili frasi, teoremi e sentenze che niente avrebbero conchiuso, ma secondo l'opportunità mostrava ai suoi scolari la religione del Vero senza superstizione, la religione della speranza e del perdono, la religione che riabilita l'uomo caduto che sostiene colui che è tentato, la religione del forte e del coraggioso, [...] del povero e dell'orfano [...]. Parlava loro dei figli abbandonati, della moglie derelitta, della madre misera, [...] e si leggeva loro nell'aspetto il convincimento di aver fatto male nell'abbandonare il retto sentiero, che la giustizia non aveva menomamente abusato nel condannarli.

Parlava loro dei doveri che ha ogni cittadino di lavorare e di essere economo, ed industrioso, dell'ingegno giovare poi col lavoro e col l'onestà alla famiglia, alla patria.

Poi il maestro si sarebbe occupato di mostrare ai detenuti l'importanza dell'istruzione, non astrattamente considerata, ma utilmente tarata per una classe di scolari adulti, e finalizzata ad un possibile e valido progetto di reinserimento sociale:

Dopo tali ammaestramenti morali, faceva loro conoscere come l'uomo che vuole apprendere acquista della conoscenza che prima non si aveva e l'utilità delle cognizioni, l'impegnava ad apprendere la lettura e la scrittura come mezzi necessari a comunicarsi tra loro i propri pensieri, l'incoraggiava a conoscere la numerazione per l'utilità che ne proviene nei negozi e negli affari di economia domestica.

In questo modo cercò di suscitare il desiderio dell'istruzione e raccolse delle soddisfacenti risultanze. [...] Così il sottoscritto ha avuto il piacere in quest'anno lasciare alcuni che leggono correttamente, scrivono per benino sotto dettato, e alcuni sono arrivati a comporre letterine, danno ragione di ciò che leggono, con esattezza e precisione, e sciolgono dei problemi vertenti sulle quattro operazioni.

Nel comporre si accontentò del nesso logico correggendo solamente quelle parole mal composte, senza andare alla ragione ortografica e grammaticale dello studio aritmetico, allontanò quelle definizioni che nel momento non potevano giovare a uomini che nel momento non potevano riprendere chi la marra, chi il martello, chi l'ago, chi la piolla, ma si sforzi far conoscere a che serve l'addizione e la moltiplicazione, perché il sottrarre, perché la divisione. Nei problemi intrecciando una o due operazioni di aritmetica, eccitava gli alunni a rintracciare quali si fossero, e trovatole si accorgeva il sottoscritto del piacere e della soddisfazione che ne provavano.

In questa maniera e con tale procedimento la scuola si trasformò in una ginnastica intellettuale dilettevole ed istruttiva insieme.

4. Conclusioni

Antesignano di quella che solo nel secondo Novecento sarebbe divenuta una prassi consolidata nel trattamento penitenziario della legge 354/75¹⁰, il legislatore italiano intese la scuola carceraria, nel secondo Ottocento, come un dispositivo educativo in grado di sollecitare un cambiamento nel detenuto, e dunque non solo un momento meramente trasmissivo di nozioni, in direzione di una formazione orientata alla sollecitazione di una più ampia autonomia di pensiero. Tale principio educativo, il legislatore

10 Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.*

espresse in una circolare del 1869, dedicata all'istruzione dei detenuti, quale strumento principe per il raggiungimento dell'obiettivo del reinserimento sociale, e mezzo per "restituirli alla società pronti a giovarle invece che a nuocerle"¹¹, specialmente in un periodo caratterizzato dal dilagante analfabetismo¹². Tali intenti trovano riscontro nella piena applicazione della normativa nazionale nelle Carceri correzionali di Modica della seconda metà dell'800, come si evince dalle frammentarie fonti documentali consultate presso l'Archivio di Stato modicano.

Riferimenti bibliografici

- Gambino P. (1867). Scuola e biblioteca nelle prigioni di Catania. *Effemeride Carceraria*, 676.
- Lentini S. (2016). Le prime esperienze di scuola per i detenuti nelle prigioni d'Europa. Note a margine di un opuscolo di Leon Vidal riprodotto e commentato. *Formazione, Lavoro, Persona*, 17, 115-128. Retrieved April 14, 2021, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/260/232>

Riferimenti normativi

- R.D. 27 gennaio 1861, n. 4681 – Regolamento Generale per le Carceri Giudiziarie delle antiche Provincie, della Lombardia, dell'Emilia, delle Marche e dell'Umbria.
- Circolare del Ministero di pubblica istruzione, annessa a quella del Ministero dell'Interno in data 29 ottobre 1869, n.1292 Div. 7^a – Istruzione dei condannati.
- Circolare del Ministero dell'Interno, Direzione generale delle Carceri, div. 7^a, sez. 2^a, N. 65713-50-1-a, 16 settembre 1874 – Scuole pei detenuti nelle prigioni.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 – Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

11 Circolare del Ministero di pubblica istruzione, annessa a quella del Ministero dell'Interno in data 29 ottobre 1869, n.1292 Div. 7^a, *Istruzione dei condannati*.

12 A ciò si aggiunga, a latere, l'ideazione, da parte del legislatore, di un vero e proprio programma scolastico destinato ai reclusi. Cfr. Circolare del Ministero dell'Interno, Direzione generale delle Carceri, div. 7^a, sez. 2^a, N. 65713-50-1-a, 16 settembre 1874, - *Scuole pei detenuti nelle prigioni*.

11.6

La didattica tra antico e nuovo. Metodi di insegnamento a confronto nelle scuole comunali novaresi in età napoleonica

Elisa Mazzella

*Docente a contratto – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
elisa.mazzella@unicatt.it*

1. Premessa

L'età napoleonica rappresentò per l'Italia una fase ricca di trasformazioni in campo scolastico, nella quale si colgono alcuni elementi di rottura con l'*Ancien Régime* e l'accelerazione di un processo già avviato, in particolare nella Lombardia in età teresio-giuseppina. I quindici anni di dominazione napoleonica consolidarono un modello di istruzione pubblica direttamente controllata dallo Stato e ordinata in un sistema gerarchico per certi aspetti molto simile a quello in funzione ancora oggi (Bianchi, 2007; Brambilla, 2008). Il presente contributo prende in esame l'esperienza delle scuole elementari comunali di Novara, che furono completamente riorganizzate dal nuovo governo repubblicano con la legge 4 settembre 1802. Occorre ricordare che con il decreto 20 fruttidoro anno VIII (7 settembre 1800) il Novarese venne separato dal Piemonte e annesso alla Repubblica Cisalpina insieme ai territori della Lomellina, di Vigevano, della Valsesia e della Val d'Ossola. Il decreto stabiliva inoltre che, a partire dal 1° vendemmiaio anno IX (23 settembre 1800), fosse il fiume Sesia e non più il Ticino a segnare il confine tra la Lombardia e il Piemonte. In seguito a tali provvedimenti nacque il Dipartimento dell'Agogna, che ebbe come capoluogo la città di Novara (Sella, 1917; Silengo, 2007).

Le scuole elementari comunali di Novara, come detto, furono completamente riordinate dalla legge 4 settembre 1802, la legge quadro che avrebbe regolato l'istruzione pubblica fino alla caduta del Regno d'Italia. Poiché il corso di studi non era ancora regolato dal moderno ordinamento,

è necessario prima di proseguire nell'analisi soffermarsi brevemente sulla terminologia utilizzata nelle fonti. Le scuole primarie erano abitualmente chiamate normali ma talvolta anche elementari, con quest'ultimo termine spesso erano indicate anche le scuole dove si impartiva un insegnamento di tipo ginnasiale. Le scuole elementari comunali attivate a Novara in età napoleonica comprendevano le scuole normali e il ginnasio, che, come prevedeva la legge 4 settembre 1802, erano totalmente a carico del comune.

Sulla scorta delle sollecitazioni provenienti dalla più recente storiografia educativa, nel presente lavoro ci si propone di intrecciare l'analisi della normativa scolastica con la ricostruzione della vita interna delle scuole elementari del capoluogo novarese, mettendo in luce in particolare come sono state recepite e attuate dagli insegnanti le innovazioni in campo didattico (Polenghi, 2014; Meda, 2016). Come è noto, in età francese vennero presi provvedimenti concreti per radicare nell'intero territorio italiano un sistema di istruzione elementare caratterizzato da una più efficace didattica. Si fa qui riferimento alla diffusione del metodo normale, già ampiamente conosciuto e utilizzato nelle scuole lombarde, che prevedeva l'impiego di nuovi strumenti didattici, quali i cartelloni murali e la cosiddetta tavola nera (la lavagna), e l'introduzione di nuovi libri di testo (Gecchele, 2000; Polenghi, 2001). Nel presente lavoro saranno prese in esame e confrontate in particolare le proposte relative ai metodi di insegnamento e ai libri di testo del direttore delle scuole, il professor Antonio Bellini e quelle del docente di grammatica, Edoardo Guenzi.

2. La didattica tra antico e nuovo

All'inizio dell'Ottocento a Novara erano già attive, e continuarono ad esistere, le scuole di latinità superiore (che prevedevano l'insegnamento della grammatica superiore, dell'umanità e della retorica) ma mancavano le scuole di latinità inferiore e di leggere scrivere e far di conto o meglio queste ultime esistevano ma di norma erano tenute da insegnanti privati. Il comune di Novara provvide subito a uniformarsi alla legge del 1802 e il 28 novembre dello stesso anno il consiglio comunale deliberò di aprire due scuole di leggere scrivere e principi di aritmetica (scuole normali), una di primi rudimenti della lingua italiana e latina, una di grammatica inferiore

e una di grammatica superiore¹. Il consiglio decise altresì di affidare al professor Antonio Bellini, direttore delle scuole, il compito di preparare un regolamento. Un mese dopo Bellini inviò alla municipalità il *Regolamento per l'organizzazione delle scuole elementari stabilite in Novara con deliberazione 28 novembre 1802*² e il 25 gennaio 1803 stilò anche un *Regolamento per le scuole primarie*³. Per tutto il 1803 e parte del 1804 le scuole comunali del capoluogo non raggiunsero un assetto definitivo. Il 25 ottobre 1803, infatti, venne istituita una nuova scuola di grammatica inferiore e venne aggiunto, su richiesta degli insegnanti, un maestro di leggere, scrivere e far di conto per far fronte all'elevato numero di scolari⁴. Alla fine di novembre venne anche accettato il *Piano per le Scuole di Bassa Latinità* ancora una volta preparato dal professor Antonio Bellini⁵.

Il *Regolamento per le scuole primarie* e il *Piano per le Scuole di Bassa Latinità* di Bellini consentono di gettare luce sul metodo di insegnamento utilizzato nelle scuole comunali novaresi in età napoleonica. Dall'analisi del *Regolamento per le scuole primarie* si rileva che era ancora presente un elemento caratteristico della didattica tradizionale dell'apprendimento della lettura: il metodo alfabetico. Questo metodo per imparare a decifrare le lettere risultava particolarmente laborioso e complesso, perché, anche dopo aver imparato l'alfabeto, un bambino delle prime classi non era ancora in grado di leggere. La difficoltà insita nel metodo alfabetico consisteva nell'arrivare a individuare e a scandire correttamente le sillabe, superando l'equivoco tra i nomi delle lettere ripetuti più volte (bi, ci, effe, ecc...) e i suoni corrispondenti. Il passaggio tra il compitare e il leggere richiedeva quindi molto tempo e fatica. Dall'analisi della fonte si rileva, inoltre, che lettura e scrittura non erano concepite come un sapere unitario: erano considerate fasi distinte e successive di un percorso di formazione che non sem-

1 Cfr. la seduta del consiglio comunale della città di Novara del 28 novembre 1802. Archivio di Stato di Novara (d'ora in poi ASNO), *Comune di Novara*, parte antica, cartella 231.

2 Si veda il *Regolamento per l'organizzazione delle scuole elementari stabilite in Novara con deliberazione 28 novembre 1802* di Antonio Bellini. Ivi, cartt.364 e 366.

3 Si veda il *Regolamento per le scuole primarie*. Ibidem.

4 Cfr. la delibera del consiglio comunale di Novara del 25 ottobre 1803. ASNO, *Prefettura Agogna*, cart. 2041.

5 Si veda il *Piano per le scuole di Bassa Latinità di Antonio Bellini*. ASNO, *Comune di Novara*, parte antica, cart. 364.

pre era svolto integralmente da tutti. Questa impostazione metodologica perpetuava caratteri propri del mondo alfabetico di *Ancien Régime*, in cui i saperi elementari erano considerati marginali e preliminari al vero ciclo di studi, quello delle scuole di latinità. La parcellizzazione dei saperi elementari era diffusa in tutto il territorio del Dipartimento e anche in altri dipartimenti, e nonostante i progetti di riforma e gli interventi del governo non avrebbe trovato soluzione in breve tempo.

Anche l'apprendimento della scrittura proposto da Bellini si rifaceva a pratiche tradizionali. Si partiva dalla traccia degli elementi fondamentali delle lettere e della ripetizione meccanica degli esemplari eseguiti e proposti dal maestro sul foglio di ciascun alunno; gradualmente poi si passava all'esecuzione dei singoli caratteri, delle sillabe, delle parole e infine, per gli allievi più esperti, c'erano le prove di calligrafia. Come proponeva ciascun manuale di calligrafia del tempo, anche Bellini suggeriva di usare una sorta di alfabeto a puntini, che con il tempo sarebbero diminuiti sempre di più fino a scomparire una volta acquisita sicurezza. Nonostante la gradualità del metodo, l'apprendimento della scrittura, per chi non si fermava prima, prevedeva, tempi lunghi e procedure complicate.

Anche per la scuola di aritmetica il direttore delle scuole non si discostava dal tradizionale metodo diffuso, secondo il quale la lettura del numero e il calcolo erano due azioni separate e distinte (Roggero, 1999). I bambini imparavano nella prima e nella seconda classe a conoscere e formare le cifre numeriche attraverso l'uso dell'abaco; solo in seguito, dalla terza classe in poi, che corrispondeva alla grammatica, apprendevano anche le operazioni fino alla moltiplicazione. La divisione era insegnata solo agli allievi più bravi e a quelli che avrebbero proseguito gli studi. Risulta chiaro, quindi, che molti studenti non andavano oltre l'apprendimento della lettura e della scrittura dei numeri.

Non possiamo negare la volontà del direttore delle scuole di rendere più agevole l'insegnamento attraverso apprezzabili accorgimenti, ciononostante è evidente la scelta di Bellini di uniformarsi in gran parte alla didattica tradizionale, come lui stesso affermava facendo riferimento al *Regolamento*: "in esso voi vedrete come ho conservati quegli antichi usi ed ordini che ho creduto veramente utili"⁶. Il direttore, però, che conosceva il metodo normale,

6 Si veda la lettera di Antonio Bellini alla municipalità di Novara del 31 dicembre 1802. *Ibidem*.

suggeriva l'impiego dei testi di Giambattista Somis, che erano stati adottati in Piemonte per agevolare l'applicazione della nuova metodologia, nei confronti della quale questi testi proponevano un approccio più moderato rispetto a quelli di padre Soave, che secondo Bellini non erano adatti alle scuole novaresi. In realtà il direttore avrebbe voluto un testo specifico per le scuole della sua città e aveva chiesto al professore di grammatica, Edoardo Guenzi, di prepararne uno. I tempi di stesura però si presentavano troppo lunghi e il testo, di cui non vi è traccia nelle fonti, non venne mai adottato.

Anche nelle scuole di bassa latinità, nonostante l'attenzione alla gradualità dell'insegnamento e l'adeguamento dei contenuti alle capacità dei giovani studenti, Bellini restava legato alla tradizionale impostazione didattica. Alla fine del *Piano*, nei regolamenti generali, il direttore richiamava due principi essenziali sui quali si doveva basare l'educazione: da un lato l'imitazione dei modelli classici ma in particolare dei maestri e dei compagni più bravi; dall'altro l'emulazione ovvero la sana competizione tra studenti, per stimolarli a dare sempre il massimo e a concorrere per superarsi reciprocamente. Tali elementi erano il fondamento dell'educazione prescritto nelle *Costituzioni* del 1772 alle quali evidentemente Bellini si ispirava.

Mentre il direttore delle scuole preparava i suoi progetti, il 16 giugno 1803 anche il professore di grammatica Edoardo Guenzi propose alla municipalità di Novara un *Piano per la facilitazione dell'insegnamento nelle scuole primarie*⁷, con il quale il professore tentò di far applicare anche a Novara il metodo normale. Egli era consapevole che la sua proposta avrebbe agevolato la didattica, risolvendo in primo luogo il problema dell'elevato numero di alunni: con l'applicazione del nuovo metodo, infatti, i maestri avrebbero avuto ogni giorno il tempo sufficiente per insegnare a tutti i fanciulli, garantendo così un regolare e ordinato svolgimento delle lezioni. Il metodo individuale, invece, impiegato fino ad allora, non assicurava un buon apprendimento, perché spesso il maestro non aveva il tempo di occuparsi di tutti gli scolari. Il metodo simultaneo e in particolar modo l'utilizzo delle tabelle avrebbe migliorato il profitto: gli alunni, infatti, specialmente nei momenti in cui non avevano compiti o esercizi da svolgere, avrebbero potuto osservare le tavole appese in classe e ripassare a bassa

7 Si veda il *Piano per la facilitazione dell'insegnamento nelle scuole primarie*. ASNO, *Comune di Novara*, parte antica, cartella 366.

voce le nozioni apprese, magari anche interrogandosi l'un l'altro. Tali accorgimenti stimolavano certo l'apprendimento, rendendo l'alunno non più spettatore passivo ma parte attiva del lavoro di classe. Occorre, inoltre, rilevare che l'impiego di tavole colorate poteva aiutare i ragazzi nella memorizzazione e sollevava dalla noia della disciplina scolastica. A tal proposito è interessante notare come il professor Guenzi con i suoi accorgimenti anticipasse, senza esserne consapevole, alcuni aspetti della didattica speciale: la scelta infatti dei colori verde e azzurro come sfondo per le tabelle facilitava la visione delle lettere. Nel *Regolamento* di Bellini l'insegnamento della scrittura prevedeva ancora che il maestro tracciasse ogni giorno sui fogli di ciascun alunno gli esemplari per lo scrivere. Una simile metodologia, visto il gran numero di studenti, risultava dispersiva e poco efficace. Guenzi, invece, inserendo, l'uso delle tabelle, faceva in modo che tutti gli scolari stando al loro posto imitassero i caratteri e le cifre riportate sulle tavole.

Occorre rilevare che l'applicazione delle proposte di Guenzi avrebbe comportato vantaggi anche dal punto di vista economico: il metodo simultaneo, permettendo una migliore gestione del gruppo classe, avrebbe infatti evitato al comune di pagare lo stipendio del maestro aggiunto, dal momento che gli insegnanti avrebbero potuto farsi aiutare dagli alunni più preparati e disciplinati. Il consiglio comunale prese in considerazione il *Piano* di Guenzi durante la seduta del 4 novembre 1803 ma, nonostante la validità del progetto, espresse un voto contrario: i consiglieri non potevano prendere provvedimenti perché stavano aspettando il piano generale per l'istruzione elementare che avrebbe dovuto preparare il governo. Le autorità locali preferirono mantenere provvisoriamente il piano di Bellini, che, di fatto, non comportava particolari cambiamenti rispetto al passato. La decisione probabilmente non era dovuta solo a motivazioni di carattere politico. Il Novarese, che negli anni sabaudi non aveva conosciuto una significativa opera di riforme scolastiche, incontrò diversi ostacoli nell'applicazione della nuova didattica. Mentre nei territori lombardi, precedentemente controllati dall'Austria, interventi politici e fattori economico-sociali avevano favorito la diffusione del metodo normale, in altri dipartimenti, come quello dell'Agogna ma non solo, il nuovo metodo di insegnamento fece più fatica a radicarsi. Mancavano, pertanto, le basi per accettare una proposta innovativa come quella di Guenzi.

La scelta di seguire i piani di Bellini penalizzò l'andamento delle scuole novaresi, così come rilevò nelle sue relazioni due anni più tardi il prefetto

delle scuole don Paolo Nova⁸. Le scuole che a suo avviso presentavano maggiori problemi e meritavano una specifica attenzione erano quelle primarie. Così come erano state previste nel *Regolamento* di Bellini le scuole primarie avevano oggettive difficoltà organizzative, che non consentivano agli insegnanti di svolgere agevolmente il loro lavoro e soprattutto incidavano negativamente sulla qualità dell'apprendimento. Inoltre, secondo don Nova, lo scarso profitto degli alunni delle scuole di base pregiudicava anche l'apprendimento nei gradi successivi. Il prefetto, infatti, affermava che l'ignoranza della lingua italiana riscontrata fra gli studenti di grammatica superiore dipendesse in gran parte dal pessimo insegnamento impartito nelle scuole primarie. La situazione delle scuole di base era aggravata anche dall'elevato numero di scolari, circa 200, che era sproporzionato rispetto alle possibilità di insegnamento di soli tre maestri. Nelle scuole primarie maschili di Novara la domanda d'istruzione era molto forte. Nel capoluogo del Dipartimento la forte presenza di impiegati nell'amministrazione pubblica e di artigiani, che proprio in quegli anni avevano aperto numerose botteghe, spiega il forte interesse per le scuole di base. Gli strati superiori delle classi lavoratrici, infatti, mostravano interesse per l'istruzione elementare e media dei loro figli, necessaria per poter far carriera nella pubblica amministrazione o nel commercio. Tuttavia proprio l'elevato numero di alunni delle scuole di base di Novara rappresentava un problema: a causa, infatti, della mancata applicazione del metodo simultaneo, che il professor Guenzi, come si è visto, tentò di diffondere, i maestri non potevano garantire un regolare e un buon andamento dell'insegnamento a discapito del profitto degli studenti, che spesso si ritiravano dalle scuole. È lecito supporre che una parte dei ragazzi si ritirasse dalla scuola per entrare nel mondo del lavoro, ma molti altri, verosimilmente insoddisfatti del percorso nelle scuole pubbliche, sceglievano di continuare la loro formazione andando a lezione da maestri privati (Mazzella, 2010). La scelta di un maestro privato permetteva alle famiglie anche un maggior controllo sull'educazione morale e religiosa dei ragazzi: non sempre, infatti, i genitori condividevano il tipo di educazione impartita nelle scuole pubbliche napoleoniche, accusate di essere troppo moderna, secolarizzata e liberale.

8 Cfr. le *Osservazioni sullo stato delle scuole comunali* di Paolo Nova del 17 giugno 1805. Ivi, cartella 364.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi A. (Ed.). (2008). *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche. Lombardia-Veneto-Umbria*. Brescia: La Scuola.
- Brambilla E., Capra C., Scotti A. (Eds.). (2008). *Istituzioni e cultura in età napoleonica*. Milano: Franco Angeli.
- Gecchele M. (2000). *Fedeli sudditi e buoni cristiani: la rivoluzione scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*. Verona: Mazziana.
- Mazzella E. (2010). *Dall'abecedario alle «scienze sublimi». Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*. Macerata: EUM.
- Meda J. (2016). *Mezzi di comunicazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Polenghi S. (2001). La pedagogia del Felbiger e il metodo normale. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 8, 245-268.
- Polenghi S. (2014). School subjects didactis in the history of education. Sources and methodology. Italian studies. *History of Education & Children's Literature*, 1, 635-648.
- Roggero M. (1999). *L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.
- Sella A. (1917). Il Dipartimento dell'Agogna. Confini e direzione amministrativa. *La Geografia*, 9-10, 420-421.
- Silengo G. (2007). Il dipartimento dell'Agogna. In A. D. Tuniz (Ed.), *Una terra tra due fiumi, la provincia di Novara nella storia. L'Ottocento* (pp. 15-47). Novara: Provincia di Novara.

11.7

Il bene comune tra disciplina e libertà. Spunti storico pedagogici da un confronto tra regole monastiche

Luca Odini

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Verona
luca.odini@univr.it

1. Introduzione

Il contributo si propone di esaminare, in chiave storico pedagogica, il rapporto tra disciplina e libertà nello spirito di alcune regole monastiche. Attraverso un confronto tra le fonti patristiche e le regole stesse, in particolare la Regola di Benedetto e quella di Colombano, cercheremo di individuare quale sia il cuore dell'attenzione pedagogica proposta da queste forme di vita, e in quale misura distillino un equilibrio che oscilla tra rigore e carità verso i fratelli e la comunità.

Vedremo come nelle regole, seppure con sfumature diverse, siano contenuti parecchi consigli pedagogici che ci consentiranno di indagare, in particolare, il rapporto tra disciplina e libertà. In questo contesto, infatti, esamineremo come venga declinata l'obbedienza all'interno di una libera scelta di condivisione e di relazione, in cui attraverso la legge ci si educa alla libertà, nella comunione di vita con i fratelli e alla ricerca del bene comune.

2. Disciplina e libertà

Da sempre la vita monastica è stata considerata come una scuola del servizio divino. E alla base di questa scuola vi è il desiderio e la ricerca di una continua *conversio morum*, un cambio di costumi della propria vita che è dovuto alla *metanoia*, l'incontro con qualcosa o qualcuno che sconvolge il senso della vita stessa per reindirizzarlo verso un obiettivo diverso.

Calati (1994, p. 242), monaco camaldolese e acuto conoscitore della Regola di Benedetto, pare individuare due correnti all'interno delle quali si possa collocare l'interpretazione di questa metanoia. Una segue una via più rigorista, quasi ascetica, e sembra trovare il modello nell'immagine di Giovanni il battista, che nel deserto battezza i peccatori con un lessico che è tutto fuorché dolce e pacato. La pericope che ne parla è durissima (Mt 3,7-12). Giovanni apostrofa i peccatori come "vipere", parla di un'ira imminente del Signore, di una scure già posta alla radice di ogni albero per tagliare e buttare nel fuoco quelli che non danno un buon frutto. Ma, sempre Calati, ricorda che invece dell'ira arriva Gesù, che nella sua prima epifania pubblica si rivela come un peccatore tra i peccatori, prende su di sé il peccato del mondo (Gv 1,29): ecco la seconda via.

Calati identifica due atteggiamenti verso i quali ci si può disporre nella vita monastica, specificando: "ritengo che la vita monastica si ponga come scuola di libertà nel primato dell'amore e nell'obbedienza al vangelo dello Spirito Santo" (Calati, 1994, p. 243). E ancora mette in guardia da una sorta di mistica dell'obbedienza che poteva avere un senso nella cristianità medievale, ma oggi appare del tutto fuori luogo e sembrerebbe quasi tradire la forza propulsiva del vangelo. Con questo paradigma, dunque, possiamo avvicinarci alla Regola di Benedetto (RB) e alle Regole di Colombano per cogliere aspetti e sfumature che ci permetteranno di tracciare un percorso tra la libertà e la disciplina, alla ricerca del bene comune, unica vera tensione e scopo della vita monastica.

3. La *Regula benedicti*

Nel percorso che ci siamo riproposti di compiere affrontiamo ora la Regola di Benedetto e il suo capitolo sull'obbedienza. Il *De oboedientia*, come fa notare De Voguè (1984, p. 133) è un compendio del capitolo 7 della *Regula Magistri* (RM). Come sappiamo infatti, Benedetto attinse, per la sua regola, alla regola di questo monaco, rimasto anonimo, da cui prende il nome, appunto *Regula Magistri*. In un primo momento Benedetto, analizzando l'obbedienza, descrive cosa sia nel modo più immediato e semplice possibile. Afferma come la prontezza nell'obbedienza sia il segno più grande dell'umiltà. L'obbedienza quindi non come qualcosa di fine a sé stessa ma come funzionale all'umiltà. E il primo segnale dell'umiltà è l'essere pronti ad ob-

bedire all'ordine del superiore "come se esso venisse direttamente da Dio" (RB 5,4). Poco importa se per timore dell'inferno o puntando alla gloria del paradiso, il monaco deve rinunciare alla propria volontà "in modo che alla parola del superiore seguano immediatamente i fatti" (RB 5, 8). In queste descrizioni Benedetto coglie alcuni aspetti immediati dell'obbedienza, e conserva intatto il nucleo che si ritrova nella RM, ovvero i riferimenti a Lc 10,16 e Gv 6, 38, che rimandano a due nuclei di obbedienza che corrispondono sempre ad un unico *topos*, quello dell'obbedienza a Cristo, come Cristo.

Benedetto poi passa all'esempio della via stretta, l'obbedienza cenobitica, in cui i monaci "si slanciano dunque per la via stretta della quale il Signore dice: 'Angusta è la via che conduce alla vita'" (RB 5,11) e poi esplicita con che qualità si debba obbedire, quali siano le caratteristiche di questo tipo di obbedienza. Si noti come in tutti i passaggi della Regola di Benedetto, e in egual misura, anzi in maniera maggiormente argomentata nella Regola del Maestro, si evidenzia come il fine ultimo dell'obbedienza non sia verso gli uomini, ma verso Dio.

D'altronde il Prologo è esplicito.

Ascolta, figlio mio, gli insegnamenti del maestro e apri docilmente il tuo cuore; accogli volentieri i consigli ispirati dal suo amore paterno e mettili in pratica con impegno, in modo che tu possa tornare attraverso la solerzia dell'obbedienza, a colui dal quale ti sei allontanato per l'ignavia della disobbedienza (RB P, 1-2).

L'obbedienza, quindi, è funzionale al fatto che il monaco torni ad avvicinarsi a colui dal quale si è allontanato: Cristo, che è il bene ultimo del monaco e il fine ultimo del suo percorso. Benedetto utilizza sempre sapientemente il gioco che suggerisce e innesca la dialettica del desiderio: Cristo è il desiderio dell'uomo, del monaco in questo caso, e in forza a questo l'obbedienza serve ad orientare il desiderio verso questa meta.

Ricorda ancora:

Perciò dobbiamo disporre i cuori e i corpi nostri a militare sotto la santa obbedienza" (RB P, 40); e al fine di esercitare questa santa obbedienza nel luogo giusto, Benedetto ricorda di aver istituito questa "scuola del servizio del Signore" nella quale, alla fine, lui spera di non dover istituire nulla che sia così gravoso, duro, ma esplicita il

fine dell'obbedienza: "per la correzione dei difetti o per il mantenimento della carità, dovrà introdursi una certa austerità, suggerita da motivi di giustizia (RB P, 47).

Come dimostra De Vogüé (1984, p. 159), i nuclei concettuali contenuti nel *De oboedientia discipulorum qualis debeat esse* del Maestro, non sono ripresi pedissequamente da Benedetto, ma vengono selezionati in nome di un'agilità che non si ritrova invece nella RM. In ogni caso, sia nel Maestro che in Benedetto è evidente l'influenza di Basilio nella prescrizione della sottomissione di ogni cosa all'abate, fino ad arrivare anche ad obbedirgli nelle cose impossibili. Sempre De Vogüé sostiene come si possa addirittura immaginare che il principio dell'obbedienza presente in Benedetto vada oltre quello del Maestro; quando infatti ci si presta obbedienza vicendevole la si coltiva come bene in sé stesso.

Calati (1994, p. 242), sottolinea come nella ricerca di un equilibrio tra la ricerca del bene comune nella comunità dei fratelli che cercano il Signore, sia da meditare il tema dell'obbedienza della fede. Il Camaldolese invita, infatti, a leggere la Regola di Benedetto non da sola, ma con la lente dei dialoghi di Gregorio Magno. L'intento è esattamente quello di vedere calata la norma nella concretezza della vita. Non va inoltre dimenticato che Benedetto termina la sua regola dando un paio di indicazioni molto chiare: la prima, è il riconoscimento che la regola stessa è il frutto non di un lavoro estemporaneo prodotto da Benedetto stesso, ma il frutto dell'elaborazione di altri Padri della Chiesa, e in secondo luogo, la regola è pensata per chi è all'inizio della vita monastica, viene infatti esplicitato che si tratta solamente di una "semplice introduzione" per chi vuole dirigersi verso la patria celeste.

4. La regola di Colombano

Franceschini, già da quasi quarant'anni fa, ammoniva come san Colombano fosse da rivalutare sia per la storia che per la cultura. Ha scritto in maniera paradigmatica:

lo si è fatto scomparire dietro la figura maestosa di S. Benedetto [...] e si dimentica troppo facilmente che le fondazioni monastiche di S.

Colombano [...] furono per più di un secolo, il VII [...], fari di luce per tutta l'Europa, prima che la *regula* del patriarca di Montecassino [...] avesse il sopravvento (Franceschini, 1964, pp. XI-XII).

Anche Flanagan (2001, p. 92) fa notare come: “si è troppo spesso dato per scontato che il monachesimo irlandese, e in particolare il monachesimo di Colombano, fosse radicalmente diverso da quello di san Benedetto”.

Di Colombano sappiamo che sentì la peregrinazione come elemento caratterizzante il suo stile monastico (Bullogh, 1997, p. 8). Sicuramente egli è il più famoso tra i *peregrini* irlandesi del VII secolo, e si profuse in viaggi, incontri e predicazioni, fondando un grande numero di monasteri in zone diverse e, soprattutto, scrisse diversi testi tra cui le *instructiones*, le regole monastiche e penitenziali, che rappresentano un raro e coerente esempio di spiritualità irlandese del primo monachesimo insulare.

La regola di Colombano è decisamente diversa rispetto a quella di Benedetto, e con buona probabilità rispecchia la sensibilità stessa di Colombano che viene definito uomo austero, duro, legnoso, intransigente. Sicuramente, leggendo i testi che raccontano della sua vita, anche Brunhölzl (1991, p. 14) nota come fosse un asceta di una rudezza implacabile, lo definisce addirittura rude fin nella sua bontà. Effettivamente, analizzando le sue Regole, non si può che rimanerne colpiti. Sembrano infatti un compendio di punizioni per ogni mancanza, contemplando privazioni, percosse e frustate. Non si può non rimanerne colpiti. De Vogüé scrisse:

la Regola conventuale di San Colombano è un'opera sorprendente, anzi ingrata. A leggere le sue liste di punizione, si penserebbe di essere caduti in una galera. Questo tariffario penitenziale ci offre tuttavia una visione esatta non solo delle osservanze praticate, ma anche dello spirito generoso di conversione che li animava (1997, p. 10).

Scrivi Colombano nella sua Regola cenobiale:

Colpe diverse devono essere guarite con la medicina di una penitenza diversa. Pertanto, fratelli carissimi I. È prescritto, fratelli carissimi, dai santi padri, che prima dei pasti o prima di andare a letto, o comunque quando ve ne sia l'opportunità, noi facciamo la confessione, poiché la confessione e la penitenza liberano dalla morte. Pertanto, neppure le colpe di poco conto sono da tralasciare nella confessione,

perché, come sta scritto, chi trascura le piccole cose a poco a poco traligna (Regola cenobiale I).

Incomincia poi una descrizione assai minuziosa di ogni possibile colpa o mancanza, con il relativo castigo, e sarà evidente fin da subito come l'attenzione e la sensibilità sia ben diversa rispetto alla RB.

Perciò si dispone che il monaco che non è presente alla benedizione a mensa e non risponde Amen, venga corretto con sei colpi. Allo stesso modo, chi parla mentre si prende il pasto, se non lo richiede la necessità di un fratello, sia corretto con sei colpi. [...] II. Se non si benedice la lucerna, cioè quando viene accesa da un fratello più giovane e questi non la porta ad uno più anziano perché la benedica, sei colpi. Se ci si arroga la proprietà di qualcosa, sei colpi. Chi rovina la tavola con il coltello, sia punito a scopo di correzione con dieci colpi. Si dispone che, se uno dei fratelli, al quale è stato affidato l'incarico di cucinare o di servire, versa qualcosa, per poco che sia, venga corretto con una preghiera in chiesa, terminato l'ufficio, così che i fratelli preghino per lui. [...] III. Se invece qualcuno per negligenza o dimenticanza o trascuratezza versa una quantità abbastanza consistente di liquido o di solido, si sottoponga a una lunga penitenza in chiesa, rimanendo prostrato, immobile, mentre si cantano dodici salmi alla dodicesima ora. O, se è molto quello che spreca, sappia che quanti litri di birra o quante misure di qualsiasi altro alimento saranno andati perduti a causa della sua negligenza, per altrettanti giorni non gli verrà data la razione consueta che gli sarebbe toccata, e berrà acqua invece della birra. Per quello che viene versato sulla mensa e cade per terra, diciamo che basta chiedere perdono al momento di andare a coricarsi (Regola cenobiale I-III).

Il testo sebbene piuttosto lungo, mostra quanto il clima fosse effettivamente vicino a quanto indica de Vogüé. Ma Franceschini (1965, p. XI) ci ammonisce sottolineando come lo stesso Colombano sia l'autore di una delle più belle e commosse pagine che la letteratura latina ci riporti. Inoltre, sono parecchi i rimandi in cui Colombano rende esplicito il fine della regola ammonendo come la castità non si giudichi solo dal corpo ma dai pensieri, sottolineando come il rischio della dismisura sia reale.

La norma, la regola è sempre funzionale quindi ad una crescita, ad una maturazione della persona, perché, scrive: "la castità si giudica dai pensieri",

o ancora “che giova essere vergini nel corpo, se non si è vergini nel cuore?”. E si trova decisamente anche della misura quando descrive il discernimento: “Questo è il vero discernimento: conservare, nell’astinenza che macera la carne, la possibilità del progresso spirituale: se infatti l’astinenza oltrepasserà la misura, non sarà una virtù, ma un vizio”. E nuovamente nella *Regula monachorum* sostiene come “la parte più grande della regola concerne la mortificazione” ma una mortificazione che ha un traguardo: la “suprema libertas”. Nuovamente quindi la disciplina, anche quella più rigida, ha come fine ultimo la *libertas*, ovvero la maturazione e la crescita della persona, e non può essere declinata senza questa.

5. Conclusioni

In questo percorso abbiamo visto come la difficoltà principale che si individua in questi testi, sia proprio la ricerca del difficile equilibrio tra disciplina e libertà, e questa tensione traspare in modo ancora più evidente nel genere letterario delle Regole stesse, visto che si trovano a mediare tra la Sacra Scrittura, ritenuta regola della carità, e le varie norme che i padri potevano suggerire, nel timore che quest’ultime potessero offuscare la freschezza della Parola di Dio.

La libertà della persona in questo contesto viene sempre declinata insieme alla sua responsabilità, e queste parole non corrispondono solamente ad un’idea o ad un’astrazione filosofica ma all’epifania vera e propria della persona. La scelta di spendere la vita all’interno di una scuola in cui si cresce insieme nel servizio divino, pone come centrale il valore del riconoscimento dell’unicità della persona al centro dell’attenzione di qualsiasi regola e disciplina, perché all’interno della comunità, la personalità di ognuno possa trovare il suo luogo privilegiato per crescere e manifestarsi. È il riconoscimento, in questo caso, del fatto che il cammino di educazione dell’uomo è un percorso che parte dalla sua fondazione antropologica stessa e dal suo essere immagine di altro da se; proprio questo gli permette di riscoprire, attraverso la scoperta del suo fondamento, la necessità dell’altro, della comunità, del fratello che lo sorregge e del maestro che lo accompagna, della libertà ma allo stesso tempo della responsabilità e della disciplina che questa implica.

Quanto abbiamo visto, si costituisce allora come un esempio paradig-

matico del fatto che il monachesimo, non solo abbia giocato un ruolo decisivo nel custodire e elaborare il sapere e la cultura occidentale, ma abbia concorso ad elaborare una teoria e una pratica dell'educazione che si costituiscono a tutt'ora come un interessante campo aperto di studio, con interessanti spazi ancora tutti da esplorare.

Riferimenti bibliografici

- Biffi I. (2008). *La filosofia monastica: «sapere Gesù»*. Milano: Jaca Book.
- Brunhölzl F. (1991). *Histoire de la littérature latine du moyen âge, II/1 L'époque mérovingienne*. Louvain-la-Neuve: Brepols.
- Bullogh D. (1997). The career of Columbanus. In *Columbanus: Studies on the Latin Writings*. Woolbridge: The Boydell Press.
- Cafaro F. (1972). *Il monachesimo cristiano e la sua scuola*. Milano: Vallardi.
- Calati B. (1994). *Sapienza monastica*. Roma: Studia Anselmiana.
- De Vogüé A. (1984). *La regola di San Benedetto*. Padova: EMP.
- De Vogüé A. (1997). *Règles et pénitentiels monastiques*. Bégrolles-en-Mauges: Abbaye de Bellefontaine.
- Flanagan M. T. (2001). Miracolo o mito? Il contributo dei missionari e dei dotti irlandesi alla cristianità medievale. In *Storia religiosa d'Irlanda*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Franceschini E. (1965). Presentazione. In M. Tosi (Ed.), *Jonas, Vita Columbani et discipulorum eius*. Piacenza: Emiliana Grafica.
- Picasso G. (2006). *Sacri canones et monastica regula. Disciplina canonica e vita monastica nella società medievale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Riché P., Verger G. (2019). *Nani sulle spalle dei giganti. Maestri e allievi nel medioevo*. Milano: Jaca Book.
- Xodo C. (1980). *Cultura e pedagogia nel monachesimo alto medievale: divinae vacare lectioni*. Brescia: La Scuola.

11.8

Andare a scuola negli anni Ottanta

Stefano Oliviero

Professore associato – Università di Firenze

stefano.oliviero@unifi.it

1. Da slogan a scritte sghembe

Questo breve contributo tenterà di dare alcuni spunti sulla scuola italiana degli anni Ottanta del Novecento, concentrando però l'attenzione principalmente su come è stata percepita e vissuta da chi a vario titolo l'ha frequentata. Come è ormai noto e ampiamente indagato dalla storiografia (Gervasoni, 2010; Fumian, Bernardi, Asquer, 2014), peraltro arricchita di recente di un contributo più attento anche allo sguardo educativo (Scotto di Luzio, 2020), sono anni di particolare fermento e fortemente contraddittori, in cui dilaga l'edonismo ma pure la modernità in un rapporto antinomico, anni segnati dal tramonto delle ideologie e dall'ascesa del neoliberalismo e della globalizzazione, dalla ridefinizione dei ceti sociali e dalla rivoluzione mediatica, nonché da inediti fenomeni di costume conseguenti anche all'ingresso ufficiale del paese nella società affluente. In questo contesto la scuola italiana sembra perdere progressivamente la sua integrità e vivere una profonda crisi identitaria. La moltiplicazione di altre agenzie formative, il protagonismo dei media e l'avanzata delle logiche di mercato contribuirono infatti alla perdita di quella centralità che la scuola aveva guadagnato quale istituzione volta alla formazione del cittadino, per aprire invece una stagione in cui i processi di mercificazione, fenomeno appunto emergente di quel decennio, avrebbero dominato anche l'istruzione (Oliviero, 2018, 2021). Così, mentre la cosiddetta "scuola azienda" prendeva corpo come paradigma, le aule furono invase dai nuovi consumi e da studenti e insegnanti profondamente (o almeno apparentemente) differenti dai loro recenti predecessori.

Fra le forbite e raffinate pagine di *Inseparabili*, un ottimo romanzo di Alessandro Piperno pubblicato nel 2012 e insignito di un meritato Premio

Strega, balza agli occhi (almeno a chi, come me, si occupa di questioni educative) un frammento di immagine di scuola che offre una squisita sintesi di alcuni fra i temi accennati e che proporremo, seppur rapidamente, qui di seguito per offrire uno sguardo sulla scuola italiana degli anni Ottanta del Novecento.

Essa [la scuola] sorgeva in una bella – sebbene fatiscente – palazzina di travertino nel quartiere Trieste, che una decina di anni addietro era stata imperturbabile testimone di scontri tra i facinorosi di estrema destra e i loro omologhi sinistrorsi (nella bollente primavera del '77 le scale dell'istituto si erano trasformate in un'ara macchiata di giovane sangue). Ciò che restava di così tanta brutale ottusità era l'intrico di scritte sghembe che adornava la parete d'ingresso: per lo più slogan triti, elaborati in un italiano burocratico e melodrammaticamente intimidatorio, che pochi tra i nuovi studenti avrebbero potuto, tantomeno voluto, decrittare.

È strano come, da una generazione all'altra, l'interesse dei ragazzi per la marca degli zainetti e l'ossessione delle ragazze per la lacca e il mascara avessero soppiantato in modo così radicale qualsiasi utopia rivoluzionaria. Una trasformazione che, se aveva sortito un buon effetto sull'ordine pubblico, non l'aveva avuto sull'istruzione media degli studenti. Come se, con la voglia di spaccare la testa al nemico politico, fosse sparita anche quella di leggere buoni o cattivi libri. Il che aveva privato definitivamente gli insegnanti, persino i più preparati, di ogni charme sociale e di ogni naturale autorevolezza.

Per questo non era sorprendente che la professoressa di italiano di Filippo, la più temuta, durante i colloqui ricevesse i genitori con un foulard di Hermès annodato intorno al collo. Era chiaro che la donna – una di quelle graziose quarantenni che aspirano con ogni fibra del corpo allo status di “bella donna” – volesse dare a intendere alle parimenti griffate madri dei suoi studenti che, se lei aveva scelto di passare la vita dietro a una cattedra, ciò non dipendeva certo dal bisogno, ma semmai dall'assai più signorile esigenza di ingannare in qualche modo il tempo (Piperno, 2012).

Il contrasto stridente con le generazioni di studenti degli anni Sessanta e Settanta, l'interesse al privato e per i consumi dilaganti che sostituiscono gli ideali politici e l'azione collettiva, la ridefinizione delle classi sociali, l'involuzione culturale e la perdita di centralità dell'istituzione scolastica e degli

insegnanti... Tutti temi che appunto caratterizzano la scuola degli anni Ottanta e i suoi protagonisti.

2. Zainetti e armadietti

L'invasione quantitativa degli oggetti nella vita quotidiana degli italiani degli anni Ottanta (Trentmann, 2017), come accennato, non poteva risparmiarsi certamente un luogo come la scuola, nella quale furono appunto evidenti i riflessi di quella ubriacatura di consumi propria della società affluente. Le attrezzature didattiche sobrie ed essenziali, ma tutto sommato un po' grigie, degli anni precedenti scomparvero con una discreta rapidità per esser sostituite, anzi fisicamente sovrastate, da un'esplosione di accessori colorati. Zainetti, diari e quaderni dai toni sgargianti e in cui campeggiavano i loghi delle aziende di giocattoli e di Moda, altro astro nascente del decennio, oppure gli eroi dei cartoni animati, i grandi protagonisti dei palinsesti televisivi e quelli della scena musicale come Madonna e i Duran Duran, divenuti i nuovi beniamini degli adolescenti. Inamovibili invece alcuni arredi fondamentali, come l'intramontabile lavagna di ardesia, ancora oggi simbolo granitico di scuola. Per farsi invece un'idea di questa sorta di modernizzazione consumistica delle attrezzature didattiche, può esser un esercizio utile sfogliare qualche numero, pubblicato – si intende – in quel periodo, di Topolino, giornaleto la cui presentazione qui sarebbe senza dubbio superflua, ma che nel corso degli anni Ottanta alternava le strisce di fumetti alle pubblicità di prodotti per bambini, tanto da esser definito, a ragione, una sorta di catalogo pubblicitario (Fr.La, 1985, p. 28). Il mercato riservato all'infanzia e alla adolescenza, decollato in misura considerevole già alla fine degli anni Cinquanta di pari passo all'espansione di quel settore industriale, raggiunse infatti allora una solidità inedita (Mazzoldi, 1965). Il comparto scuola ebbe da subito un suo spazio che sarebbe poi cresciuto proporzionalmente al tasso di scolarità, attestato appunto - negli anni Ottanta - su numeri assai consistenti rispetto al passato¹. Il giornaleto dedicato al celebre roditore concedeva parecchie pagine agli inserti pubbli-

1 Crf. Istat, *Serie storiche*. Retrieved April 20, 2021, from http://seriestoriche.istat.it/fileadmin/documenti/Tavola_7.8.xls

citari dei nuovi accessori scolastici. I prodotti dei marchi storici o comunque tradizionali del settore come Fabriano e Fila sono presto “contaminati” dalle ammaglianti proposte di zaini, cartelle, quaderni, astucci, diari etc. dei colossi della produzione di giocattoli come la Mattel, pronta con una linea rigorosamente differenziata fra femmine, con gli accessori dedicati alle bambole Barbie, e maschi, ai quali erano invece riservati i Master i celebri action figure “dominatori dell’universo” (e pure del mercato degli anni Ottanta). Le pubblicità talvolta erano integrate in un tessuto narrativo, magari in inserti speciali (Topolino, n. 1501, 1984), in cui appunto la descrizione delle attrezzature didattiche era affidata ad un bambino immaginario o ad un narratore che guidava agli acquisti i coetanei o i piccoli clienti, facendo esplorare loro questo magnifico spettacolo delle merci. Insomma, negli anni Ottanta anche andare a scuola divenne una questione di moda e di griffe, un luogo dove esibire non più, eventualmente, soltanto la propria provenienza sociale, ma uno status symbol, attivando quindi, in linea con i tempi, processi di distinzione legati all’accesso ai consumi.

Anche le aule, nel frattempo, sembravano cambiare progressivamente e i banchi di legno con il piano inclinato lasciarono del tutto il posto a quelli più moderni rivestiti di formica. Un’evoluzione di cui è possibile peraltro avere un rapido e immediato riscontro visivo anche grazie ai video, realizzati da qualche insegnante o documentarista, che conobbero una diffusione inedita in seguito al rapido avanzamento in quegli anni delle tecnologie di registrazione sui nastri magnetici². D’altro canto, le rappresentazioni cinematografiche coeve sulla scuola restituivano ambientazioni di interni simili. Pensiamo ad esempio ai popolarissimi *B-Movies* con Pierino come protagonista (interpretato, inutile ricordarlo, da Alvaro Vitali) e alle commedie sexy sui liceali³, o comunque sugli studenti secondari, quasi sempre girati in edifici fatiscanti e magari con un passato assolutamente pregevole, come appunto la scuola descritta da Piperno. Edifici rappresentativi purtroppo ancora oggi della condizione reale dell’edilizia scolastica, uno fra i problemi irrisolti più longevi dell’istruzione italiana.

2 Cfr. ad esempio il video del 1983, *Lezioni in una scuola media*, conservato dall’Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico (AAMOD). Retrieved April 20, 2021, from <https://youtu.be/gOMJK-m9Mtg> scheda integrale: <https://goo.gl/0wMHiw>

3 Oltre alla saga di Pierino, ricordiamo fra i tanti, *La ripetente fa l’occhietto al preside* (Mereghetti, 2010, ad indicem).

Se però i film italiani offrivano in fin dei conti un ritratto realistico della scuola della penisola, ovvero un po' ammuffita e decadente, ma popolata di bambini e ragazzi sempre più vivaci e colorati, il cinema e le serie tv a stelle e strisce contribuirono a costruire tutt'altro immaginario. Un esempio fra tanti potrebbe esser l'*High school* frequentata da Michel Jay Fox in *Teen Wolf* (*Voglia di Vincere*), film di grande successo uscito nel 1985 che confermò l'attore americano quale icona dell'adolescente (seppur ultraventenne) cinematografico e televisivo degli anni Ottanta, basta ricordare Alex di Casa Keaton e Marty McFly della saga *Back to the Future* (*Ritorno al futuro*). La scuola, ritratto piuttosto fedele della realtà americana, appare come un luogo dinamico, creativo e ricco di opportunità multidisciplinari, in cui gli studenti trascorrono l'intera giornata, passando da un'aula all'altra per poi depositare i libri negli immancabili armadietti collocati nei lunghi e ampi corridoi e dedicarsi alle attività teatrali, culturali e sportive estese anche all'orario extracurricolare. Insomma, un luogo dove vivere e in cui le occasioni di socializzazione fra adolescenti sono a dir poco molteplici (Mereghetti, 2010, ad indicem). Un immaginario sulla scuola piuttosto stridente con la quotidianità vissuta dai ragazzi italiani.

A popolare l'immaginario scolastico dello studente secondario italiano darà poi un contributo *I ragazzi della terza C* la prima fiction, per usare un termine allora poco diffuso, prodotta dalla Fininvest nel 1987 e seguita da milioni di telespettatori. In un liceo classico romano dalla struttura moderna ma, ancora una volta, fatiscente e in cui primeggiavano le lezioni frontali e una esasperata valutazione sommativa, i protagonisti in definitiva passavano le loro giornate nel clima svagato e spensierato degli anni Ottanta, fra divertimento e consumi (con pubblicità esplicite all'interno della sceneggiatura). Infatti "studiare in C", diceva il ritornello della sigla di apertura, "*c'est plus facile*" e nella serie TV i cosiddetti "secchioni", oltre ad esser i paria della classe, finivano perfino per esser sorpassati dai pluriripetenti impegnati principalmente nella ricerca di scorciatoie per evitare lo studio e le lezioni⁴. Non a caso molte delle sottoculture giovanili diffuse in quel de-

4 Alla fine della prima serie uno dei personaggi, che di cognome faceva Tisini (il nome non si è mai saputo), studentessa modello che indossa perfino il grembiule, sarà bocciata alla maturità, mentre Chicco Lazzaretti, il "veterano" della classe con una spiccata idiosincrasia per i libri, riuscirà ad esser promosso addirittura contro la sua stessa volontà.

cennio non brillavano infatti per il loro spessore politico-sociale, ma riflettevano semmai le tendenze dell'industria culturale e del mercato dei nuovi oggetti di consumo (Donadio, Giannotti, 1996). Una su tutte i Paninari, la cui identità era integralmente definita dai consumi, disinteressati da ogni altro aspetto della vita che non fossero abiti griffati, fast-food, moto e/o scooter... o altri bisogni individuali. Una sottocultura nata a Milano ma presto estesa lungo lo stivale e invero molto strutturata, tanto da elaborare pure un proprio e articolato lessico gergale, codificato in diversi dizionarietti⁵ pubblicati sulle riviste dedicate al loro mondo e diffuse in quegli anni con tirature eccezionali, come *Il Paninaro*, *Wild Boys*, *Il Cucador* e *Preppy* (Ciofalo, 2011, pp. 43-45). Un universo ricco di sfumature storico-educative e su cui non mancheremo di tornare in un'altra occasione.

Tuttavia, gli studenti secondari di allora non erano affatto riducibili a banali e stereotipati consumatori. Le letture univoche e riduttive dei fenomeni giovanili, è noto, non hanno mai avuto successo. In ogni modo fu proprio la scuola a definire una fra le sottoculture forse più orientate da una visione collettiva (nel significato attribuito a questa parola nei due decenni precedenti) prima, o comunque oltre, che individuale: i cosiddetti ragazzi dell'85.

3. "Siamo solo studenti"

Nell'autunno del 1985 esplose infatti un imponente movimento di protesta studentesca scatenato dall'incremento delle tasse, da una didattica da rinnovare e soprattutto dalla claudicante edilizia scolastica. Poco e niente in comune con i movimenti del '68 e del '77, senza bandiere sventolate ai cortei, né ideologie o partiti di riferimento. "Siamo solo studenti" recitava icasticamente un cartello esibito ad uno dei cortei (Lampugnani, 1985). Niente di più lontano, dunque, dalle istanze di totale rinnovamento della società avanzate nel passato. I ragazzi dell'85 erano semmai preoccupati di poter ottenere un'istruzione di qualità per poi aggiudicarsi un lavoro dignitoso e soddisfacente. Un tratto giudicato da molti osservatori di allora decisamente in contrasto con la forma di protesta collettiva che aveva richiamato a manifestare in piazza, dopo molti anni di pausa, decine di mi-

5 (aprile 1986). *Il dizionario paninaro*, Paninaro. Nuovi Galli, pp. 11-26.

gliaia di studenti, fino ad arrivare ai 200.000 ragazzi e ragazze della manifestazione nazionale, naturalmente a Roma, nel novembre del 1985. In altri termini il movimento suscitò una diffusa diffidenza nella convinzione che la protesta collettiva nascondesse in realtà esigenze schiettamente individualiste, figlie di quei tempi. Non a caso proprio in quel decennio decolla il dibattito, ancora aperto, sulla finalità della scuola che vede appunto una parte del Paese, schierata – in ultra sintesi – affinché la scuola formi prevalentemente lavoratori (Oliviero, 2021).

Michele Serra, in una sorta di rapido reportage del citato corteo romano, sottolineò tutti i limiti delle chiavi interpretative del passato, inutili appunto a tracciare l'identikit di questi studenti. Era semmai un movimento variegato la cui origine poteva perfino apparir banale rispetto alle lotte sociali di pochi anni prima, ovvero “una grave e concretissima vicenda collettiva, come la clamorosa frana della scuola italiana. La solidarietà - continuava Serra - non è ideologica, forse nemmeno ideale: è una solidarietà di fatto, motivata da un problema comune” (Serra, 1985).

Pragmatismo individuale dal quale in fin dei conti nascono sempre le istanze sociali collettive, ma che nel caso dei ragazzi dell'85, a ragione, lasciò “il dubbio che la frammentazione della società in microcosmi, in piccoli gruppi d'interesse, in nuovi mini-ceti, in parte cominci a coinvolgere anche l'universo giovanile, che già prevede il proprio futuro come una corsa individuale o di cordata verso il sempiterno posto al sole” (Serra, 1985).

La spontaneità colorata e multiforme degli studenti in lotta suscitò però pure qualche simpatia, fra cui quella espressa da un illustre “ragazzo del 1896”, ovvero Sandro Pertini l'amatissimo Presidente Partigiano, alle soglie appunto dei novant'anni, ma sempre molto attento all'universo giovanile (Mennella, 1985).

Ma per avere un quadro più articolato e omogeneo della scuola per come era vissuta dai giovani studenti medi, occorre consultare un preziosissimo lavoro di Nicola Siciliani de Cumis che con tempismo invidiabile nel 1986 raccolse insieme ad Annamaria Fersini una serie scelta di lettere degli studenti ai quotidiani e altri periodici italiani (Siciliani de Cumis, Fersini, 1986). Una lettura sui sogni, le aspirazioni e sui giudizi dei giovani italiani rispetto alla malandata scuola secondaria la quale, per inciso, era ancora in attesa di una mitologica riforma arrivata poi solo nel 2010 con Maria Stella Gelmini. Una lettura veramente istruttiva, su cui varrà la pena ritornare in futuro con spazi adeguati ad una discussione di questo respiro.

Riferimenti bibliografici

- Ciofalo G. (2011). *Infiniti anni Ottanta. Tv, cultura e società alle origini del nostro presente*. Milano: Mondadori.
- Donadio F., Giannotti M. (1996). *Teddy-boys rockettari e cyberpunk. Tipi e mode del teenager italiano dagli anni Cinquanta ad oggi*. Roma: Editori Riuniti.
- Fr.La (July-August 1989). "Io ce l'ho e tu no". *Il Giornale dei genitori*, pp. 28-29.
- Fumian C., Bernardi E., Asquer E. (2014). *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta ad oggi* (Vol. 3). Roma: Carocci.
- Gervasoni M. (2010). *Storia d'Italia degli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*. Venezia: Marsilio.
- Ginsborg P. (1998). *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996*. Torino: Einaudi.
- Lampugnani R. (1985, november 17). I ragazzi dal fiore in bocca. *L'Unità*, p. 19.
- Mazzoldi G. (1965, september 17). Inaugurato a Milano il salone del Bimbo. Giocattoli, libri, una mostra per Topolino. *La Stampa*, p. 11.
- Mennella G. F. (1985, november 16). Un ragazzo '96 coi ragazzi '85. *L'Unità*, p. 11
- Mereghetti P. (2010). *Il Mereghetti. Dizionario dei film 2011*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Oliviero S. (2018). Crescere negli anni Ottanta. *Pedagogia Oggi*, 2, 119-136.
- Oliviero S. (2021). La Scuola nella società delle gomitate (2010-2020). In S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla Scuola al sistema formativo* (pp. 228-270). Milano: Pearson.
- Piperno A. (2012). *Inseparabili*. Milano: Mondadori.
- Scotto di Luzio A. (2020). *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*. Torino: Einaudi.
- Serra M. (1985, november 17). «Ragazzi dell'85, chi siete?» L'impossibile identikit di 200.000 facce. *L'Unità*, p. 2.
- Siciliani De Cumis N., Fersini A. (1986). *Lettere dagli studenti d'Italia. Parlano i protagonisti dell'85*. Bari: Dedalo.
- Trentmann F. (2017). *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi Kindle Edition.
- Viva la scuola. (1984, september), *Topolino*, n. 1501.

11.9

Dalla mancata riforma Gonella al fallimento del *Piano decennale*: le contraddizioni dell'Università italiana degli anni Cinquanta

Luigiaurelio Pomante

Professore associato – Università degli Studi di Macerata
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Accantonata l'esperienza di Guido Gonella alla guida del ministero della Pubblica Istruzione con il fallimento, di fatto, del suo progetto di riforma del sistema formativo italiano (Chiosso, 1988; S. Sani, 2000; Pomante, 2018), il VII governo De Gasperi registrava l'arrivo alla guida della Minerva del democristiano Antonio Segni. L'uscita di scena dell'uomo che aveva guidato la Pubblica Istruzione negli anni difficili della ricostruzione post-bellica, rappresentava molto di più di un semplice avvicendamento ministeriale: con l'addio di Gonella veniva meno la stessa prospettiva di rinnovamento organico e globale della Scuola, da lui tenacemente coltivata e portata avanti, sia pure non senza incertezze e difficoltà, nel corso del suo lungo ministero. Il nuovo ministro, destinato a reggere il dicastero dell'istruzione nei due anni che mancavano alla conclusione della legislatura apparve particolarmente interessato a dedicarsi, oltre che ad un potenziamento della ricerca scientifica, soprattutto alla "buona amministrazione" e non ai destini del progetto di riforma scolastica tanto da preferire di far decantare la riforma e le polemiche che l'avevano accompagnata, con l'implicito avvertimento che nel corso del suo ministero non avrebbe certo vestito i panni del ministro riformatore (R. Sani, 1990). L'atteggiamento di Segni, riproposto poi costantemente dai suoi successori, almeno fino all'ultima fase del decennio, può essere assunto a simbolo di quelle che furono le vicende scolastiche degli anni Cinquanta del Novecento. L'accresciuta conflittualità ideologica e politica che caratterizzò questo periodo, e, parallelamente, il ripiegamento su se stessi dei governi centristi contribuirono, di fatto, ad alimentare una politica della Scuola e dell'Università fatta di piccoli passi e di provvedimenti settoriali e spesso slegati tra loro, attenta

più che ad introdurre cambiamenti significativi, a dare principalmente soluzioni parziali ed episodiche alle tante piccole questioni emergenti, opportunamente collocabili “sotto la rubrica della manutenzione” (Pazzaglia, 2001, pp. 481-484; Bonini, 2013, pp. 37-38).

Tuttavia, proprio la frammentarietà di tali provvedimenti e, per converso, il contemporaneo acuirsi di alcuni problemi (si pensi ad esempio a quello della scuola per gli 11-14 anni o alla notevole e per lo più “incontrollata” espansione quantitativa dell’Università), finirono per riproporre con forza l’urgenza di un rinnovamento del sistema formativo italiano attraverso un apposito intervento legislativo che si rivelasse organico e completo.

È proprio in tale contesto che va collocato, da parte del II governo Fanfani (con Aldo Moro al dicastero della Pubblica Istruzione), il cosiddetto *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969* (Codignola, 1962; S. Sani, 2000). Tale provvedimento, presentato al Senato il 22 settembre 1958, prevedeva lo stanziamento di notevoli finanziamenti, finalizzati all’attuazione delle riforme e della ristrutturazione organizzativa di cui il sistema scolastico necessitava. Accolto all’inizio con fiducia e moderato ottimismo da un po’ tutti gli schieramenti politici, il *Piano decennale* si poneva idealmente nella scia degli indirizzi e dei motivi ispiratori della riforma Gonella. Il *Piano*, infatti, seppur diverso nella sua natura e nei suoi contenuti, rilanciava la prospettiva di una riforma complessiva e strutturale dell’istruzione e della scuola, che avvenisse per via parlamentare, e soprattutto che fosse sostenuta da una precisa programmazione economica.

A necessitare in maniera particolare di tale opera di riforma complessiva ed organica era soprattutto il settore dell’istruzione superiore e dell’Università. La già ricordata stagione della gestione “per via amministrativa” della scuola e dell’Università, nel corso della quale, resasi incerta – per la radicalizzazione dello scontro ideologico e politico tra le forze parlamentari che sostenevano le maggioranze governative – la possibilità stessa di ottenere il consenso su una riforma globale e di ampio respiro dell’istruzione e del sistema formativo italiano, aveva portato i responsabili della Pubblica Istruzione a concentrarsi, anche con riferimento al mondo universitario, su provvedimenti parziali e di piccolo cabotaggio, al fine soprattutto di evitare le insidie di un confronto parlamentare i cui esiti apparivano tutt’altro che scontati (Pazzaglia, 1988, pp. 513-515; Barbagli, 1976, pp. 391-392). Di qui, sia strettamente connessa alle pressioni politiche esercitate dalle classi

dirigenti locali, sia animata dalla volontà di affrontare, attraverso una politica di decentramento, il problema del sovraffollamento delle università maggiori che mal si conciliava con la particolare e singolare geografia accademica italiana (Moretti, 2011), la preoccupazione che maggiormente ispirò i titolari del dicastero della Pubblica Istruzione nel corso degli anni Cinquanta, fu soprattutto quella di concentrarsi sullo sviluppo, spesso selvaggio, irrazionale e mai guidato, anche in questo caso, da un piano organico e complessivo, di nuove facoltà e soprattutto di nuove sedi universitarie lungo tutta la Penisola (Capano, 1988; Graziosi, 2010).

Il quadro, tuttavia, era ancora più complesso. Soprattutto intorno alla fine degli anni Cinquanta, l'Università aveva palesato chiari segni di crisi, non riuscendo più a dare risposte adeguate né alle forti istanze di mobilità sociale emergenti nel Paese, né alle esigenze di svecchiamento dei saperi conseguenti alla rilevante crescita della cultura tecnico-scientifica e alla rapida industrializzazione di un Paese che, peraltro, aveva bisogno di un consistente numero di laureati, specialmente nei settori scientifici. L'Università, forzata dagli eventi, finiva così per essere coinvolta in un processo di cambiamento in buona misura rapportabile al processo evolutivo che interessava una società in rapido quanto caotico sviluppo, secondo parametri complessi e talora anche contraddittori. L'Università italiana, come spiegato bene da Andrea Romano, si presentava come un coacervo di contraddizioni, incapace di fronteggiare le nuove sfide poste dalla società contemporanea.

Proprio nell'ottica di un intervento di riforma complessivo dell'intero sistema formativo nazionale, istruzione superiore inclusa, come già ricordato, il 22 settembre 1958 il ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro presentava al Senato il ddl n. 129 concernente il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*. Caduto all'inizio dell'anno seguente il governo Fanfani, il successore di Moro, Giuseppe Medici, che avrebbe retto il ministero dal febbraio 1959 al luglio 1960, espresse la sua volontà di condurre in porto il provvedimento e s'impegnò a difenderne gli indirizzi di fondo e le linee operative di fronte alle critiche e alle riserve sollevate dentro e fuori il Parlamento dalle opposizioni di sinistra e dagli ambienti scolastici d'orientamento laico e progressista. Al di là dell'inevitabile individuazione di un maggiore sforzo finanziario, le principali critiche mosse al *Piano* facevano leva sul fatto che tale provvedimento sembrava non definire in modo netto e preciso gli obiettivi di fondo e i criteri guida della riforma scolastica, al punto che, osservavano i detrattori del *Piano*, "le risorse

stanziare, lungi dal favorire l'auspicato rinnovamento, sarebbero al fine servite a consolidare il sistema in vigore o, come nel caso della scuola per gli 11-14 anni, a varare soluzioni del tutto insufficienti" (Pazzaglia, 2001, p. 484).

Nonostante tali critiche, comunque, almeno inizialmente, l'iter parlamentare del ddl n. 129 non incontrò seri ostacoli. Nel mese di maggio 1960, tuttavia, il dibattito sul *Piano* subì una battuta d'arresto, in seguito alla grave crisi politica verificatasi all'indomani dell'approvazione del governo Tambroni, sostenuto con i voti della destra neofascista. A causa di tali avvenimenti la discussione alla Camera del provvedimento poté riprendere soltanto nella primavera del 1961, in un contesto tuttavia profondamente mutato: a Tambroni, infatti, era succeduto il terzo gabinetto Fanfani (luglio 1960-febbraio 1962) e al ministro Medici era subentrato il compagno di partito Giacinto Bosco.

In questo quadro, il lento ma, tutto sommato, fino a quel momento tranquillo cammino parlamentare del *Piano decennale* subì una decisa inversione di rotta. Alla ripresa del dibattito alla Camera nel 1961, infatti, i partiti di sinistra manifestarono nei riguardi del ddl un atteggiamento assai più rigido e polemico di quello tenuto precedentemente, non mancando di sottolineare che un accordo in Parlamento tra maggioranza e opposizione sulla politica scolastica sarebbe stato possibile solo nel caso in cui il governo avesse proceduto al ritiro e all'accantonamento del provvedimento in discussione. A farsi portavoce di tale dura presa di posizione fu il socialista Tristano Codignola, il quale il 25 maggio 1961 presentava alla Camera dei deputati una lunga e puntuale relazione di minoranza (Atti Parlamentari, 1961).

Ad impedire categoricamente l'approvazione del *Piano*, a giudizio del deputato socialista, erano principalmente alcune carenze gravi e talune rilevanti problematiche emerse dall'analisi attenta del provvedimento e messe in risalto "da diverse parti politiche, non esclusi alcuni settori del movimento cattolico". In primo luogo Codignola sottolineava come il *Piano* fosse carente degli elementi caratteristici e caratterizzanti tale tipologia di provvedimenti, risultando mancanti "adeguate previsioni di sviluppo economico e scolastico che lo giustifichino", né essendovi riportate precise indicazioni circa la sua copertura finanziaria. Altresì Codignola rilevava la totale assenza, nel testo governativo, di meccanismi tali da garantire che gli investimenti previsti avrebbero realmente avuto un carattere "straordinario

e sicuramente aggiuntivo” rispetto all’investimento ordinario attuale della spesa per l’istruzione.

Particolarmente interessante ai fini del nostro discorso risulta essere soprattutto la parte della relazione di Codignola dedicata all’istruzione superiore, non tanto con riferimento all’individuazione delle criticità riscontrabili nei carenti interventi finanziari previsti dal provvedimento in materia universitaria (pp. 84-98), quanto nella puntuale e realistica descrizione che il deputato socialista offriva del deficitario stato di salute dell’Università italiana (Catalano, 1969). Assumendo quale punto di partenza il documento pubblicato dalle associazioni di docenti (ANPUR), assistenti (UNAU) e studenti universitari (UNURI) in occasione della “Giornata dell’Università”, tenutasi il 27 gennaio di quell’anno, e nel quale si cercava di risvegliare “una parte della opinione pubblica più sonnacchiosa e distratta sul carattere drammatico della crisi universitaria, e sulle ripercussioni che stanno per derivarne a tutto il Paese, al suo sviluppo economico e culturale, alla sua possibilità di adeguarsi al ritmo ed al livello della ricerca scientifica, alla formazione delle nuove classi dirigenti” (Atti Parlamentari, 1961, pp. 85-87), Codignola rimproverava senza mezzi termini alla classe politica italiana dell’ultimo decennio di essere stata messa al corrente di tale difficile situazione dell’istruzione superiore ma di averla fronteggiata solo per mezzo di provvedimenti che “portano impressi ovunque i segni dell’approssimazione e del pressapochismo, [...] dal carattere aleatorio e disorganico”, e totalmente manchevoli di qualsiasi lungimirante prospettiva. Di qui la responsabilità “incontestabile e schiacciante” della classe politica dirigente, incapace, a giudizio del relatore socialista, di comprendere la semplice ma fondamentale equazione “scuola in crisi vuol dire paese in crisi”:

Ma per l’Università questa equazione è particolarmente vera e immediata. L’Università non è infatti soltanto il luogo dove si formano i dirigenti del prossimo domani, professionisti, ricercatori, scienziati, dalla cui validità qualitativa e quantitativa discenderà sostanzialmente lo sviluppo della futura società italiana, ma è anche il luogo di formazione degli insegnanti, dai quali dipenderà – in un circolo dal quale non si può evadere – l’efficienza e l’orientamento di tutta la scuola primaria e secondaria, che alimenterà fra 10 o 15 anni l’Università di domani.

Quindi, dopo aver esaminato la gravità della situazione universitaria italiana dal punto di vista prettamente quantitativo (sproporzione tra numero degli studenti iscritti e numero di docenti, disorganica e inappropriata localizzazione territoriale delle sedi, non equilibrato rapporto tra facoltà umanistiche e facoltà tecnico-scientifiche) il deputato socialista si soffermava soprattutto sull'obsolescenza degli ordinamenti didattici esistenti e sui problemi di costume che affliggevano da troppo tempo, in maniera endemica, gli atenei della Penisola.

Sulla prima questione Codignola sottolineava come fosse sempre più stridente la contraddizione tra gli ordinamenti didattici universitari italiani e la funzione che si richiedeva in quel preciso momento alla università.

Di qui la necessità impellente secondo Codignola “di una moltiplicazione di docenti di gradi intermedi”, di “un massiccio incremento di assistenti commisurati al numero dei frequentanti”, di “una connessione di più insegnamenti in Istituti policattedre”, di “una compresenza di più cattedre di eguali discipline (anche per assicurare una dialettica dell'insegnamento indispensabile allo sviluppo degli studi)”, di “un'autonoma decisione collettiva di ogni università nella predisposizione di piani di studio e di raggruppamenti di cattedre al di fuori [...] di disposizione regolamentari rigide e predeterminate”.

Di ben più complessa soluzione erano invece a giudizio del deputato socialista le problematiche legate al malcostume regnante negli atenei italiani, a quelle “escrescenze patologiche nate da insufficienza legislativa, finanziaria, funzionale delle Università”, che vedevano quali protagonisti in negativo i docenti di ruolo, “arroccati nella difesa di privilegi assurdi ed inconcepibili in una società democratica” (Catalano, 1969, p. 329).

Di questa Università, dunque, assai debole e per taluni addirittura “moribonda”, e alla quale senza le opportune ed incisive riforme strutturali, non avrebbe giovato neppure un massiccio sforzo finanziario (che anzi avrebbe rischiato di rassodare ed irrigidire l'attuale struttura), era chiamata ad interessarsi in tempi brevi la classe dirigente italiana per mezzo di un intervento serio ed organico di programmazione e pianificazione che prendesse in seria considerazione le istanze che provenivano da più fronti.

Tale intervento, però, non poteva essere individuato nel *Piano decennale*. Le numerose critiche e le riserve espresse nei riguardi del *Piano* dalle opposizioni di sinistra e da non pochi esponenti della stessa maggioranza di governo, infatti, avevano dimostrato ormai ampiamente che, così strut-

turato, esso non avrebbe trovato l'approvazione del Parlamento. Così, proprio mentre il dibattito, che aveva accompagnato il lungo *iter* parlamentare del provvedimento, stava ormai giungendo a termine con un prevedibile esito negativo, l'on. Fanfani, che, nel frattempo, caduto l'esecutivo da lui presieduto nel febbraio 1962, era subentrato a sè stesso, in occasione della presentazione alla Camera del suo nuovo governo (21 febbraio), rendeva nota la decisione di ritirare il ddl relativo al *Piano decennale*. Ogni intervento organico sul sistema formativo italiano, Università inclusa, andava rimandato ad altra occasione più propizia. Nella consapevolezza, tuttavia, da parte di quasi tutte le forze politiche del Paese che tale disegno complessivo di riforma scolastica non fosse comunque più procrastinabile (Pomante, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- Atti Parlamentari (1961). Camera dei Deputati, 13 giugno 1961, *Relazione della VIII Commissione Permanente sul disegno di legge approvato dal Senato della Repubblica nella seduta del 9 dicembre 1959, presentata alla presidenza il 25 maggio 1961 dal relatore di minoranza Tristano Codignola*, n. 1868 A bis.
- Barbagli M. (1976). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bonini F. (2013). Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il "Piano Gui". In A. Breccia (Ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). Bologna: Clueb.
- Capano G. (1988). *La politica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Catalano F. (1969). *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*. Milano: Mondadori.
- Chiosso G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Codignola T. (1962). *Nascita e morte di un Piano*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Francesco C., Trivellato P. (1978). *La laurea e il posto. Istruzione superiore e mercato del lavoro in Italia e all'estero*. Bologna: il Mulino.
- Graziosi A. (2010). *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Moretti M. (2011). Sulla geografia accademica nell'Italia contemporanea (1859-1962). In L. Bianco, A. Giorgi, L. Mineo (Eds.), *Costruire un'Università. Le*

- fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento, 1962-1972* (pp. 59-100). Bologna: il Mulino.
- Pazzaglia L. (1988). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958* (pp. 495-543). Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (2001). La politica scolastica del Centro-sinistra. In L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra* (pp. 481-495). Brescia: La Scuola.
- Pomante L. (2018). La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100. *Annali di storia delle università italiane*, 22(1), 67-92.
- Pomante L. (2020). Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 102-128). Milano: FrancoAngeli.
- Romano A. (1998). A trent'anni dal '68. "Questione universitaria" e "riforma universitaria". *Annali di storia delle università italiane*, 2, 9-35.
- Sani R. (1990). *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*. Brescia: La Scuola.
- Sani S. (2000). *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*. Perugia: Morlacchi.

11.10

La scuola del maestro esploratore Cristoforo Negri: dalle pagine de *L'educatore della Svizzera italiana* all'*archivio didattico* di Giuseppe Lombardo Radice

Evelina Scaglia

Ricercatrice – Università degli Studi di Bergamo

evelina.scaglia@unibg.it

1. Il terreno di un'educazione nuova *sui generis*

In Italia e nel vicino Canton Ticino il movimento dell'educazione nuova assunse, fin dai suoi esordi, una configurazione peculiare rispetto ad altri territori europei ed extraeuropei, poiché ebbe fra i suoi maggiori interpreti maestri, educatori e pedagogisti impegnati a rinnovare dall'interno le pratiche educative e didattiche in "scuole comuni", mettendo al centro del loro agire la "popolarità della cultura" di cui era portatrice la maggior parte dei loro allievi. I principi di puerocentrismo, libertà, autoeducazione ed auto-disciplina trovarono un terreno fertile di sviluppo in una scuola aperta alla valorizzazione della molteplicità dei linguaggi espressivi del fanciullo, resa nota dal pedagogista catanese Giuseppe Lombardo Radice con l'espressione "scuola serena" (Lombardo Radice, 1925; Montecchi, 2009). Essa si caratterizzò per l'adozione di una "didattica viva", in cui l'apprendimento per ricerca era promosso grazie al ricorso ad una strumentazione didattica "povera", basata su oggetti di uso comune, e alla valorizzazione di tutto quanto offriva l'ambiente di vita circostante, al fine di costruire una forma di continuità educativa fra l'esperienza scolastica, quella familiare e, più in generale, la vita quotidiana degli allievi.

La concretezza educativa e la serenità assunta a criterio pedagogico connotarono una umerose esperienze innovative, spesso rimaste sconosciute ai più, che fecero del cosiddetto "metodo italiano dell'educazione infantile" una delle strategie più efficaci e facilmente realizzabili, per l'economicità, la praticità e l'apprezzamento da parte delle famiglie, vinte nelle loro diffidenze iniziali nei confronti della scuola (Lombardo Radice, 1929²). Il ca-

rattere popolare dell'educazione serena in Italia e in Canton Ticino favorì negli educatori e nei maestri l'assunzione di una funzione peculiare di "paternità e maternità sociale" e la promozione di pratiche di cooperazione fra pari nel corso delle attività didattiche, allo scopo di promuovere la cooperazione fra le classi sociali e una più vasta attenzione nei confronti dell'infanzia e dei suoi bisogni formativi (Pelloni, 1929).

In questa cornice si collocò l'opera di una *corporation des silencieux* di cui fece parte anche il maestro ticinese Cristoforo Negri (Tomarchio, 2020, p. 88), reso noto in Italia come *exemplum* di "maestro esploratore" da Giuseppe Lombardo Radice nel corso degli anni Venti, grazie all'interlocuzione reciproca costruita con Ernesto Pelloni, direttore didattico delle scuole elementari e maggiori comunali di Lugano e propugnatore del pensiero "lombardiano" nei circuiti magistrali ticinesi (Scaglia, 2020, pp. 51-54).

Negri, impegnato per un quindicennio come maestro nelle scuole dirette da Pelloni, iniziò a farsi conoscere al più vasto pubblico con alcuni interventi pubblicati fra il 1917 e il 1925 dalla rivista *L'educatore della Svizzera italiana*, organo della Società Demopedeutica diretto dallo stesso Pelloni (Scaglia, 2020, pp. 54-64). Si fece apprezzare per l'interesse dimostrato nei confronti delle novità elaborate dal cenacolo ginevrino in tema di psicologia del fanciullo (Negri, 1917) e per una spiccata sensibilità nei confronti del movimento di rinnovamento educativo e didattico, che investì le scuole ticinesi in maniera sempre più sistematica dal biennio 1914-1915, a seguito della riforma degli ordinamenti e dell'introduzione dei nuovi programmi per le scuole elementari (Rossi 1959, pp. 309-382; Marcacci, 2015, pp. 100-109). Ne troviamo un assaggio in un suo intervento del 1919 ne «L'educatore della Svizzera italiana»:

le scuole nuove della Svizzera, come tutte le altre scuole nuove, non hanno la pretesa di realizzare un ideale. Il loro programma è più modesto, ma altrettanto alto: sono "laboratori di pedagogia pratica", campi d'esperienza di nuovi metodi derivanti dalla natura del fanciullo, quale ci è rivelata dalla fisiologia e dalla psicologia (Negri, 1919, p. 23).

L'attenzione espressa da Negri per l'innovazione educativo-didattica si tradusse, ben presto, nel desiderio di trasformare le scuole comunali di Lugano in cui lavorava in "scuole d'eccezione", in vista della piena formazione della personalità di ciascuno dei suoi allievi, confidando nella ricchezza for-

mativa insita nella spontanea espressività infantile e nei suoi processi di autoeducazione, al pari di Maria Boschetti Alberti. I metodi tradizionali ispirati all'herbartismo e al positivismo, a cui si era formato presso la Scuola Normale Maschile di Locarno, furono soppiantati da metodologie attive e innovative frutto di un originale connubio fra la psicopedagogia ginevrina, i "centri di interesse" di Ovide Decroly e il vocianesimo e il neoidealismo italiani (Caratti, 1980; Saltini, 1999). Come rievocato da Pelloni:

durante l'anno tutti i passi mi portavano lassù, in quella grande aula, illuminata dal suo sorriso, dal sorriso del mio figlioletto e di altri ventisette fanciulli puliti e freschi come fiori. Disegni alle pareti, e fotografie prese da lui durante le sue mirabili lezioni all'aperto, e pieni i vani e i davanzali di vasi, di erbe, di semi germoglianti. La sua era una scuola della qualità, non della quantità: la scuola della poesia e non quella ripugnante dell'istruzione grezza, massiccia, opaca (Pelloni, 1925, p. 291).

Dopo il primo manifestarsi di una grave malattia nel 1920, Cristoforo Negri riprese a lavorare nelle scuole comunali di Lugano come supplente a disposizione del direttore Pelloni, che contribuì a far conoscere la documentazione pedagogico-didattica prodotta durante la sua attività di insegnamento nelle varie classi assegnate. Fra il 1923 e il 1925 furono pubblicati da *L'educatore della Svizzera italiana* alcuni suoi programmi particolareggiati redatti, per la scuola maggiore, nell'ambito dell'insegnamento dell'igiene, dello svolgimento di lezioni all'aperto e di visite periodiche ad officine locali (Negri, 1919; 1923), mentre quelli per la scuola elementare si concentrarono, soprattutto, sull'insegnamento delle scienze naturali (Negri, 1920; 1924); vi fu spazio anche per la pubblicazione di una sua relazione di fine anno scolastico (Negri, 1925). In tutti questi contributi dominò l'interesse a perseguire una forma di insegnamento-apprendimento per ricerca, ispirato ad una "pedagogia dell'amore, dell'intuizione e dello studio dell'ambiente" (Saltini, 1999, pp. 251-252). Il metodo intuitivo pestalozziano, esercitato nella "libera aula della natura" in cui si faceva lezione "sul monte e nella valle", venne rinverdito alla luce degli spunti offerti dalla "critica didattica" illustrata da Giuseppe Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), un testo molto diffuso anche in Canton Ticino (Pelloni, 1929). Fu degna di nota l'attenzione riservata da Cristoforo Negri allo studio "poetico-scientifico" della natura sia vegetale (con espe-

rienze di esplorazione in querceti e castagneti e di coltivazione di legumi e piccole piante) sia animale (con l'allevamento di girini e di chioccioline), grazie al progressivo avvio dei suoi allievi ad osservazioni sempre più accurate dell'ambiente circostante, per far scoprire loro "il gran miracolo che son tutte le cose" (Negri, 1924).

Constatata una regolarità, una legge, è un fatto che dà sempre piacere alla mente dell'uomo, sia ragazzo sia adulto. Cioè tutti, nell'osservare, nel confrontare, nello scoprire qualche fatto nuovo, proviamo profondo piacere (Negri, 1924, p. 338).

Il gusto della scoperta fu sostenuto dalla scelta didattica di mettere ogni fanciullo nelle migliori condizioni possibili per esprimersi con spontaneità e naturalezza, utilizzando una pluralità di canali verbali e grafici, in grado di far superare eventuali difficoltà di apprendimento, o situazioni di disagio. Furono proposte attività come le osservazioni sul posto, la raccolta delle prime considerazioni spontanee e la conseguente formalizzazione in saperi durante le lezioni in classe, grazie al ricorso alla composizione, alla lettura, alla recitazione, allo svolgimento di disegni dal vero, ad occupazioni intellettuali ricreative (Negri, 1925).

2. Un punto di feconda convergenza pedagogica

Quando Giuseppe Lombardo Radice incontrò per la prima volta diversi esponenti della rete magistrale ticinese, in occasione del suo primo viaggio "pedagogico" in Svizzera italiana nel dicembre 1923, non poté fare a meno di constatare la convergenza esistente fra la "didattica intuitivamente geniale" realizzata da quegli insegnanti e quanto aveva cercato di trasfondere del suo pensiero nel recente varo della riforma del sistema scolastico italiano (Cives, 1983; Cavallera, 1997; Chiosso, 2019).

A buon diritto possiamo mettere il Ticino fra i precorritori della riforma scolastica italiana del 1923, sia per la schietta italianità di quella terra svizzera, sia per i rapporti intimi della didattica ticinese con la pedagogia italiana (Lombardo Radice, 1929², p. 222).

La possibilità di pubblicare alcuni suoi interventi ne *L'educatore della Svizzera italiana* gli consentì di offrire un contributo di chiarificazione concettuale a uomini di scuola, in cui era viva l'esigenza di una maggiore consapevolezza metodologica e didattica del loro agire (Scaglia, 2020). Si può, pertanto, sostenere che fra Lombardo Radice e i maestri ticinesi si venne a creare una forma di “transfert pedagogico-culturale” (Sahlfeld, 2016), che permise al primo di continuare a far vivere la sua riforma – nonostante la repentina rottura nel giugno 1924 con il governo fascista e con Gentile – grazie all'opera di innovazione interiore della scuola, intrapresa da questi insegnanti nel contesto della Svizzera italiana dei tardi anni Venti (Cerutti, 1986). Essi, a loro volta, presero spunto dall'evoluzione del suo pensiero nel segno della “scuola serena” per consolidare e rinnovare una propria pedagogia nazionale e scientificamente aggiornata, con la ricezione critica del suo modello pedagogico-didattico, molto affine ai loro intenti.

Il recupero delle esperienze didattiche di Negri avvenne in quella medesima cornice, poiché si trattava di un “maestro esploratore” interessato a formare bambini “cercatori” e “rubatori”, grazie ad un agire magistrale esperto (Lombardo Radice, 1928, p. X). Decisiva fu la scelta effettuata da Giuseppe Lombardo Radice, di concerto con Ernesto Pelloni, di far conoscere la sua figura anche ai maestri italiani, per incrementare la loro cultura pedagogica e richiamarli ad una maggiore responsabilizzazione nell'esercizio del loro magistero. Volle dedicare proprio a Negri il secondo supplemento del 1928 alla rivista *L'educazione nazionale*, da lui stesso fondata nel 1919, intitolandolo *Dal mio archivio didattico – Il maestro esploratore*. Per farlo, mise a disposizione di tutti i lettori la documentazione pedagogico-didattica dei processi di insegnamento-apprendimento avviati dal maestro ticinese, in parte già resa nota da *L'educatore della Svizzera italiana*, e da poco entrata a far parte del suo *archivio didattico* (Cantatore, 2010, p. 1326). In questo suo intento, mostrò quanto uno studio critico-didattico, di quelle che oggi definiremmo come *Individual Written School Memories* di un maestro (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017, pp. 3-5), potesse offrire una visione inedita di esperienze di “scuola-vita” colte nella loro vividezza.

Come si legge nell'introduzione al fascicolo:

se una missione spetta agli studiosi della scuola, a noi cosiddetti pedagogisti, è quella di mettere in luce l'opera di quegli umili che *fanno* la scuola, e creano silenziosamente la tradizione didattica nuova. La

nostra è missione di rivelatori come *storici della scuola in atto*; noi dobbiamo essere *la voce* di coloro che vivono davvero coi fanciulli, non gli esibitori di regole ai maestri! Questo ho fatto tutta la vita, questo farò sempre (Lombardo Radice, 1928, p. XIV).

L'opera di Cristoforo Negri ebbe ulteriori risonanze nella pedagogia della stagione post-gentiliana di Lombardo Radice: basti pensare che nella XV edizione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, apparsa nel 1936, il capitolo dedicato al primo insegnamento scientifico fu rimaneggiato per fare spazio allo studio "poetico-scientifico" della natura (Lombardo Radice, 1936¹⁵, pp. 361-404; Picco, 1951, pp. 152-157).

Si può, pertanto, affermare che la divulgazione dell'opera di Cristoforo Negri consentì a Lombardo Radice di offrire, anche nel pieno del processo di fascistizzazione della scuola italiana, un'esemplificazione del suo ideale di "scuola serena" come "scuola rasserenatrice", capace di promuovere il lavoro spirituale degli allievi con i maestri, grazie alla pratica quotidiana della riflessività sulla propria esperienza personale, per giungere alla conquista di un sapere integrale e "vivo" (Picco, 1951, pp. 61-109; Cives, 1983, pp. 141-162). Inoltre, gli permise di insistere sulla legittimazione dell'agire professionale del maestro come "artista dell'insegnamento" (Lombardo Radice, 1913, pp. 65-84), pronto a condurre ogni allievo alla conquista della serenità intesa come compiutezza, al centro della pedagogia ottocentesca di Pestalozzi, Necker de Saussure, Lambruschini e Rosmini. Si trattò di una proposta in totale controtendenza rispetto alla cosiddetta "pedagogia di regime", poiché fu in grado di esaltare il primato dell'autoeducazione della personalità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Cantatore L. (2010). Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria. In J. Meda, R. Sani, D. Montino (Eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. II (pp. 1325-1338). Firenze: Polistampa.
- Caratti S. (1980). Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino. In I. Picco (Ed.), *Giuseppe Lombardo Radice*. Atti del convegno internazionale di studi (pp. 255-271). L'Aquila: Gallo Cedrone.

- Cavallera H.A. (1997). Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia. In G. Spadafora (Ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola* (pp. 427-459). Roma: Armando.
- Cerutti M. (1986). *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*. Milano: FrancoAngeli.
- Cives G. (1983). *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?* Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Lombardo Radice G. (1925). *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Bemporad: Firenze.
- Lombardo Radice G. (1928). *Dal mio archivio didattico – Il maestro esploratore*, II supplemento a «L'educazione nazionale». Roma: Associazione per il Mezzogiorno editrice.
- Lombardo Radice G. (1929²). *Il problema dell'educazione infantile*. Venezia: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1928).
- Lombardo Radice G. (1936¹⁵). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron (Ed. orig. pubblicata 1913).
- Marcacci M. (2015). Diversificazione del sistema scolastico e tentativi di riforma (1915-1958). In N. Valsangiacomo, M. Marcacci (Eds.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 95-135). Locarno: Armando Dadò.
- Montecchi L. (2009). Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesa. *History of Education & Children's Literature*, 2, 307-337.
- Negri C. (1917). Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale. *L'educatore della Svizzera italiana*, 9, 206-208; 10, 231-232; 11, 254-255; 12, 295-299.
- Negri C. (1919). L'igiene nelle scuole nuove della Svizzera. *L'educatore della Svizzera italiana*, 1, 1-7; 2, 19-23.
- Negri C. (1920). Dai giardini scolastici alle scuole ticinesi. *L'educatore della Svizzera italiana*, 6, 78-81.
- Negri C. (1924). “Il gran miracolo che son tutte le cose” (classe IV femminile). *L'educatore della Svizzera italiana*, 12, 338-341.
- Negri C., De Lorenzi R. (1923). Lezioni all'aperto, visite a officine e orientamento professionale. *L'educatore della Svizzera italiana*, 13-14, 140-150.
- Negri C. (1925). Scuole comunali di Lugano: vita vissuta. *L'educatore della Svizzera italiana*, 11, 224-226.
- Pelloni E. (1925). In memoria di Cristoforo Negri. *L'educatore della Svizzera italiana*, 14-15, 290-294.

- Pelloni E. (1929). Tradizione pedagogica ticinese. *L'educatore della Svizzera italiana*, 7-8, 145-154.
- Picco I. (1951). *Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rossi F. (1959). *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: S.A. Grassi e Co.
- Sahlfeld W. (2016). Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 49-66.
- Saltini L. (1999). La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 6, 248-254.
- Scaglia E. (2020). La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936). *Formazione, lavoro, persona*, 32, 45-83.
- Tomarchio M. (2020). Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca. *Formazione, lavoro, persona*, 32, 84-90.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (Eds.). (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Switzerland: Springer.

11.11

Alfabetizzazione e formazione degli adulti analfabeti: *la Scuola gratuita domenicale per adulti di Caltagirone (1877)*

Silvia Annamaria Scandurra

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catania
silvia.scandurra@unict.it*

“Le cinquantanove provincie in cui dividesi l’attuale Regno d’Italia sono in condizioni molto diverse quanto è all’istruzione dei loro abitanti, [...] il numero degli ignoranti, è superiore in Italia a quello di coloro che posseggono una qualunque istruzione”¹, denunciava il ministro dell’istruzione pubblica, Domenico Berti, durante l’udienza del 22 aprile 1866.

Una sifatta condizione di cose, [continuava il ministro] oltre gli altri mali che produce, nuoce grandemente alla prosperità delle nostre industrie e della nostra agricoltura. Egli è chiaro che molte industrie, le quali potrebbero essere fonte di grande ricchezza alla nazione, non prosperano in Italia, o vi sono al tutto trascurate, perché manca la istruzione tecnica ed elementare a quelle accomodata².

1. L’educazione degli adulti nell’Italia post-unitaria

Il ruolo marginale assunto dall’Italia nelle Esposizioni Universali di Parigi e di Londra, e l’alto tasso di analfabetismo tra la popolazione adulta, resero palese, alla classe dirigente italiana, l’urgenza di adeguare il sistema educativo nazionale alle necessità del progresso e dell’industria attraverso una complessiva riorganizzazione del settore dell’educazione degli adulti e dei lavoratori.

1 Relazione del ministro dell’istruzione pubblica, a S. M., in udienza del 22 aprile 1866, per incoraggiamenti alla istituzione delle scuole per gli adulti, in *Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia* n. 115 del 26 aprile 1866.

2 *Ibidem*.

La legge del 13 novembre 1859, n. 3725, prima legge organica della scuola italiana, infatti, poco si occupò di regolamentare il settore dell'istruzione popolare degli adulti e dei lavoratori che, fino agli inizi del XX secolo, fu gestita, prevalentemente, attraverso iniziative di amministrazioni comunali, società operaie di mutuo soccorso, partiti politici, benefattori privati, imprenditori e congregazioni religiose.

Fu il ministro Domenico Berti ad avviare un primo disciplinamento del settore ed a stanziare fondi straordinari da impiegare per l'istituzione di scuole per adulti analfabeti. Con il Regio decreto n. 2860 del 22 aprile 1866, nei fatti, si definì il proposito ministeriale di sostenere e sussidiare scuole ed interventi molto diversi tra loro, accomunati dall'intento di "dare una istruzione che coltivi ad un tempo l'intelletto e l'animo, sperda i mali semi degli errori e delle passioni, ammaestri il popolo nei propri doveri, gli raddoppi l'amore del lavoro, e lo faccia consapevole della sua dignità"³.

Dai dati dell'ultimo censimento [afferma il ministro] il numero degli ignoranti risulta essere superiore in Italia a quello di coloro che posseggono una qualunque istruzione. [...] Cercando le cagioni di questo dolorosissimo fatto della tanta ignoranza di adulti in Italia, due ne troviamo principalissime: generale l'una, di cui vediamo gli effetti anco in altri Stati, quali la Francia e la Prussia; e questa procede da ciò che la poca e monca istruzione ricevuta nella fanciullezza e nell'adolescenza viene spesso col crescere degli anni interamente dimenticata, tra perché mancano a coloro che la riceverono i modi di compierla agevolmente, e perché datisi tutti ai lavori materiali non vedono del compierla l'utilità. La seconda cagione, tutta speciale a noi, e che vale in particolar modo per le nuove provincie italiane, eccettuata la Lombardia, ella è questa: che delle nuove scuole elementari che si sono instituite e si vanno via via istituendo non potremo vedere gli effetti che fra un certo numero d'anni, quando cioè i fanciulli che ora vi si istruiscono saran fatti adulti, poiché a quelli che adulti eran già non potevano naturalmente arrecare nessun beneficio. [Occorre pensare] alle fondamenta dell'edificio, e studiar il modo di provvedere al difetto della primaria istruzione degli adulti

3 Nuovo codice della istruzione pubblica, Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari [...] approvata dal Ministero della Istruzione pubblica (1970), Saluzzo: Lobetti Bodoni - Istruzione sul modo di ordinare le Scuole degli adulti, pp. 742-743.

[...] Insegniamo all'operaio ed al contadino a leggere e scrivere, facciamogli sperimentare i vantaggi dell'istruzione, facciamo che e' provi come a misura ch'ei s'istruisce escono più perfetti i lavori dalle sue mani, ond'ei ne cava maggior profitto, ed insieme al profitto cresce la stima che gli altri hanno di lui; adoperiamoci a questo procurando di sradicare dalla sua mente quel triste pregiudizio che il tempo dato alla istruzione è perduto per il lavoro⁴.

In quanto "risposta" ai bisogni territoriali del nascente mercato del lavoro, e alla richiesta di una manodopera sempre più qualificata, queste scuole, raramente istituite e sovvenzionate dallo Stato, si svilupparono in modo difforme e disomogeneo sul territorio nazionale (Targhetta, 2015, p. 34).

2. Il Circondario di Caltagirone: brevi notizie statistiche

Caltagirone era una delle quattro circoscrizioni amministrative che, nella seconda metà del XIX secolo, costituivano la Provincia di Catania. Il composito territorio del circondario di Caltagirone era suddiviso in tre zone, la marittima (o calda), la media (o mezzalina) e la fredda, accomunate dal carattere essenzialmente agricolo dell'economia e della società.

Dalle notizie statistiche pubblicate nel 1876 dal dottor Giuseppe Fovel, titolare della sottoprefettura calatina alle dipendenze del prefetto di Catania, conte Ottavio Lorena di Maria, emergeva, infatti, che su una popolazione di 96.988 anime (di cui 48.079 individui maschi adulti), risultava impegnata in attività connesse all'agricoltura ben oltre il 46% del totale. Gli etari catastali e soggetti a coltivazione erano, allora, 158.264 di cui il 64,65% era destinato alla cerealicoltura, il 5,42% a vigneto, l'1,92% a uliveto, lo 0,61% a sommaccheto, lo 0,41% a ficodindieto, lo 0,27% a orto, lo 0,13% ad agrumeto, lo 0,08 % a frutteto e il 15,54% destinato all'incolto (Ventura, 2010, pp. 104-105).

Nonostante il carattere essenzialmente agricolo della società, il tasso di accentramento urbano era pari al 95% della popolazione:

4 Relazione del ministro dell'istruzione pubblica, a S. M., in udienza del 22 aprile 1866, per incoraggiamenti alla istituzione delle scuole per gli adulti, cit.

Il contadino, per recarsi al campo che deve lavorare, ha talvolta da percorrere 15 e più chilometri. Se la distanza è grande, egli si parte il lunedì mattina da casa [...] a cavallo di un asino o di un mulo sul quale ha pure caricato tutti gli arnesi di campagna, cioè l'aratro e la zappa [...] e torna il sabato sera, perdendo così due mezze giornate nella settimana: allora dorme fuori in campagna, per lo più sotto una rozza capannuccia di paglia e di frasche, messa su provvisoriamente in mezzo ai campi, oppure talvolta addossata al casamento della masseria centrale. Se invece la distanza non è troppa, si parte da casa la mattina prima dell'alba, e torna la sera per il tramonto, perdendo così ogni giorno per lo meno due o tre ore di lavoro (Son-nino, 1974, II vol., pp. 11-12).

Il ceto contadino era descritto dal Dottor Fovel "parco ed economo, cocciuto, caparbio e piuttosto inclinato alla mala fede [...] né giocatore né dedito all'ubbbriachezza, neppure molto rissoso o manesco" e meno incline alla delinquenza rispetto alle altre classi sociali,

tenace alle tradizioni avite, religioso, ma talora più nella forma esteriore che nell'intrinseca, crede alla jettatura, non ha idee sovversive dell'ordine sociale e della famiglia, ama di vivere nella sua classe, ignora lo spirito d'associazione, è rispettoso e deferente verso le autorità ed i signori (Fovel, 1876, pp. 18-23).

La sua alimentazione quotidiana si basava sul consumo di pane di frumento, pasta casareccia, legumi e minestra con verdure, il tutto accompagnato da un "vino talora inacetato"; soltanto una o due volte al mese, il contadino poteva nutrirsi di carne, per lo più suina e ovina. L'alimentazione del ceto contadino era, nei fatti, "un'alimentazione chiaramente del tutto insufficiente, se non altro dal punto di vista qualitativo, che [determinava] un inevitabile deperimento dell'organismo, sicché a soli cinquantanni [si avevano] i più visibili segni della vecchiaia, ed a sessanta [si diveniva] inabile quasi del tutto al lavoro" (Ventura, 2010, p. 115).

Pur essendo presenti, nel complesso territorio del circondario di Caltagirone, numerose scuole e ben settantasei opere pie (Alberghi, Conservatori, Monti frumentari, Orfanotrofi, Ospedali, ecc.) in grado di fornire gratuitamente ai poveri assistenza medica, dotazioni di prima necessità e sussidi (Ventura, 2010, pp. 116-117), il censimento scolastico del 1875-1876, registrava un tasso di evasione dell'obbligo scolastico pari al 45% degli aventi

diritto e una marcata insufficienza delle scuole elementari, che risultavano essere settantasei contro alle novantasette previste a norma di legge.

2.1 La scuola domenicale per adulti di Caltagirone

Signor Presidente del Consiglio Scolastico Provinciale Scolastico di Catania. Rivolgere alla classe più numerosa della nostra Città l'opera assidua di una istruzione opportuna e necessaria a sollevarla dal basso dell'ignoranza delle lettere elementari e di quelle cognizioni civili e municipali indispensabili a renderla edotta dei propri doveri e dei diritti, che ella è chiamata ad adempiere per farsi rispettare, massime sotto un regime costituzionale, qual è il presente d'Italia; è questo un bisogno, cui non ancora si è potuto soccorrere; [...] Vero è che Caltagirone vanta ogni maniera d'Istituti d'istruzione e di educazione, che preparano la civiltà della generazione ventura: scuole elementari maschili e femminili, scuole maschili serali, asilo di infanzia, colonia agricola, stabilimenti di educazione per le fanciulle civili, e per le vergini povere, oltre il ginnasio, le scuole tecniche e il liceo; ma è altresì vero che i nostri fratelli adulti, operai ed agricoli, non hanno, e, volendo, non possono godere un tal beneficio, perché finora mancano loro i mezzi a comodamente fruirne⁵.

Questo il preambolo della domanda-programma per l'apertura di una Scuola Gratuita Domenicale d'Istruzione Elementare e di Educazione Morale e Civile degli adulti, inviata da Salvatore Randazzini al Presidente del Consiglio Scolastico Provinciale di Catania, il 2 marzo 1876.

L'alto tasso di analfabetismo riguardante, prevalentemente, la fascia di popolazione adulta, spinse il Vice Bibliotecario della Biblioteca Comunale di Caltagirone ad aprire una scuola domenicale destinata alla alfabetizzazione ed alla educazione morale e civile degli adulti. La richiesta venne autorizzata il 17 aprile e il 17 settembre del 1876, previ accordi col "Prelodato Assessore" fu affisso il manifesto con il quale si invitavano gli agricoltori e gli operai analfabeti ad iscriversi nel registro e presentarsi nei locali della scuola, ospitata

5 ACS, MAIC, Direzione generale dell'agricoltura, II Vers., b. 37, fasc. 24 - Scuola domenicale per gli adulti in Caltagirone. Relazione della Scuola Gratuita Domenicale d'Istruzione Elementare e di Educazione Morale e Civile degli adulti di Salvatore Randazzini, p. 8.

della medesima struttura ove si svolgevano le lezioni della Seconda classe elementare maschile Diurna, la prima domenica di novembre.

Consapevole di dover adeguare il programma didattico e l'organizzazione oraria della scuola alle esigenze di un'utenza adulta e lavoratrice, Randazzini adottò "il metodo di Troja sintetico-analitico-sintetico con qualche modificazione [che tenesse conto dei] bisogni e delle circostanze dei discepoli e della città" (Ivi, p. 6) e il "metodo simultaneo" che avrebbe consentito al maestro di potersi occupare contemporaneamente di due sezioni ("mentre quelli della prima classe apprendevano alla lavagna, quelli della seconda classe scrivevano sotto dettatura") (*Ibidem*).

Come programmato, la scuola aprì la prima domenica di novembre del 1876, ma il Direttore della scuola dovette subito affrontare problemi di natura disciplinare non previsti:

Durante questi sei mesi di Scuola Domenicale il numero degli scolari fu 167, però non tutti si presentarono alla prima domenica, né tutti frequentavano ogni domenica la scuola, in media dal registro domenicale si rileva essere stati 52 [...] Quantunque io nel mio manifesto avessi stabilito due ore alla domenica dalle 10.00 alle 12.00 a.m.; pure mi accorsi subito che un tal tempo era poco, e perciò lo allargai di un'ora, e così dalla seconda domenica in poi la scuola si apriva alle 9.00 e si chiudeva alle 12.00 a.m. Riguardo alla disciplina, veramente come scolari adulti (tra 16 a 50 anni) avrei sperato maggiore esattezza di orario e di frequenza; alle buone io gli spronava a venire sempre e presto, ma mi convinsi poscia che la loro condizione di agricoltori ed operai, garzoni e giornalieri, impediva loro osservare quanto da me era prescritto e per orario e per frequenza: difetti gravi che facevano loro venir meno l'apprendimento dell'istruzione, e a me la pazienza di tornare e ritornare alle lezioni sillabiche, di nomenclatura e di abbaco (Ivi, p. 4).

Il Direttore si rese immediatamente conto che con un "simil genere di scolari" non avrebbero funzionato le punizioni e le repressioni, essi erano "scolari che bisognava adescare anziché inasprire". Consapevole dell'importanza della sua missione pedagogica e sociale, Randazzini non demorse e i primi risultati non tardarono ad arrivare, tanto che nella Relazione del 28 agosto 1877 affermò che:

I disgusti erano da me dimenticati per la soddisfazione ed il piacere, che il mio cuore provava in vedere rozzi contadini analfabeti in poche lezioni incominciare a leggere, chi sillabando e chi speditamente, avendone fatte due sezioni; scrivere alla meno male tutti il loro nome e cognome; chi sotto dettato distendere monosillabe, chi bissillabe, e chi intiere proposizioni [...] Tutti mi confessavano allora di essere persuasi che il sapere leggere e scrivere era per loro un bene, poiché per tal mezzo acquistavano quei diritti civili e politici, che non hanno finora potuto esercitare per il loro analfabetismo; e si rallegravano che l'anno vegnente avrebbero contribuito con il lor voto alla elezione dei consiglieri comunali e provinciali, e del deputato politico al Parlamento; sentivano la dignità che acquistavano sapendo firmare atti notarili e scritture private, come altresì scrivere di proprio pugno lettere, fatture, conti ecc; i giovani poi prossimi alla leva presentivano il piacere di abbandonare la casera militare sei mesi prima degli analfabeti (Ivi, pp. 5-6).

La conclusione dei corsi, prevista per il mese di agosto, avrebbe dovuto esser sancita da un esame pubblico in presenza delle autorità civili e politiche ma “senza alcun preavviso” la scuola venne chiusa l'ultima domenica di maggio “essendo spopolata tutto ad un tratto”, perché i contadini, che erano il numero maggiore degli scolari, dichiararono al Direttore della scuola che non avrebbero potuto continuare a frequentare le lezioni “essendo loro incominciati i lavori urgenti di quella stagione” (Ivi, pp. 3-4).

Per una più completa definizione, a livello normativo, del complesso iter legislativo riguardante la educazione degli adulti bisognerà attendere la legge dell'8 luglio 1904 n. 407, che istituì il corso popolare, corrispondente alla V classe ed alla VI classe della scuola elementare, e finanzia l'istituzione di 3000 scuole serali e festive per adulti analfabeti, e la legge del 4 giugno 1911 n. 487 che determinò una revisione sostanziale della struttura della scuola elementare italiana e favorì un cospicuo aumento delle scuole serali e festive destinate alla educazione degli adulti non prosciolti dall'istruzione elementare obbligatoria.

Riferimenti bibliografici

Libri

- Bertoni Jovine D. (1965). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Bari: Laterza.
- D'Amico N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Fovel G. (1876). *Brevi notizie statistiche agrarie sul circondario di Caltagirone*. Caltagirone: Tip. A. Giustiniani.
- Franchetti L., Sonnino S. (1974). *Inchiesta in Sicilia* (Vols. 2). Firenze: Vallecchi.
- Lacaita C.G. (ed.). (1985). *Giuseppe Colombo. Industria e politica nella storia d'Italia: scritti scelti 1861-1912*. Milano-Bari: Cariplo-Laterza.
- Mazzocchi L., Rubinacci D. (1975). *L'istruzione popolare dal sec. XVIII ai giorni nostri*. Milano: Giuffrè.
- Tonelli A. (1964). *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*. Milano: Giuffrè.
- Ministero della pubblica istruzione (1880). *Scuole serali e festive di complemento alla istruzione obbligatoria*. Roma: Stabilimento tipografico italiano.

Riviste

- Targhetta F. (2015). Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore. *Venetica*, 28(31), 31-48.
- Ventura D. (2010). L'economia agraria del Circondario calatino nella pubblicazione di un alto funzionario del Regno (Giuseppe Fovel, 1876). *Rivista di Storia dell'Agricoltura*, a. L, n. 1. giugno 2010, 97-126.

Documenti d'Archivio

Indice delle abbreviazioni:

ACS: Archivio Centrale di Stato di Roma

MAIC: Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio

Vers.: Versamento

fasc.: fascicolo

ACS, MAIC, Direzione generale dell'agricoltura, II Vers., b. 37, fasc. 24 - Scuola domenicale per gli adulti in Caltagirone. Relazione della Scuola Gratuita Domenicale d'Istruzione Elementare e di Educazione Morale e Civile degli adulti di Salvatore Randazzini.

11.12

Il progetto dell'UNLA e i corsi di istruzione professionale dell'ANIMI nel Mezzogiorno del secondo dopoguerra

Fabio Stizzo

Assegnista di ricerca – Università della Calabria
fabio.stizzo@unical.it

Gli anni immediatamente successivi alla fine della Seconda Guerra Mondiale hanno rappresentato un periodo denso di eventi e di scelte destinate a incidere significativamente sulle dinamiche di sviluppo del Paese, finalmente libero ma fortemente provato e piegato dalla dittatura e dagli eventi bellici.

Se da un lato il processo di modernizzazione aveva contribuito a risolle-
vare l'Italia dalla miseria del dopoguerra, dall'altro i mutamenti economici
e le trasformazioni sociali avevano messo in evidenza tutte le contraddizioni
di uno sviluppo non del tutto omogeneo tra le diverse aree geografiche della
penisola.

L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) e l'As-
sociazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI),
nel momento in cui il Paese rapidamente si trasformava, avviavano interes-
santi iniziative educative e apprezzabili attività di formazione a favore degli
adulti, funzionali a rilanciare culturalmente ed economicamente il territorio
meridionale che rischiava nuovamente di restare intrappolato e schiacciato
dagli eventi storico-sociali.

1. L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo

Con la costituzione ufficiale dell'UNLA avvenuta a Roma il 5 dicembre
1947, un gruppo di audaci insegnanti ed educatori guidati da Anna Maria
Lorenzetto (1914-2001), una delle attiviste più note dell'Unione Donne
Italiane (UDI), ponevano le basi per la creazione di Centri per la lotta contro
l'analfabetismo nel Mezzogiorno.

Ricostruire l'esperienza dell'UNLA nelle aree più complesse del Mezzogiorno e, più in generale, ripercorrere quella che è stata la sua storia attraverso la narrazione diretta della stessa Lorenzetto in *Alfabeto e analfabetismo. Realtà e problemi dell'educazione degli adulti* (1962), consente di cogliere tutta una serie di dinamiche e di questioni che orbitavano attorno alla sfera scolastico-educativa subito dopo la fine della seconda guerra mondiale e i cui temi, di fronte all'urgenza dei problemi materiali da affrontare, passavano in secondo piano nel dibattito politico.

Ma il progetto dell'UNLA di puntare a riedificare, su basi nuove, un Paese migliore ispirato ai valori della democrazia e della libertà, aveva nell'alfabetizzazione degli adulti “un punto di attacco per affrontare anche gli altri problemi culturali, sociali ed economici” (Lorenzetto, 1994, p. 33).

I Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, poi Centri di cultura popolare, erano stati fondati dall'UNLA nel Mezzogiorno e sorvegliavano solitamente in zone rurali, “in locali di fortuna, male illuminati, spesso con il pavimento di terra battuta” (Lorenzetto, 1962, p. 63), dove più drammatici erano i dati relativi all'analfabetismo degli adulti. Ogni Centro era un luogo di incontro e di ascolto che accoglieva persone con esperienze e vissuti differenti, al cui interno venivano organizzate attività culturali, corsi professionali e ogni iniziativa utile a contribuire all'innovazione e al miglioramento della produzione agricola del territorio. Il Centro tipo, inoltre, era provvisto di biblioteca, di laboratorio di falegnameria o di meccanica per gli uomini, di taglio e cucito per le donne e, al suo interno, grande peso avevano anche “le attività assistenziali, sanitarie, ricreative” (ivi, p. 64).

Al fine di agevolare la nascita e la sopravvivenza dei Centri, e per garantire la buona riuscita di ogni singolo intervento programmato dall'UNLA, era fondamentale far comprendere la necessità dell'istruzione ai contadini analfabeti e a quanti erano riusciti a raggiungere solo bassi livelli di istruzione e, per tali ragioni, diventava indispensabile, a parere della Lorenzetto, la collaborazione attiva delle personalità più in vista della comunità, “dal medico al parroco, dal farmacista al segretario comunale” (ivi, p. 39). L'UNLA, tuttavia, incoraggiava “le persone di buona volontà” (Ibidem) ad avvicinarsi senza pregiudizi al Centro, a spendersi direttamente a sostegno delle attività promosse sul territorio a favore della diffusione dell'alfabeto e nell'opera di sensibilizzazione della popolazione delle campagne, delle periferie e dei quartieri più poveri ed emarginati delle città, su uno dei pro-

blemi di grande impatto sociale in quel momento storico, ossia l'inosservanza dell'obbligo scolastico.

I diversi componenti dell'UNLA avevano maturato la consapevolezza che proprio la grave piaga dell'analfabetismo, che ancora nel secondo dopoguerra continuava a interessare buona parte della popolazione adulta del Mezzogiorno, andava affrontata non soltanto con un'azione didattica funzionale a far recuperare, seppur tardivamente, abilità di lettura e scrittura, ma soprattutto con iniziative più specifiche capaci di rispondere anche ai bisogni formativi delle giovani generazioni ormai anagraficamente fuori dai percorsi formativi di base. L'UNLA attraverso i suoi Centri era chiamata a stimolare e a sostenere "quella forza, quell'entusiasmo, quelle iniziative atte a sostenere la lotta contro l'analfabetismo, e a dare al popolo lo strumento della propria elevazione" (ivi, p. 41) ma, nello stesso tempo, cercava di promuovere ogni abilità e attitudine dell'adulto impegnandosi a valorizzare i singoli vissuti per dare l'opportunità a ciascuno di esprimersi al meglio.

A pochi giorni dalla fondazione dell'UNLA prendeva avvio, con decreto legislativo del 17 dicembre 1947 *Istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo*, la scuola popolare "per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale" (art.1), destinata a quanti erano usciti prematuramente dal sistema scolastico. Dopo le elezioni politiche del 18 aprile 1948, tra il Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella e l'UNLA, almeno inizialmente, i rapporti di collaborazione non erano mancati. Non bisogna però dimenticare che quelli erano anni in cui i conflitti ideologici e le divergenze politiche preoccupavano le forze di Governo più moderate, impegnate ad avviare nel Paese un solido processo di stabilità parlamentare e politica e a cercare di contenere e arginare, a sinistra, le correnti più progressiste. A parere della Lorenzetto anche l'UNLA, che attraverso l'opera volontaria di alcuni insegnanti aveva iniziato a promuovere nel Mezzogiorno un organico piano di alfabetizzazione degli adulti e che, con altrettanta passione, si era prodigata nell'assistenza materiale alle popolazioni riuscendo in poco tempo a inserirsi nel tessuto socio-culturale di alcune comunità, veniva guardata dal Ministro Gonella e dall'intera compagine governativa con sospetto (ivi, pp. 43-44).

La Lorenzetto, particolarmente impegnata in quella fase a dare continuità alle attività avviate in Basilicata e in Calabria, per evitare conflitti e tensioni con Gonella, che comunque aveva lasciato intravedere qualche

apertura volta a valorizzare quelle esperienze, decideva di imprimere all'azione educativa dell'UNLA un carattere permanente, convinta che i soli provvedimenti ministeriali non bastavano a debellare l'analfabetismo degli adulti nel Mezzogiorno:

noi pensiamo che non basta soltanto aprire scuole là dove mancano, ma che è necessario suscitare quella consapevolezza, quell'entusiasmo, quell'interessamento per cui i cittadini le scuole le aprono da soli, o almeno da soli pongono tutte quelle premesse, compiono tutte quelle azioni perché queste possano e debbano sorgere e funzionare. A questo noi teniamo più dei corsi stessi, questo è per noi non solo la premessa di ogni efficace opera contro l'analfabetismo, ma valido contributo alla soluzione del problema meridionale nel suo aspetto fondamentale e cioè umano (ivi, pp. 45-46).

L'UNLA, a partire dal 1949, era riuscita a dare una svolta significativa a tutte le iniziative avviate a favore degli adulti grazie al sostegno economico ricevuto da una fondazione di filantrope americane e alla disponibilità dell'Ambasciata svizzera di organizzare a Locarno dei corsi per i maestri del Mezzogiorno, da impiegare nei Centri una volta formati. In Svizzera i maestri entrarono in contatto diretto con realtà ambientali complesse che si erano riscattate sotto il profilo economico e sociale grazie alla promozione di azioni collettive:

Andarono questi maestri ad Anzonico, Broglio, Rovio, paesi di montagna, isolati dal mondo, e videro quanto e che cosa avevano fatto queste popolazioni da sole, o iniziato da sole. Il caseificio sociale, o la strada, il raggruppamento dei terreni, la cooperativa del popolo, l'acquedotto. Essi parlavano con quei contadini, con i maestri di quei paesi, venivano accolti nelle case e vedevano come tutti erano fieri di saper fare questo o quel lavoro per la casa o per la comunità (ivi, p. 57).

Mentre nel Mezzogiorno l'azione dell'UNLA con il passare degli anni diventava sempre più intensa e articolata, "l'Italia cambiava e anche il Sud nel bene o nel male cambiava rapidamente e i bisogni culturali erano diversi" (Lorenzetto, 1994, p. 283). Negli anni Settanta con il processo di decentramento e il progressivo trasferimento di alcune competenze dallo Stato alle Regioni, ogni aspetto, sia di merito che di sovvenzione dell'edu-

cazione degli adulti, passava direttamente alle Regioni. Per la Lorenzetto quella disposizione aveva rappresentato un momento particolarmente difficile per le polemiche che si erano innescate con i funzionari regionali e, fondamentalmente, perché era ormai “tramontato il tempo dell’entusiasmo, del lavoro volontario, dei sacrifici da parte di tutti” (ivi, 285).

2. L’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia

L’ANIMI, fondata a Roma nel 1910 per volontà di un gruppo di intellettuali e di meridionalisti, nel secondo dopoguerra aveva ripreso la sua attività a favore del Mezzogiorno in ambito educativo, assistenziale, sanitario ed economico, e nei settori nei quali aveva espresso in precedenza la sua operatività, dispiegando lo sforzo maggiore ancora una volta a favore dell’infanzia (Serpe 2004; Pescosolido 2011; Mattei 2012).

Impegnata nell’opera di assistenza all’infanzia e nella riapertura degli Asili e delle Case dei Bambini, l’Associazione aveva ritenuto di non riprendere l’attività di alfabetizzazione degli adulti riservandosi “di ritornare, in avvenire, all’azione verso gli adulti nelle forme che la sua passata esperienza e le necessità dei nuovi tempi le avrebbero certamente suggerito” (Isnardi 1960, p. 267), nonostante avesse maturato dal 1921 al 1928 una solida esperienza proprio nella lotta all’analfabetismo dedicandosi ad attività scolastiche a favore di bambini e di adulti non istruiti del Mezzogiorno e delle Isole.

Le profonde trasformazioni in atto in Italia a partire dagli anni Cinquanta avevano però indotto in poco tempo l’Associazione a ritornare sui suoi passi e a studiare e a mettere in campo interventi per affrontare alcune delle questioni più urgenti che interessavano la popolazione adulta del Mezzogiorno, penalizzata soprattutto dalla emanazione, tra le due guerre mondiali, delle “leggi restrittive degli Stati Uniti sulle correnti emigratorie dalle quali non pochi vantaggi avevano tratto tutte le regioni del sud d’Italia” (Zanotti Bianco 1960, p. 129).

La crescente richiesta a livello europeo di operai italiani specializzati da impiegare nei diversi settori dell’industria e dell’edilizia aveva spinto l’Associazione, supportata finanziariamente anche dalla Cassa per il Mezzogiorno, a impegnarsi nel rilanciare attività attinenti alla formazione culturale e professionale degli adulti. L’Associazione, inoltre, ricevuto l’incarico dalla

Cassa di gestire e rendere operativi i numerosi progetti programmati dalla stessa per le aree ancora sofferenti del Mezzogiorno, aveva istituito una scuola professionale con specializzazione di meccanica agraria a Falerna, in provincia di Catanzaro. La miglior riprova della validità e dell'utilità di quella proposta formativa, si era avuta nel giro di qualche anno con il quasi completo assorbimento occupazionale "degli alunni qualificati in seguito agli esami da essi sostenuti alla fine del secondo corso di qualifica" (Ivi, p. 130), con richieste che giungevano in numero rilevante non solo dalle aziende agricole calabresi e meridionali, ma anche da quelle di Paesi esteri con in testa l'Australia (ivi, p. 131).

L'Associazione nel 1960, in accordo sinergico con il Ministero della Pubblica Istruzione, aveva aperto "una scuola di meccanica di precisione, specializzata in riparazioni di orologi, unito ad un convitto per giovani dai 13 ai 16 anni con postumi di poliomielite alle gambe" (Ibidem) e, con questa importante intuizione, era riuscita a rimettere in movimento come membri attivi nella società anche coloro che ne erano stati allontanati dalla malattia.

Sul finire degli anni Sessanta l'Associazione aveva favorito l'attivazione di due corsi di formazione per guide turistiche a Reggio Calabria, promosso interventi di assistenza tecnica a favore di alcune cooperative agricole della zona di Isernia e dell'entroterra molisano, e istituito corsi per adulti di "addestramento professionale nei settori della zootecnia, delle coltivazioni erbacee e legnose, dell'uso delle macchine agricole" (ivi, p. 134).

Medesima assistenza in campo tecnico-agrario, anche se meno articolata rispetto all'esperienza molisana, era stata portata avanti dall'Associazione a Grassano, un piccolo borgo in provincia di Matera, dove i tecnici dell'Associazione erano stati chiamati a predisporre un articolato programma per la formazione professionale della manodopera che intendeva emigrare (ivi, pp. 134-135). Altri interessanti interventi di assistenza a favore di pastori e di contadini analfabeti o semianalfabeti che desideravano beneficiare dei contributi previsti dalle leggi dello Stato per gli allevamenti tradizionali e per incentivare l'agricoltura, erano stati avviati a Sèdilo, un piccolo centro situato nel cuore della Sardegna (ivi, p. 135).

L'Associazione, molto attenta alle trasformazioni sociali in atto nel Paese, sempre pronta a sostenere l'emancipazione economica e culturale dei territori più problematici del Mezzogiorno, era riuscita, tra il 1948 e il 1951, a ricevere per tutte le attività avviate un significativo supporto finanziario da

diversi istituti di credito italiani e stranieri, da istituzioni pubbliche italiane, inglesi e americane, e da numerose imprese private e a partecipazione statale. Nonostante i consistenti aiuti ricevuti, non era facile per Zanotti Bianco, Presidente pro tempore del sodalizio, riuscire ad affrontare le passività che si erano accumulate nei bilanci dell'Associazione in quanto le attività sussidiate erano quadruplicate di numero tra il 1950 e il 1959 (Pescosolido, pp. 66-67).

L'azione dello Stato e "la novità dei tempi" (Zanotti Bianco, 1960, p. 269), nel frattempo, avevano reso quasi superflua l'opera filantropica e assistenziale dell'Associazione ma non avevano frenato l'impegno intellettuale ed etico-civile di Zanotti Bianco e di quanti insieme a lui, dentro e fuori l'Associazione, speravano in una stagione storica diversa per l'intero Mezzogiorno:

I vecchi concetti di analfabetismo e semianalfabetismo appaiono oggi [...] superati [...]. Occorre impostare il problema della istruzione-educazione popolare su di un programma pensato organicamente [...].

Al semplice, informe "leggere e scrivere" [...] si sostituisce ormai il graduato farsi in grado di confermare ed accrescere continuamente e liberamente, per mezzo della lettura, del godimento dei prodotti della "buona" arte e dell'esercizio dell'espressione scritta, una propria "cultura" che, non rinnegando la tradizione ma mettendone in valore il meglio, l'umanamente sicuro ed utile, soddisfa anzitutto i bisogni intimi, personalmente originali dello spirito e ponga poi l'individuo in grado di compiere bene, per sé e per le comunità di cui fa parte, il lavoro al quale si sente adatto ed invogliato (*ibidem*).

Il Mezzogiorno, fucina nel secondo dopoguerra di interessanti iniziative filantropiche finalizzate a innescare un'adeguata utilizzazione e spendibilità delle proposte formative rivolte agli adulti, continuava però ad attendere, soprattutto dagli interventi Statali, le ricadute maggiori per valorizzare l'ampio potenziale produttivo di quei territori dove l'iniziativa privata stentava ancora ad affermarsi.

Riferimenti bibliografici

- Demetrio D. (1977). *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di "lotte all'analfabetismo" in Italia (1947-1977)*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (Eds.). (1990). *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Isnardi G. (1960). L'attività educativa scolastica dell'Associazione. In U. Zanotti Bianco (ed.), *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita* (pp. 195-251). Roma: Collezione Meridionale.
- Lorenzetto A. (1962). *Alfabeto e analfabetismo. Realtà e problemi dell'educazione degli adulti*. Roma: Armando Armando.
- Lorenzetto A. (1994). *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Roma: Studium.
- Mattei F. (2012). *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*. Roma: Anicia.
- Pescosolido G. (Ed.). (2011). *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Petrone G. (1992). *I pionieri dell'alfabeto. L'azione dell'UNLA nella Calabria del secondo dopoguerra*. Cosenza: Jonia.
- Serpe B. (2004). *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*. Cosenza: Jonia.
- Zanotti Bianco U. (1960). (Ed.), *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*. Roma: Collezione Meridionale.

Panel 12
Educazione comparata: storia e teorie

Introduzione

Carla Callegari
Carlo Cappa
Furio Pesci

Interventi

Dorena Caroli
Cristiano Corsini
Marco Ferrari
Angelo Gaudio
Carla Roverselli
Filippo Sani
Alessandro Sanzo

L'educazione comparata nel contesto socio-culturale del secondo dopoguerra

Carla Callegari

Professoressa associata – Università di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. L'educazione comparata nella società europea del dopoguerra

Nella storia europea il primo e il secondo dopoguerra, intesi come i decenni che vanno dal 1945 alla fine degli anni Ottanta del Novecento, segnano un momento di discontinuità con la prima metà del secolo, anche se prevalentemente nell'Europa occidentale. Il primo Novecento infatti era stato caratterizzato dal sorgere e dall'affermarsi dei totalitarismi nazi-fascista e stalinista che, seppur opposti dal punto di vista dell'ideologia politica, avevano messo in atto gli stessi meccanismi di controllo sociale e di sterminio di massa. Le dittature, al fine di "purificare" la società da elementi indesiderati e da avversari politici e di dominarne tutte le componenti, avevano imposto infatti comportamenti omologanti con la forza del terrore e con una martellante penetrazione ideologica, affidata ai sistemi educativi e ai mass media. Dopo le conquiste raggiunte in termini di diritti dalla popolazione degli Stati nazionali europei a partire dalla Rivoluzione francese, i poteri politici totalitari avevano riportato i cittadini al precedente stato di sudditi obbedienti e privi dei diritti civili faticosamente conquistati.

La politica russa e dell'est Europa ha mantenuto in vita sistemi totalitari fino alla fine degli anni Ottanta, quando – con la caduta del muro di Berlino nel 1989 e la dissoluzione dell'Unione Sovietica nel 1991 – è finita anche la guerra fredda. Il problema della realizzazione di una democrazia politicamente attenta ai problemi di tutti i cittadini diventa in quel momento storico uno degli argomenti più importanti nella riflessione di molti studiosi di varie discipline – dalla politica alle scienze sociali, al diritto – ed anche dei comparativisti. In quella circostanza alcuni di loro hanno tentato dei raffronti tesi a evidenziare gli ostacoli alla realizzazione di un sistema scolastico ed educativo realmente democratico. Scriveva, ad esempio, lo studioso di origine ucraina Nicholas Hans:

fin dalla prima guerra mondiale, le riforme in campo educativo hanno risentito così profondamente della politica, dei problemi razziali, della nazionalità, della lingua, e degli ideali religiosi e sociali, da perdere il loro ristretto valore puramente professionale, diventando una questione di interesse generale, ed anzi il più importante problema della democrazia (Hans, 1965, p. 9).

Hans, come è noto, studiando le tradizioni e i fattori educativi degli stati nazionali prende in considerazione i fattori naturali, quelli religiosi e quelli laici per poi arrivare a comparare l'educazione in quattro democrazie – inglese, statunitense, francese e russa – analizzando gli ordinamenti scolastici ed entrando nello specifico dell'istruzione tecnica e superiore. Nella conclusione al suo lavoro più noto Hans precisa che i quattro Paesi non sono stati scelti per la loro storia coloniale o per la vittoria che hanno ottenuto sui nemici del progresso, ma perché “queste quattro nazioni tanto nel passato che nel presente furono guide dell'umanità nella costruzione di una nuova società democratica, e dettero idee che più tardi divennero patrimonio di tutte le nazioni e di tutte le razze” (Hans, 1968, p. 429). E in riferimento ai movimenti sociali rivoluzionari, anche violenti, del momento storico nel quale vive, Hans aggiunge che “le scosse di quel terremoto spirituale si sentono ancora in tutto il mondo, ed il risveglio delle razze di colore ne è il risultato diretto” (p. 429).

L'educazione comparata, secondo lo studioso, ha lo scopo di confrontare l'applicazione delle idee democratiche di libertà, uguaglianza e fraternità nei vari Paesi perché attraverso la comparazione si può risolvere il problema della realizzazione della società democratica. Infatti le comuni radici che hanno dato sostegno alle rivoluzioni moderne – cioè la civiltà greco-romana, il cristianesimo e la scienza moderna, seppur modificate in altri continenti dalla situazione geografica e dalle risorse materiali – appartengono alla civiltà europea.

Anche nel difficile momento che gli Stati stanno attraversando, scrive Hans, le antiche fonti delle teorie educative europee (Platone, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Owen, Marx, solo per citarne alcune) hanno acquistato nuovi significati e nuove interpretazioni. Hans riconosce dunque valore e attualità ai classici della pedagogia suggerendo una continua rilettura delle loro opere (Cives, Genovesi, Russo, 1999). Inoltre egli elenca gli effetti dell'attuazione del principio di uguaglianza in campo educativo e, traendoli dalla comparazione effettuata, li elenca nell'*école unique* già prevista da Co-

menio e Condorcet; nell'adattamento dell'educazione al nuovo ordine economico e specialmente al movimento di produzione; ed infine nel rapido sviluppo dell'istruzione tecnica a scapito di una temporanea eclissi della tradizione umanistica. Ma immediatamente dopo Hans scrive che quel grande ideale della *culture générale*, che l'Inghilterra e la Francia non hanno mai abbandonato, ritorna trionfante anche in America e Russia, dopo essere stato subordinato a scopi immediati ed utilitari. Questo quindi significa che "l'unità della cultura europea dà prova di essere più forte della ricchezza mineraria o della produzione in massa sia dell'America che dell'Unione Sovietica" (Hans, 1968, p. 430). Secondo Hans quindi la costruzione di rapporti democratici è fondata su quella cultura europea che emerge dalla comparazione dei sistemi educativi e questo significa che all'educazione comparata è affidato il delicato compito di completare il percorso iniziato con l'affermazione dei valori propri della rivoluzione francese.

Anche Sergej Hessen, a partire dagli anni Venti del Novecento fino a quelli immediatamente seguenti il secondo conflitto mondiale mette a fuoco la problematica dell'educazione democratica. In *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1956) il pedagogista russo, partendo dal presupposto che il compito della scuola è quello di garantire ad ogni individuo il diritto all'istruzione, ricorda come solo nell'ultimo quarto del XIX secolo l'obbligo scolastico sia diventato realtà.

Le cause sociali che hanno agevolato lo sviluppo dell'ideologia democratica a favore dei precedenti principi liberali sono l'accelerata industrializzazione delle città, il progresso professionale e politico degli operai, il risveglio dei ceti contadini, il sorgere del movimento cooperativo rurale, la formazione di una classe intellettuale non più reclutata come nel passato soltanto tra i proprietari terrieri dalla borghesia benestante e dagli alti funzionari, ma dal popolo.

Il pensiero democratico, all'interno di una nuova concreta e dinamica concezione, pensa alla libertà come ad una forza creatrice dell'uomo, una potenza che cresce o sparisce, un processo dinamico più che una sostanza. La libertà dunque non è solo un dato, ma un compito della persona, un processo in continuo divenire:

l'essenza della libertà non si trova in un'arbitraria sfera astratta di azione uguale per tutti, ma nella possibilità dell'uomo di auto affermarsi quale centro potenziale di creazione. Perciò il nocciolo perma-

nente della libertà non è un contenuto definito una volta per sempre, ma è il valore della persona in sé, la proprietà della persona di non essere solo uno strumento del volere altrui, sibbene di rimanere scopo a se stessa (Hessen, 1956, p. 205).

Anche l'uguaglianza è definita come l'azione che eguaglia le prospettive nella lotta per il successo, facendo dipendere il trionfo non da circostanze contingenti, ma dal grado d'iniziativa, d'intraprendenza e di energia degli individui.

L'ideologia democratica riconosce la reciproca solidarietà di tutti i membri della società, di conseguenza si afferma che l'individuo deve il proprio successo non soltanto a se stesso, ma in gran parte alla collaborazione con l'ambiente e, viceversa, l'insuccesso della vita individuale è determinato non dalla colpa del singolo, ma dagli elementari processi sociali nei quali il vantaggio di un gruppo è pagato dalla sconfitta degli altri.

La concezione democratica dunque mette in primo piano, a livello sociale la solidarietà e la concorrenza leale, e grazie a questo modo di intendere la società, anche i principi di libertà e di uguaglianza acquistano un significato positivo.

Il diritto all'istruzione è senza dubbio uno dei diritti più ovvi, scrive Hessen, al quale corrisponde il dovere da parte dello stato di assicurare a tutti l'istruzione in nome della libertà e dell'uguaglianza. La disamina che lo studioso compie comparando i sistemi scolastici europei ed arrivando alla proposta di una scuola unica (Hessen, 1959), risponde proprio all'esigenza di formare cittadini liberi in una società illuminata dalla solidarietà.

Negli stessi anni anche pedagogisti italiani interessati agli studi comparativi si schierano a favore della realizzazione di una società giusta ed equilibrata nei rapporti tra i suoi membri, e la comparazione è uno strumento che permette loro da un lato di proporre miglioramenti per la situazione italiana attraversata dalla contestazione giovanile e da profondi cambiamenti economico-sociali e culturali, e dall'altro di aprire la riflessione a problemi europei e mondiali.

Anche se i comparativisti italiani operavano in quel momento storico in un clima sociale e culturale nel quale l'appartenenza ideologica era ancora netta e a volte in contrapposizione, sia in campo laico che cattolico l'educazione comparata era percepita come uno strumento di avvicinamento intellettuale, di svecchiamento della pedagogia e di apertura alle teorie ed alle

esperienze straniere. Gli studi di Alessandro Leonarduzzi e Giovanni Calò (Scaglia, 2013) ad esempio, ne sono testimonianza. Per brevità ci si sofferma solo su Leonarduzzi che tra il 1968 e il 1969 è posto a disposizione del Ministero degli Affari Esteri che lo destina a Santiago del Cile dove svolge l'incarico di lettore italiano presso l'Università statale. La conoscenza della società latino-americana sfocia nel 1974 nel volume *Educazione e società nell'America Latina. Cile e Brasile* che segna anche il suo definitivo avvicinamento agli studi comparativi. Leonarduzzi è sempre stato attivo nella vita sociale e uno dei suoi maggiori interessi è l'Europa, alla quale dedica anche il volume *Europeismo* (1980). Come scrive Roveda "L'Europeismo rappresentò il suo maggiore interesse; esso costituì la sua fede civile che trasfuse anche nei suoi scritti scientifici: 'nell'integrazione' dei popoli vedeva la via maestra della loro 'liberazione' e nell'educazione (intesa in senso ampio) lo strumento migliore per la rimozione degli ostacoli che impediscono loro di raggiungerla" (Roveda, 1992, p. 15). L'Europeismo pedagogico di Leonarduzzi – che poggia su una visione politica federalista – verte sulla definizione di un ideale pedagogico europeo/europeistico che ha riferimenti interdisciplinari relativi alle scienze umane. La sua riflessione si sposta poi sulle metodologie didattiche adeguate a promuovere una coscienza europeistica nei giovani e negli adulti, per terminare nell'analisi delle realizzazioni conseguite dalla Comunità Europea in ambito istituzionale e scolastico. L'educazione al federalismo europeo appare quindi al pedagogista friulano come una inversione di tendenza ed una nuova e più adeguata forma di convivenza sociale in quanto riesce a conciliare

in maniera equilibrata, dialettica, democratica le esigenze di autonomia, le specificità locali, le differenze culturali e sociali, con i poteri, la decisionalità e l'unità d'intenti indispensabili a perseguire il bene comune (Leonarduzzi, 1980, p. 5).

2. L'educazione comparata e il fenomeno della globalizzazione

A partire dagli anni Novanta il fenomeno della globalizzazione comincia ad incidere profondamente dal punto di vista economico e politico sugli equilibri mondiali e si riflette inevitabilmente anche in campo educativo. L'educazione comparata, sempre aperta ai cambiamenti mondiali, ha pro-

mosso un processo di presa di coscienza critica sugli avvenimenti e di conoscenza delle pedagogie degli Altri attraverso opportune lenti di ingrandimento che hanno guardato in maniera critica alla post-colonizzazione e, in tempi più recenti, alla complessità e multidimensionalità del concetto di cittadinanza (Gallo, 2018).

L'educazione comparata si è così pluralizzata in studi, per lo più quantitativi, che hanno finalità nomotetica e studi qualitativi storici ed etnografici che hanno scopo conoscitivo, ed in questo modo si è resa ancora più visibile di quanto non lo fosse in passato. In Europa le prove oggettive, soprattutto quelle promosse dall'OCSE, hanno avuto un incremento notevole come forma di valutazione e misurazione dei risultati scolastici e hanno posto di nuovo in primo piano l'oggetto più classico della ricerca, cioè i sistemi scolastici (Cappa, 2017; European Commission, 2020a, 2020b), soprattutto in riferimento alle politiche educative degli stati nazionali (Mincu, 2020), generando molte riflessioni sul rapporto tra pedagogia e politica e sulla necessità di non subordinare la prima alla seconda.

Gli studi qualitativi hanno indagato a fondo il concetto di educazione per confrontare e scoprire nuovi significati relativi alle categorie pedagogiche e alle antinomie costitutive la pedagogia come scienza. Una conoscenza approfondita e comparata delle personalità di singoli educatori, ad esempio, può essere di grande utilità per la progettazione di società sempre più democratiche nelle quali a tutti vengano dati gli stessi diritti. Il confronto – in modo particolare quello storico che ha la capacità di collegare in modo dinamico e creativo il passato al futuro – genera sapere pedagogico: come scrive De Ketele nell'*Introduzione* ad un recente volume sulle grandi figure dell'educazione nel mondo, quelle prese in considerazione sono personalità che, radicate in una data epoca e in dato contesto hanno rappresentato una discontinuità con un modo di pensare e di agire e hanno cercato di trasformare l'educazione. Queste personalità inoltre sono anche espressioni “di modi di concepire l'educazione attraverso i quali si definiscono progetti di società democratiche” (De Ketele, 2019, p. 7). Lo studioso continua affermando che le prospettive per il futuro per essere “giuste” dovranno basarsi sugli universali messi in luce dalla tradizione per favorire lo sviluppo della persona e migliorare il governo della società. Pensando alle società future Egli scrive:

La domanda: di quale persona, di quale società abbiamo bisogno? sarà senza dubbio centrale nelle nuove concezioni. Si spera che esse

attingeranno dalla tradizione per i concetti di persona virtuosa (Confucio), di cittadino al servizio della sua polis (Aristotele e Platone), ma anche di cittadino del mondo (Abreu), di ogni persona che apporti nel gruppo le proprie capacità distintive per creare così una società democratica (Dewey) senza lasciarsi alle spalle nessun emarginato (Grundtvig e Freire) (De Ketele, 2019, p. 21).

Il riferimento a molte tradizioni culturali e a diverse concezioni del mondo e dell'uomo fa intravedere la possibilità di uscire dall'eurocentrismo che ha caratterizzato la storia europea per effettuare transfer positivi che riguardano le teorie e le prassi educative all'interno delle diverse società umane, in una prospettiva "Alter global" (Gaudio, 2016) che i documenti internazionali hanno recepito. L'ultimo Documento UNESCO *Ripensare l'educazione. Verso un bene globale?* (2019) – che si pone in linea di continuità con i Rapporti Faure e Delors – si ispira infatti ad una concezione umanistica dell'educazione che possa permettere a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità e alla società di promuovere nuovi processi di condivisione e di cittadinanza attiva. Ciò che Hans riferiva prevalentemente ai classici dell'Europa occidentale e orientale o degli Stati Uniti diventa così patrimonio comune: i classici di tutte le culture ci permettono di comparare le tradizioni pedagogiche mondiali che si sono sviluppate nei secoli e tracciare la strada maestra per costruire il futuro educativo mondiale.

Riferimenti bibliografici

- Cappa C. (Ed.). (2017). *Sistemi scolastici d'Europa*. Roma: Anicia.
- Cives G., Genovesi G., Russo P. (Eds.). (1999). *I Classici della Pedagogia. Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 dicembre 1997*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ketele J.M. (Ed.). (2019). *Figure dell'educazione nel mondo*. Brescia: Morcelliana.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020a). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020b). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2020/21*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gallo L. (2018). *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.
- Gaudio A. (2016). Educazione comparata e globalizzazione: Quale futuro. In C. Callegari (Ed.), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 127-146). Roma: Anicia.
- Hans N. (1958). *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd (ora anche Abingdon: Taylor & Francis Ltd, 2011) (trad. it. *Educazione comparata. Studio delle tradizioni e dei fattori educativi*, Armando, Roma, 1968).
- Hessen S. (1956). *Fondamenti filosofici della pedagogia* (Vol. I). Roma: Avio.
- Hessen S. (1959). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Avio.
- Leonarduzzi A. (1974). *Educazione e società nell'America Latina. Cile e Brasile*. Brescia: La Scuola.
- Leonarduzzi A. (1980). *Europeismo*. Brescia: La Scuola.
- Mincu M. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Firenze: Mondadori.
- Roveda P. (Ed.). (1992). *Motivi pedagogici. In memoria di Alessandro Leonarduzzi*. Udine: Università di Udine.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene globale?*. Parigi: UNESCO.

La comparazione allo stato gassoso: giustapposizioni, saperi, critica

Carlo Cappa

*Professore ordinario – Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
carlo.cappa@uniroma2.it*

*Il est souvent plus court et utile de cadrer aux
autres, que de faire que les autres s'ajustent à nous.
Jean de La Bruyère, Les Caractères, V, 48, 1688*

1. Introduzione, in cui si spiega il senso del titolo

Poco meno di vent'anni fa, fu pubblicato il bel volume di Yves Michaud, *L'art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique* (Michaud, 2003), nelle cui pagine, portando a compimento un critico disincanto erede delle riflessioni di George Dickie, l'autore propose l'immagine di un mondo nel quale la proliferazione del “bello” in molteplici forme s'accompagnava al trionfo dell'estetica. Tale processo, lungi dal rappresentare una diffusione di opere d'arte, al contrario, ne segnava una crisi radicale: la pervasività dell'“*éther esthétique*”, capace d'impregnare ogni cosa, infatti, avrebbe rappresentato l'erosione dell'arte in quanto tale che, per Michaud, sarebbe restata come segno identitario recuperabile attraverso “esperienze” sempre più localizzate, esperienze facilitate dal turismo di massa e dalla globalizzazione (Michaud, 2003, pp. 169-295). Più recentemente, una simile dinamica è stata rielaborata da Mario Perniola (2015), attraverso la nozione di “arte espansa”, accentuando, però, la questione della legittimazione di ciò che può dirsi, nella nostra società, opera d'arte. Questione centrale per una società nella quale modelli culturali differenti si stratificano e, a volte, si contrappongono, la specificità dell'arte sembra rarefarsi “nel” e “attraverso” il suo effondersi capillarmente in tutti gli aspetti del nostro vivere, prestandosi a cortocircuiti già denunciati da molti, tra cui spiccano le accese e graffianti critiche di Marc Fumaroli (1991, 2009).

La tensione che si instaura quando fenomeni codificati divengono lar-

gamente diffusi non è certamente una novità specifica del mondo dell'arte: essa, infatti, si delinea ogniqualvolta il contesto culturale e sociale muta di segno, definendo un orizzonte nel quale ciò che era appannaggio di una cerchia ristretta, i cui confini erano tracciati da appartenenze riconoscibili, si amplia e diventa – problematicamente – sensibilità comune. Se, da un lato, tale processo può essere salutato favorevolmente, poiché spesso è segno di una democratizzazione, dall'altro vi sono criticità che sono state messe in luce dalla penna di tanti autori del passato. Tra questi, si può annoverare un giovane Nietzsche che, nel 1872, appena ventisettenne, professore all'università di Basilea, nel tenere le cinque conferenze raccolte con il titolo *Sull'avvenire delle nostre scuole*, lanciava i suoi strali contro due “correnti apparentemente contrapposte” che riscontrava nella sua cultura: “da un lato, l'impulso verso la massima estensione della cultura, e dall'altro l'impulso a sminuirla e indebolirla” (Nietzsche, 2020, p. 7). Nietzsche segnalava quanto, a differenza di ciò che sarebbe potuto apparire a prima vista, queste due dinamiche fossero complementari, poiché il far penetrare la cultura in tutti gli ambienti, a suo giudizio, avrebbe comportato una perdita di coerenza e l'arbitrarietà nelle scelte – la condanna dell'“autonomia” che percorre tutta la critica del “liceo” della sua epoca –, legandosi dunque a doppio filo con la rinuncia da parte della cultura a qualunque alta aspirazione, in favore di un servizio subalterno alle finalità, oggi definibili d'inculturazione (Cambi, 2018), dello Stato.

Negli ultimi due decenni, tanto nel nostro paese, quanto all'estero, seppure con traiettorie e tempistiche differenti, un complesso insieme di fattori ha impresso un'accelerazione alla diffusione della comparazione. Occorre subito evidenziare, però, che più che una vera e propria attività comparativa, ciò che il discorso pubblico vapora attorno alla maggior parte degli argomenti è un ricorso al raffronto con elementi estrapolati da contesti esteri, giustapponendoli senza svolgere un rigoroso esercizio critico. In tal senso, il “caso” estero è evocato per semplificare, spesso brutalmente, tematiche di ampio respiro che, certo, potrebbero giovare di uno sguardo comparativo, ma solo a condizione che esso sia sorretto da una avvertita consapevolezza. Tra i fattori che hanno sospinto il ricorso a elementi comparativi, si possono annoverare: il Processo di Bologna, per l'istruzione superiore, la crescente importanza delle ampie indagini internazionali – PISA, TIMMS, PIRLS, TALIS, tra le altre – e alcuni fattori meno specifici ma dal grande impatto, come le recenti conseguenze della pandemia per scuole e univer-

sità. È significativo, infatti, quanto nel dibattito, spesso aspro, sulle strategie da adottare per contrastare la diffusione del virus COVID-19, gli esempi esteri siano stati una costante: che si volesse sollecitare una maggiore capillarità nel ricorso all'e-learning o che s'intendesse promuovere un "ritorno" più rapido alla didattica in presenza, la menzione di provvedimenti adottati in un singolo paese estero si è rivelata una risorsa retorica tanto abbondantemente impiegata quanto pessima.

Sono queste le ragioni che mi hanno condotto a scegliere il titolo del mio breve contributo: come avvenuto per altri ambiti, anche la comparazione sembra diffondersi quale sensibilità, una sensibilità però acerba che può essere salutata positivamente solo se utilizzata quale grimaldello per scardinare una tentazione autoreferenziale o semplificatoria e che, dunque, richiede d'essere affinata e resa pienamente circostanziata. È vero, l'istruzione, anche in seno all'Europa, resta materia di prerogativa nazionale; ciononostante, il mondo nel quale viviamo e in cui vivranno i e le giovani oggi in formazione è più vasto e complesso di quello circoscritto dai confini patri. Se non fossero sufficienti semplicità di movimento, competizione internazionale e l'armonizzazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, il nostro appartenere a una comunità mondiale ci è stato ricordato con tragica violenza dall'irrompere di una pandemia che si muove ignorando le appartenenze nazionali. In tal senso, nella cornice di un convegno che s'interroga sul ruolo della pedagogia *lato sensu* nelle trasformazioni dell'odierna e – come sempre avviene nell'ambito educativo – della futura società, le prospettive dischiuse dagli studi comparativi in educazione possono essere una preziosa risorsa per evitare visioni sceve dalla complessità propria della nostra condizione e per scandagliare criticamente le tendenze internazionali, nonché le loro ricadute nei contesti locali.

2. Gli studi comparativi come singolarità in movimento

Come molti ambiti di studio, anche l'educazione comparata presenta al suo interno una pluralità e una stratificazione derivanti della sua storia e dalla singolarità delle tradizioni nazionali. Seppure per vocazione marcatamente internazionale, infatti, la comparazione in educazione si è sviluppata innestandosi in realtà già caratterizzate da tendenze culturali riconoscibili, sempre dialogando con aspettative e con forme di potere presenti nei contesti

locali. Come ricordato da Maria Manzon in un importante testo, *Comparative Education: The Construction of a Field*, tale ambito di studio è stato “constructed both institutionally and intellectually. Sociological and epistemological forms of power interact dialectically in shaping the field’s contours” (Manzon, 2011, p. 221). I due versanti individuati dall’autrice, quello istituzionale e quello intellettuale, forse leggermente schematici, risultano comunque assai efficaci per pensare lo sviluppo dell’educazione comparata. Manzon definisce il primo come quello più specifico, contingente e mutevole, mentre il secondo dovrebbe possedere caratteristiche permanenti, necessari e universali. Ciò comporta una maggiore influenza del potere – in tutte le sue forme – sul versante istituzionale, assunto dimostrato con la fortuna (o sfortuna) della comparazione a seconda degli equilibri geopolitici dei paesi nei quali si è sviluppata o ha avuto battute d’arresto. Diversamente, il versante intellettuale riposa sulle acquisizioni e i dibattiti all’interno della comunità accademica. La schematizzazione occorre per meglio articolare l’analisi storica degli studi comparativi in educazione, ma non comporta affatto una netta separazione che, com’è ovvio, sarebbe artificiosa, velando la costante reciproca influenza dei due versanti. Tale quadro, come specificato più recentemente dall’autrice, implica che alcune teorizzazioni e applicazioni dell’educazione comparata risultino più influenti delle altre per un intreccio complesso di fattori, rendendo ingenuo sovrapporre meccanicamente diffusione e qualità degli studi: “Some, due to their paradigmatic position in the geopolitical world, likewise occupy a central position in the knowledge field. Their epistemology enjoys hegemony and serves as a model for those in the periphery. Thus, definitions of comparative education are positional” (Manzon, 2018, p. 2). In un’immaginaria cartografia dell’educazione comparata, dunque, si potrebbero identificare centri e periferie, mutevoli nel tempo, i cui lineamenti dovrebbero essere approfonditi con singole prosopografie capaci di restituire sia la dimensione storica, sia la complicatezza dei diversi piani sincronici che ne determinano il profilo.

Per ciò che concerne l’Italia, i due versanti identificati da Manzon risultano assai sbilanciati: se, infatti, da un lato, la vivacità intellettuale dell’ambito ha consentito a studiosi e studiose del nostro paese di contribuire in maniera rilevante al dibattito pedagogico e di tessere un continuo dialogo con la comunità scientifica internazionale (Cappa, 2018), dall’altro, gli equilibri geopolitici non hanno mai creato le condizioni per una centralità

dell'educazione comparata, situazione peraltro comune ad altri paesi del sud dell'Europa (Palomba, 2018). Nell'intreccio tra la nostra tradizione pedagogica e il contesto socio-politico italiano, dunque, meglio si comprende la collocazione di questo ambito di studio nel SSD M-PED/02, Storia della pedagogia. La vicinanza con l'approccio storico – e, spesso, con la storia dei sistemi d'istruzione – non implica naturalmente un'esclusività di tale chiave euristica per svolgere studi comparativi, ma testimonia un ricco percorso la cui complessità è ben rappresentata da recenti pubblicazioni che la mettono a fuoco (Cappa, 2014; Callegari, 2016, 2017; Gaudio, Callegari, 2018; Gaudio, 2019), sottolineando anche l'importante contributo dato dalla società scientifica di riferimento, la SICESE – Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe (Niceforo, 2017). Focus educativo, legame con la storia, vocazione a leggere criticamente tendenze internazionali e apertura interdisciplinare; riguardo a quest'ultimo aspetto, si deve ricordare che in Italia, non diversamente da ciò che avviene all'estero, l'educazione comparata ha sempre dialogato con alcune sue, echeggiando la lezione di Dewey, fonti privilegiate, tra le quali spicca per importanza la sociologia e, nello specifico, la sociologia dell'educazione.

Tale muoversi tra approcci disciplinari differenti, però, se ha favorito la diffusione di una sensibilità comparativa, sorretta anche dai fattori contingenti richiamati inizialmente, al contempo, ha consentito anche quel conseguente indebolimento del rigore proprio di questi studi. Anche in questo caso, ciò non appartiene solo al contesto italiano, come indicato già tempo fa da Robert Cowen (2006, 2014a). Approfondendo le criticità che tale dinamica comporta, si devono segnalare due derive particolarmente perniciose per l'educazione comparata, le quali risultano essere però suadenti sirene (Cowen, 2014b): la prospettiva interculturale e le riflessioni sulle grandi indagini internazionali con le relative classifiche. Entrambi i campi hanno certamente a che fare con l'orizzonte internazionale e possono ben prestarsi a contaminazioni provvide con la comparazione; ciononostante, in maniera diversa, in ricerche solidamente collocate in essi vi è il rischio che si aprano crepe che rendono lasca la presa critica che sempre dovrebbe contraddistinguere gli studi comparativi. Nel caso dell'intercultura, spesso l'asse predominante è quello assiologico, cosicché il punto d'arrivo o la cornice vincolante dei percorsi compiuti, senza per questo perdere nulla delle loro nobili aspirazioni, sono già dati. Nella maggior parte delle analisi svolte a partire dalle o sulle indagini internazionali, invece, ci s'incammina su un

lubrico pendio, poiché esse e i loro risultati sono erroneamente considerati come elementi intrinsecamente comparativi. Diversamente, l'importante messe di dati fornita può ben rappresentare un prezioso tassello per sorreggere un approccio di taglio comparativo, ma essa è qualcosa da problematizzare e, come in alcuni contributi (Grey, Morris, 2018), uno strumento per decostruire le traiettorie e i passi falsi delle politiche internazionali e delle loro traduzioni nei contesti nazionali (Corsini, 2019). Non si tratta, sia ben chiaro, di ergere invalicabili steccati disciplinari, bensì di porre cautele affinché, nel diffondersi, la comparazione possa, a seconda dei casi, mantenere tutta la sua centralità e, nell'essere ancillare rispetto ad altri approcci, riuscire a conservare la sua specificità critica (Nóvoa, 2005).

3. Spirito critico e apertura al dubbio

Non molto sorprendentemente, il costante crescere delle differenze nella realtà in cui tutti siamo immersi e l'indebolimento del ruolo censorio delle autorità precedenti se hanno aperto a un possibile sociale e individuale più ricco, hanno parallelamente comportato un'affannosa ricerca di punti fermi per governare con più facilità e con la rassicurante apparenza dell'inevitabilità l'argento vivo della complessità. Ciò è comprensibile, è una reazione di difesa verso uno spaesamento che per molti si trasforma in frustrazione e vagheggiamento di un'edenica semplicità proiettata in un passato indefinito e idealizzato. Ancora più forte, in tal senso, la responsabilità della comparazione nel prospettare *“une vraie effervescence d'idées là où règnent encore l'aphasie ou les stéréotypes”* (Kambouchner, 2013, pos. 241). Il gesto comparativo, oggi, non può che muoversi a partire da questa duplice consapevolezza: del suo necessario rigore e della sua fragile fallibilità. In maniera programmatica, entrambe si propongono quali antidoti a un'immediatezza che vulnera le sfaccettature del reale e a una categoricità di ogni semplice formula. In un bel libro-intervista, richiamando il carattere esigente di ogni procedere critico nella cultura, George Steiner definì con efficacia il prezzo per compiere piccoli passi verso il padroneggiare un ambito: *“C'est à la sueur de l'âme que ces choses-là s'apprennent”* (Steiner, Spire, 2000, p. 39). La comparazione, però, come disciplina delle differenze, deve accompagnare a tale carattere un'inquietudine (Cappa, 2017) che fu perfettamente riassunta da Nietzsche nel constatare quanto la sua epoca offrisse, nell'ero-

dersi delle certezze, una pluralità inebriante e angosciosa: “Questa è l’età del paragone! È questo il suo orgoglio; ma giustamente, anche, la sua sofferenza!” (Nietzsche, 1992, p. 33). In piena continuità con una delle più preziose e delicate eredità della nostra Europa, che ha visto nel dubbio uno strumento per interrogare il reale, dunque, gli studi comparativi in educazione possono rappresentare una raffinata risorsa per navigare nel possibile, sempre ricordando che nulla potrà mai essere garanzia di un approdo felice e che tale consapevolezza della nostra fallibilità è già un modo per dar conto della nostra condizione umana.

Riferimenti bibliografici

- Callegari C. (2017). L’educazione comparata nell’epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, 2, 93-104.
- Callegari C. (Ed.). (2016). *L’educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cambi F. (2018). Educazione e/o formazione? Tra distinzione, gerarchia e dialettica. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 129-136). Roma: Studium.
- Cappa C. (2014). Complexity of History – Complexity of the Human Being. Education, Comparative Education and Early Modernity. In L. Vega (Ed.), *Empires, Post-coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education* (pp. 45-58). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
- Cappa C. (2017). Lost in Abstraction. Modernity, Post-Modernity and (Comparative) Education. *I problemi della pedagogia*, 1, 151-170.
- Cappa C. (2018). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation. *Comparative Education*, 54(4), 509-529.
- Corsini C. (2019). Dalle comparazioni alle classifiche. *CADMO*, 2, 40-47.
- Cowen R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573.
- Cowen R. (2014a). Ways of Knowing, Outcomes and ‘Comparative Education’: Be Careful What You Pray For. *Comparative Education*, 50(3), 282-301.
- Cowen R. (2014b). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.
- Fumaroli M. (1992). *L’État culturel. Essai sur une religion moderne*. Édition augmentée. Paris: Éditions de Fallois.
- Fumaroli M. (2009). *Paris-New York et retour. Voyage dans les arts et les images. Journal 2007-2008*. Paris: Librairie Arthème Fayard.

- Gaudio A. (2019). Gli studi italiani di educazione comparata: recenti pubblicazioni e prospettive di ricerca. *Nuova secondaria*, 8, 22-24.
- Gaudio A., Callegari C. (Eds.). (2018). Numero monografico. *Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative*, 2.
- Gray S., Morris P. (2018). PISA: multiple 'truths' and mediated global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109-131.
- Kambouchner D. (2013). *L'École, question philosophique*. Paris: Librairie Arthème Fayard (ed. digitale).
- Manzon M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer.
- Manzon M. (2018). Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumptions. *Comparative Education*, 54(1), 1-9.
- Michaud Y. (2003). *L'art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris: Éditions Stock.
- Niceforo O. (2017). SICESE, la via italiana all'educazione comparata. *I problemi della pedagogia*, 2, 539-564.
- Nietzsche F. (1993). *Umano, troppo umano*. Vol. I. Milano: Adelphi.
- Nietzsche F. (2020). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi.
- Nóvoa A. (2005). *Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l'Éducation*. En collaboration avec Tali Yariv-Mashal. Lisboa: Educa.
- Palomba D. (2018). Themes and theorisations: rebalancing comparative education? *Comparative Education*, 54(4), 440-458.
- Perniola M. (2015). *L'arte espansa*. Torino: Einaudi.
- Steiner G., Spire A. (2000). *Barbarie de l'ignorance*. Paris: Éditions de l'Aube.

Storia delle idee pedagogiche ed educazione comparata

Furio Pesci

*Professore ordinario – Sapienza Università di Roma
furio.pesci@uniroma1.it*

1. Un periodo di sviluppo nella storia delle idee

La prospettiva e la metodologia della comparazione sono sempre più interconnesse con la storia delle teorie, delle istituzioni e delle pratiche educative. Alcune opere hanno segnato l'evoluzione di queste discipline, contribuendo in maniera decisiva ad una crescita di studi e ricerche ormai ampiamente consolidata. Mi riferisco, per esempio, alla grande *Storia mondiale dell'educazione*, curata da Mialaret e Vial (1981), che ha avuto una diffusione molto ampia a partire dagli anni Ottanta e di cui credo si senta la mancanza oggi in Italia, dato che si tratta di un'opera ormai fuori commercio nel nostro Paese.

Vi sono state, inoltre, opere che non hanno avuto ancora un'adeguata circolazione nel nostro Paese, in particolare la *History of Western Educational Ideas* (Lawton, Gordon, 2002), frutto della collaborazione tra due importanti studiosi di teoria e storia dell'educazione, in cui si tenta specificamente un approccio alla storia dell'educazione nella prospettiva della storia delle idee. Questo lavoro ha alla base la consapevolezza della necessità di una prospettiva che coniughi il metodo comparativo con la storia delle idee, esplicitata nella sua introduzione dai due autori ed è, a mio avviso, uno dei testi di sintesi più riusciti per fare il punto della situazione e cogliere tutti gli aspetti problematici presenti nella storiografia contemporanea.

I punti di riferimento fondamentali nella storia delle idee sono stati, comunque, i dizionari pubblicati tra gli anni Settanta e il decennio scorso per offrire agli studiosi di storia delle idee un quadro complessivo ed esauriente dello Stato dei lavori in questo campo. Il primo dizionario, curato da P. Wiener (1973), si può considerare veramente ciò che il titolo suggeriva e prometteva ai lettori, vale a dire un insieme molto vasto (migliaia di pagine,

complessivamente) di studi su idee basilari (*pivotal*) per la stessa costituzione epistemologica e metodologica della disciplina.

Certamente non si trattava, già al momento della sua uscita, di un testo “rivoluzionario”, perché la storia delle idee può risalire, nella sua concezione progettuale, agli anni Trenta e, quindi, a circa mezzo secolo prima dell’uscita del dizionario citato. I lavori di studiosi come I. Berlin e A. Lovejoy hanno dato a questo ambito di studi una fisionomia ben precisa e la loro opera è ancora oggi, direi, davvero fondamentale per comprendere l’identità profonda di una storia delle idee che oggi, programmaticamente, si pone come un’entità disciplinare autonoma rispetto alla filosofia, ma non in alternativa o in contrapposizione ad approcci più tradizionali nell’ambito della storia del pensiero filosofico; piuttosto, la storia delle idee si pone come una prospettiva più ampia rispetto ad approcci che generalmente privilegiano soprattutto la produzione editoriale, i documenti scritti, rispetto ad altre forme di circolazione delle idee.

Su questo livello si colloca la differenza principale tra il primo dizionario e il secondo, apparso oltre trent’anni dopo l’opera curata da P. Wiener (Horowitz, 2004), un “nuovo” dizionario di storia delle idee curato da un gruppo di studiosi completamente diverso da quello della prima edizione (l’editore rimase lo stesso, a testimonianza di un legame profondo esistente, almeno nei Paesi di lingua inglese, tra istituzioni accademiche e case editrici che hanno sempre privilegiato questo settore di studi).

Il *New Dictionary* del 2004 ha esplicitamente tentato, con esiti non sempre del tutto convincenti, di superare limitazioni che erano presenti nelle prospettive metodologiche del suo antecedente, e questo è abbastanza ovvio, tenuto conto della distanza temporale che separa le due opere. Nelle mani della sua curatrice, la nuova edizione ha assunto programmaticamente un approccio che relativizza la documentazione scritta tradizionalmente privilegiata dalla ricerca storiografica a favore di un approccio che valorizza altre forme di documentazione e di espressione delle idee (documenti audio e video), certamente avviando un promettente lavoro d’indagine che, tuttavia, sembra ancora richiedere una messa a punto adeguata, sia sul piano dei fondamenti metodologici sia sul piano dell’identità di questa disciplina alla luce delle trasformazioni introdotte con questa nuova ed ancora più vasta opera di sintesi.

Il *New Dictionary* curato da M. C. Horowitz (2004) è, insomma, un cantiere aperto, piuttosto che un’opera conclusiva, mancante di quella omo-

geneità che si può rinvenire, invece, nella prima edizione, tuttora pienamente attuale e da utilizzare per la formazione dei ricercatori, degli studiosi e degli insegnanti, tanto che ne è stata realizzata la digitalizzazione, oggi reperibile addirittura in accesso del tutto aperto nel web, facilitando grandemente la ricerca in questo ambito.

Le due storie dell'educazione che, a mio avviso, hanno maggiormente utilizzato la prospettiva della storia delle idee coniugandola con una prospettiva comparativa, hanno, in fondo, perseguito le stesse linee di sviluppo del settore testimoniate nell'insieme complessivo dei due dizionari. In effetti, la prospettiva della comparazione tra culture diverse è presente soprattutto nel secondo dizionario, mentre nel primo possiamo dire che la prospettiva della comparazione sia relativamente meno presente ed operante.

D'altra parte, l'origine e l'estrazione culturale dei principali studiosi che diedero vita alla prima edizione dimostra già di per sé una collocazione ancora pienamente all'interno della tradizione degli studi storico-critici (cfr. Rossi, 1969; Boas, 1969); la composizione molto più eterogenea, anche nelle provenienze culturali, degli studiosi che hanno partecipato, in anni ancora non lontani, alla stesura del secondo dizionario, ha permesso di ampliare notevolmente le risorse disponibili per un lavoro che incrociasse virtuosamente la prospettiva della storia delle idee tradizionale, centrata, in fondo, sull'Occidente, con la prospettiva della comparazione interculturale.

Nella prima edizione, la voce "Education" fu scritta da un filosofo analitico britannico (W. K. Frankena), che molto attentamente propone una riflessione, certamente fondamentale anche per la prospettiva storiografica, sul significato dell'educazione, della parola stessa nelle sue molteplici accezioni, con interessanti prospezioni, non ulteriormente approfondite, sul problema storiografico della variazione di significato che le varie parole utilizzate nelle principali lingue antiche e moderne per indicare il processo della crescita e della formazione dell'uomo hanno subito nel corso del tempo (cfr. Wiener, 1973, vol. II, pp. 71-85). Questo fenomeno è evidentemente il primo da cui varrebbe la pena partire in una ricerca generalistica e comparativa.

Nel secondo dizionario, invece, la varietà delle voci dedicate a tematiche di interesse pedagogico si amplia notevolmente: per esempio, accanto alla voce "Education" (di vari autori - Horowitz, 2004, vol. II, pp. 625-649)

troviamo voci apposite dedicate all'infanzia, alla famiglia, alla maternità e, all'interno di ciascuna di esse, il contenuto è articolato secondo una prospettiva comparativa che mette in evidenza la peculiarità del percorso storico compiuto da queste idee in aree geografiche, in società e culture, differenti e distanti nel tempo, oltre che nello spazio.

Così, per esempio, l'ampia voce sull'educazione sopra menzionata è articolata come una sintesi di storia dell'educazione nelle principali culture mondiali (quella occidentale, ma anche quelle orientali - la Cina, l'India, l'Islam, le Americhe). E, d'altra parte, lo sguardo storico si orienta anche sul periodo più vicino a noi, quello della globalizzazione incipiente, che velleitariamente tenta oggi di integrare le prospettive presenti nelle varie culture umane, rischiando purtroppo di trasformarsi in un approccio ideologico, che si fonda sull'intenzione di integrare il corpus ricco e complesso delle saggezze umane in vista di un mondo più unito e più solidale.

La storia delle idee potrebbe contribuire a svelare gli aspetti ideologici presenti in questo approccio "globalistico" contemporaneo, e forse anche lo stesso dizionario aiuta in questa direzione, anche se il pool di esperti che lo ha progettato ha programmaticamente aderito a questo indirizzo (i cosiddetti *global studies*), a mio avviso in maniera, forse, prematura, indirizzando la stessa storia delle idee, nella sua identità disciplinare, verso l'adozione di questa prospettiva globalistica, in cui è ovviamente inclusa anche la metodologia della comparazione, stabilendo, probabilmente, proprio su questo campo la più netta distanza rispetto al primo dizionario.

2. Il contesto degli studi storico-educativi

Considerazioni analoghe si possono fare a mio avviso anche prendendo in considerazione le due opere di storia dell'educazione che ho menzionato in precedenza. Quella di Mialaret e Vial, in effetti, ha un'origine ed una cornice del tutto differenti rispetto alla storia delle idee praticata in ambito anglosassone; e, d'altra parte, si integra difficilmente anche nella tradizione recente degli studi condotti sull'educazione dalla cosiddetta "nuova storia", certamente più sviluppata in ambito francofono che in altri ambiti linguistici e culturali (Burguière, 1986).

Ciò accade anche perché l'estrazione culturale e scientifica degli studiosi che l'hanno curata non è esclusivamente storiografica; in particolare, Mia-

laret fu uno studioso che si dedicò alla storia dell'educazione (e, ancor più specificamente a quella della scuola e delle istituzioni educative) nel contesto di un lavoro pluridecennale svolto in ambiti molteplici delle scienze dell'educazione, ed anche questo aspetto mi sembra rimarchevole, come spia della tendenza costitutivamente "interdisciplinare" presente negli studi storico-educativi.

Il nostro settore è, in effetti, segnato da una doppia valenza: da un lato, la dimensione propriamente storiografica, con la sua specifica epistemologia e metodologia; dall'altro, la dimensione pedagogica, che non è estranea alla prima, ma che certamente induce lo storico dell'educazione a non intendere il suo impegno come una versione autonoma e specifica di lavoro storiografico, ma ad aprirsi anche ad una prospettiva, per così dire, "attualizzante", con l'attenzione rivolta alle problematiche e alle sollecitazioni della concreta vita della scuola e dell'educazione, inducendo a spostare l'attenzione, anche quella delle ricerche più specialistiche, verso una dimensione, non soltanto di conoscenza del passato, ma di rispondenza alle sollecitazioni del presente.

Penso che sia in questo quadro che si debba intendere l'intero complesso degli studi comparativi in ambito educativo e, in particolare, scolastico, nel senso che la storia della scuola e delle altre istituzioni educative (la storia delle "pratiche", oltre che delle teorie), da molto tempo (non, certo, soltanto da oggi), richiede un approccio distinto e specifico anche rispetto a quello storiografico propriamente inteso.

La *Storia mondiale dell'educazione* è stata opera congiunta di storici e pedagogisti, e la sua organizzazione per aree culturali e politiche, con una forte attenzione, specialmente nelle parti relative all'età moderna, verso le differenze nazionali e regionali lo dimostra. Si potrebbe dire che l'altro versante di riferimento di questo genere di studi, nello stesso tempo storiografici e comparativi, sia precisamente quello che in area anglosassone si definisce come "educazione comparata", un'etichetta che ha a sua volta una storia ormai lunga alle spalle.

Anche nel caso dell'educazione comparata possiamo menzionare i grandi repertori enciclopedici che in tempi ancora recenti hanno descritto lo stato delle ricerche nel settore, e una disamina delle loro principali caratteristiche potrebbe permettere di osservare quanto sia difficile, in fondo, integrare i due approcci, quello storiografico e quello comparativo, in una prospettiva unitaria (Marlowe-Ferguson, Lopez, 2002; Cowen, Kazamias, 2009). I re-

pertori menzionati, che documentano l'evoluzione dei principali sistemi formativi e scolastici mondiali, in genere, partono dalla considerazione di entità politiche e culturali presenti per derivarne un'analisi che è anche storiografica, ma che inevitabilmente parte dal costituirsi delle entità politiche e culturali che hanno dato vita a questi sistemi scolastici e formativi che sono oggetto specifico dello studio comparativo. In questo modo, la storia praticata nelle ricerche di carattere comparativo si pone programmaticamente in una posizione estremamente problematica nei confronti della "lunga durata", costruito teorico fondamentale dell'epistemologia della ricerca storiografica che sta alla base della "nuova storia" novecentesca.

Dovremmo ricordare anche le differenziazioni culturali che derivano dalla presenza di tradizioni storiografiche distinte nei vari Paesi europei. La storiografia coltivata nello scorso secolo in Francia è diversa da quella coltivata in Inghilterra e negli Stati Uniti; e, d'altra parte, vi sono esempi di illustri studiosi che nel corso del Novecento hanno offerto contributi decisivi e che non appartengono a nessuna delle grandi tradizioni di questo settore (Le Goff, 1978). In generale, gli studiosi che hanno collaborato alle imprese editoriali fin qui citate costituiscono un vasto complesso di orientamenti di ricerca diversi che non si possono nemmeno ascrivere semplicemente all'una o all'altra tradizione di pensiero (è il caso, a maggior ragione, degli studiosi sempre più numerosi di origine non occidentale).

È anche vero che la soluzione che ha guidato la realizzazione del secondo dizionario di storia delle idee (Horowitz, 2004) nell'integrazione armoniosa di centinaia di studiosi provenienti letteralmente da tutte le parti del mondo è stata quella di prendere semplicemente atto della molteplicità di orientamenti e di origini culturali per farne un elemento costitutivo della stessa identità della storia delle idee. Si potrebbe, in un certo senso, dire che la comparazione scaturisce non soltanto dall'oggetto degli studi, ma anche dagli studiosi stessi impegnati in questo campo.

Quest'ultima considerazione permette, quindi, di comprendere il valore di quelle iniziative di ricerca ed editoriali che hanno assunto un orientamento più ristretto, riconoscendo la necessità di una limitazione di prospettiva anch'essa in fondo coerente con un adeguato approccio comparativo, sulla base delle provenienze e della preparazione dei singoli studiosi. Lawton e Gordon (2002), per esempio, circoscrivono programmaticamente il loro studio, come appare dal titolo della loro opera, alla storia delle idee "occidentali", situando questa delimitazione nel contesto di

una prospettiva che pur riconosce l'opportunità di un approccio più ampio.

Questa opportunità oggi è rinvenibile anche nell'ambito della formazione di base dei giovani, e in particolare dei giovani studiosi, non soltanto nell'ambito specialistico della ricerca storico-comparativa, ma in tutto il settore umanistico, per sviluppare una competenza che spazi tra culture diverse e permetta di guardare i fenomeni investigati con un occhio più "comprensivo". Personalmente, non posso riportare esperienze compiute in prima persona nell'ambito specifico dell'educazione comparata, ma rispetto ai contributi del nostro convegno mi sembra che queste ultime considerazioni possano essere utili anche a situare la varietà degli argomenti e degli approcci di coloro che vi hanno partecipato con contributi originali.

Lo sguardo degli studiosi intervenuti è stato principalmente rivolto a momenti e figure della storia della scuola e dell'educazione italiane; in molti casi la nostra stessa storia offre prospettive più ampie, la possibilità di cogliere nei suoi stessi protagonisti, nelle vicende ricostruite, la necessità di andare oltre quello che è il nostro orizzonte più consueto. Il valore degli interventi e dei contributi offerti mostra una ricchezza di tendenze e di prospettive incoraggiante che permetterà certamente nei prossimi anni ampliamenti ed approfondimenti nelle attività di ricerca, rendendo l'intero settore di questi studi ancor più stimolante e ricco di prospettive.

Riferimenti bibliografici

- Ariés P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari-Roma: Laterza. 1981).
- Barbieri N., Gaudio A., Zago G. (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: La Scuola.
- Burguière A. (Ed.). (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cowen R., Kazamias A. M. (Eds.). (2009). *International Handbook of Comparative Education*. London-New York: Springer.
- Horowitz M. C. (Ed.). (2004). *New Dictionary of the History of Ideas* (Voll. 1-6). New York: Scribner.
- Lawton D., Gordon P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- Le Goff J. (Ed.). (1978). *La Nouvelle Histoire*. Paris: Complexe (tr. it. Milano: Mondadori. 1981).

- Marlowe-Ferguson R., Lopez C. (Eds.). (2002). *World Education Encyclopedia* (Voll. 1-3). Farmington Hills MI: Thomson Gale.
- Mialaret G., Vial J. (Eds.). (1981). *Histoire mondiale de l'éducation* (Voll. 1-4). Paris: Presses Universitaires de France (tr. it. Roma: Città Nuova. 1988).
- Rossi P. (1969). *Un altro presente. Saggi sulla storia della filosofia*. Bologna: Il Mulino.
- Wiener P. (Ed.). (1973). *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas* (Voll. 1-4). New York: Scribner.

12.1

Sguardi comparativi italiani sulla scuola di Jasnaja Poljana di Lev Tolstoj all'inizio del Novecento

Dorena Caroli

*Professoressa associata – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
dorena.caroli@unibo.it*

1. Introduzione

La scuola elementare di Jasnaja Poljana di Lev Tolstoj suscitò un grande interesse nel contesto del dibattito pedagogico italiano di inizio Novecento. Caratterizzato da un processo di circolazione internazionale di modelli educativi stranieri (Callegari, Gaudio, 2018; Caruso, 2019), tale dibattito era strettamente collegato alla più generale ricezione del pensiero politico e religioso di Tolstoj in Italia (Bori, 1995; Salomoni, 1996), che alimentò profonde riflessioni in ambiti culturali assai diversi, laici e religiosi. Dopo i fasci siciliani (1891-94) e la crisi di fine secolo, l'opinione pubblica italiana maturò la consapevolezza della necessità di un maggior investimento a favore dell'istruzione scolastica. Le leggi Orlando e Daneo-Credaro varate rispettivamente nel 1904 e nel 1911 diedero un significativo contributo alla lotta contro l'analfabetismo grazie a un aumento della spesa pubblica per l'istruzione elementare (De Fort, 1996, pp. 218-238).

In Italia l'esperienza di questa scuola particolare fu resa nota al pubblico già nel 1903 grazie alla traduzione di alcuni scritti di Tolstoj pubblicati a cura di un suo fedele seguace, Pavel Birjukov (1860-1931), fra l'altro suo biografo (*Leone Tolstoj*, 1903, pp. 482-504) e, collaboratore dell'altra grande iniziativa di alfabetizzazione avviata da Tolstoj con la fondazione della compagnia editoriale Posrednik (Caroli, 2020, 149-254). Grazie alla testimonianza di Birjukov, l'immagine della scuola tolstoiana fu recepita in modo assai fedele. Per gli intellettuali del tempo, che in molti casi erano già al corrente dell'iniziativa di Tolstoj, non si trattò di offrirne sguardi e rappresentazioni lontane dalla sua realtà quotidiana ma piuttosto di cimentarsi con un'ermeneutica che intrecciasse le loro aspirazioni di rinnovamento con le idee educative tolstoiane. In genere per gran parte degli intellettuali

italiani la scuola elementare di Jasnaja Poljana, fondata da Lev Tolstoj nel 1859 e che si sviluppò successivamente, nel 1861-1862, costituiva un modello di istituzione scolastica completamente innovativa rispetto a quelle conosciute fino ad allora (Ibidem, pp. 54-61), ma non mancarono le divergenze, soprattutto nei confronti del principio della libertà sotteso alla concezione della natura infantile, sia in ambito laico che cattolico.

Com'è noto, era una scuola che sostanzialmente esprimeva la concezione di Rousseau nel suo essere libera e antiautoritaria. Fra gli intellettuali e scrittori, insegnanti e maestri che si appassionarono a questa scuola famosa, vi furono l'ispettore scolastico marchigiano Aurelio Stoppoloni (1856-1927) e il sacerdote milanese Giulio Vitali (-1916). Si tratta di due figure emblematiche per le posizioni laica e cattolica che esprimevano, in quanto elaborarono concezioni dell'educazione morale antitetici fra loro, che riflettevano rispettivamente la crisi del positivismo e lo spiritualismo modernista. Scopo di questo contributo è quello di presentare un confronto sintetico delle loro riflessioni sulle peculiarità di questa scuola, sulle sue caratteristiche e sui suoi contenuti. L'analisi ermeneutica dei loro scritti cercherà di mettere in luce alcuni dei passaggi più importanti delle ampie riflessioni che ebbero un'influenza duratura sulla cultura pedagogica italiana fino al secondo dopoguerra.

2. Aurelio Stoppoloni e la scuola di Jasnaja Poljana

Nel 1903 Aurelio Stoppoloni (1856-1927), provveditore agli studi di Ancona, pubblicò un saggio intitolato *La scuola di Jasnaja Poljana* sulla "Rivista d'Italia" (Stoppoloni, 1903a), che costituiva uno studio preliminare in vista della pubblicazione del volume *Tolstoj educatore* (Stoppoloni, 1903b). Stoppoloni conosceva bene le condizioni della scuola elementare italiana del suo tempo e in Tolstoj cercava alcune risposte che trovò solo parzialmente. In quanto laico positivista che affrontava il problema educativo in funzione del progresso dell'umanità, nel suo saggio Stoppoloni si focalizzava su due aspetti fondamentali che riguardavano la presenza della coercizione nella scuola e il suo contenuto culturale. Nel suo discorso la dimensione coercitiva si estrinsecava nei tre aspetti di obbligo scolastico, disciplina e compiti a casa. Benché sul primo aspetto dell'obbligo scolastico in sé, Stoppoloni non avesse obiezioni in quanto esso era considerato una

conquista raggiunta in Italia nel 1861 (e in Russia molto più tardi, nel 1908), egli riportava ampiamente le aspre parole di critica di Tolstoj verso la scuola in quanto istituzione coercitiva che definiva “luogo di pena” (Stoppoloni, 1903a, p. 6). La profusione di citazioni induce a pensare che la scuola ideale fosse anche per Stoppoloni un “laboratorio pedagogico” che aveva per base i principi di “libertà e amore” che dovevano incitare i maestri a rinnovare la relazione educativa nelle lezioni quotidiane.

Stoppoloni tuttavia discordava da Tolstoj a proposito di altri due aspetti connessi all'elemento coercitivo: l'attribuzione dei compiti a casa e la presenza delle punizioni. La mancanza di compiti era considerata troppo rivoluzionaria dal positivista Stoppoloni che avrebbe voluto educare gli scolari a forme di responsabilità individuali, a cominciare dai compiti a casa intesi come doveri dell'alunno verso la scuola. Egli rigettava quindi il riferimento di Tolstoj a Rousseau secondo il quale i doveri dello scolaro costituivano una deroga al processo naturale di apprendimento nel bambino (Ibidem, p. 8).

La questione della disciplina scolastica vera e propria, che alludeva al controllo sociale dei comportamenti che potevano sfociare in devianze, era complessa in quanto il principio di Tolstoj di “una libertà ben regolata” non offriva per Stoppoloni una soluzione per la correzione degli alunni. Egli concordava sul fatto che la scuola avrebbe dovuto evitare un “formalismo ambizioso”, cioè tante regole inutili che “sviavano” l'animo infantile. Stoppoloni negava il principio della libertà “come fondamento dell'educazione” che per Rousseau derivava da una concezione antropologica secondo la quale “tutti i nostri istinti sono innocenti e buoni”. In sintesi, bisognava castigare per correggere le cattive condotte degli scolari e per destare “il piacere e il dispiacere della coscienza” (Ibidem, p. 14).

Stoppoloni si mostrava scettico di fronte alla concezione di Tolstoj che coniugava la visione della bontà originaria di Rousseau con la naturale inclinazione del bambino “verso il Vero e verso il Buono” grazie all'opera della provvidenza divina (Ibidem). Si trattava di un’“espressione evangelica dolcissima” che per l'ispettore non era condivisibile in quanto la scuola per un laico era “avviamento alla vita civile” del futuro cittadino. La scuola anti-autoritaria ideata dal Tolstoj, che egli definiva “senza freno”, “non potrà certo prepararlo alla vita organizzata e legale della società presente” (Ibidem). L'educazione era anche prevenzione, come sosteneva il giurista Lino Ferriani, nella prefazione al volume di Stoppoloni che sarebbe uscito di lì a pochi mesi (Ferriani, 1903).

Per quanto riguarda l'ultimo aspetto di novità della scuola tolstoiana, Stoppoloni descriveva la peculiarità dei contenuti e dello stile didattico di Tolstoj, che doveva diventare esempio per i maestri italiani. Concludeva la sua riflessione sulle materie scolastiche. Secondo Tolstoj, a differenza della geografia che poteva essere eliminata, l'apprendimento della storia e della matematica poteva essere utile solamente a condizione che il maestro amasse la propria materia e l'insegnasse con passione (Stoppoloni, 1903a, p. 17).

Stoppoloni era cosciente della dimensione utopica della scuola di Tolstoj, benché ritenesse che le sue caratteristiche stimolassero una serie di considerazioni sull'educazione morale e sulla didattica. Si trattava di un modello educativo laico in tutti i suoi aspetti, che doveva non solo veicolare ai bambini buone conoscenze e il senso di responsabilità sociale delle proprie azioni, ma anche ispirare nuove pratiche didattiche ai maestri italiani.

3. Giulio Vitali e il modello tolstoiano per la scuola popolare italiana

Il sacerdote Giulio Vitali (-1916), collaboratore della rivista di cultura e letteratura "Il rinnovamento" (1907-1909), si interessò alla scuola di Tolstoj per trovare un modello di scuola popolare incentrata sull'educazione morale e religiosa dei fanciulli. Autore di numerosi saggi apparsi sulla medesima rivista modernista (Zambarbieri, 1979, pp. 22-23; Apruzzese, 2019, pp. 104-106, 122), scrisse due volumi su Tolstoj fra i quali, il secondo, intitolato *Tolstoj pedagogista*, offre un'ampia trattazione della proposta pedagogica dello scrittore russo.

Nel secondo volume, apparso dopo la pubblicazione dell'enciclica di Pio X *Pascendi Dominici Gregis* (1907) che condannava il modernismo, la lettera introduttiva indirizzata a Enrichetta Chiaraviglio Giolitti, intitolata *Dell'Ufficio della donna nell'educazione*, presentava il ruolo educativo delle figure femminili dei romanzi tolstoiani. Tuttavia, per Vitali il filo conduttore di questo volume sulla pedagogia tolstoiana era il lavoro manuale che legava le regole secolari degli ordini religiosi e la scuola popolare italiana di inizio secolo. Quest'ultima avrebbe dovuto essere riformata per inglobarlo e formare gli spiriti al bene (Vitali, 1911; Vitali, 1914b, p. 325). Il breve capitolo finale sul tema dell'educazione religiosa, di cui Vitali trattò anche in un saggio apparso nello stesso anno, fu aggiunto molto probabilmente in seguito alla pubblicazione dell'enciclica.

Il volume *Tolstoj pedagogista* fu infatti preceduto, nel 1914, dalla pubblicazione di un saggio su “Nuova Antologia” dal titolo omonimo (Vitali, 1914a), che anticipava alcuni aspetti significativi della scuola tolstoiana. Il saggio, che può essere suddiviso in tre parti, focalizza a grandi linee gli stessi temi analizzati da Stoppoloni, ma da un punto di vista cattolico modernista. Nella prima parte del suo saggio Vitali riepilogava i viaggi che Tolstoj intraprese in Europa dal 1857 alla ricerca di un modello di scuola adatto per la Russia. La scuola necessitava della sua rivoluzione per effettuare una *restauratio ab imis* e per instaurare “una serena e tranquilla esperienza di libertà fondata sul rispetto del fanciullo” proprio in Russia (Vitali, 1914, pp. 243-244). A proposito del principio coercitivo che regolava molti aspetti della vita scolastica, Vitali sembrava concordare con Stoppoloni, poiché affermava che la scuola non doveva essere coercitiva ma “come una grazia” di cui i bambini avevano naturale bisogno: “La costrizione, invece, irrigidendo la scuola, toglierà la forza ai maestri, confidenza ai discepoli; farà entrare nella scuola i gendarmi” (Ivi, p. 244).

Anche nella seconda parte dell’articolo, a proposito della visione della scuola di Jasnaja Poljana come di “un campo di ricerca sperimentale” e di “vera esperienza pedagogica”, il filosofo milanese concorda con l’ispettore marchigiano sul tipo di relazione educativa che il maestro Tolstoj nutriva verso gli alunni, sapendo ricreare un’atmosfera familiare nella scuola stessa. Vitali dedica però un maggiore attenzione alla vocazione pedagogica di Tolstoj, organizzatore di incontri seminariali indirizzati sia ai maestri delle località limitrofe che agli scolari. Inoltre, secondo lui il vero interesse della scuola rurale tolstoiana risiedeva nel fatto che essa prefigurava le esperienze delle “scuole nuove” europee di Cécile Reddie e Hermann Lietz, situate anch’esse in campagna o nei pressi di attività agricole, di cui ovviamente dimostrava recepire solo alcuni aspetti (Ivi, pp. 245-246, 251).

Nella terza parte dell’articolo Vitali approfondiva il contenuto della scuola di Tolstoj, dilungandosi sulla redazione di un testo manualistico di lettura graduale che fosse al contempo una guida e un compendio per i maestri. La redazione del celebre *Abbecedario* fu preceduta da una solida attività preliminare di ricerca. Iniziata nel 1871, la redazione dell’abbecedario terminò nel febbraio dell’anno seguente. Fu dato alle stampe in novembre e, in versione rivista, uscì nel 1875 con il titolo il *Nuovo ABC* o *Sillabario* (*Novaja azbuka*) in quattro parti (Ivi, p. 250). Vitali non trascurava neppure *Il calendario con i proverbi* (*Kalendar’ poslovic*), pubblicato

dallo scrittore nel 1887 per promuovere l'alfabetizzazione delle campagne e modernizzare le tecniche agricole, grazie all'iniziativa della compagnia editoriale Posrednik (Caroli, 2020). Nell'ultima parte del suo saggio Vitali volgeva la sua attenzione ai due libri che Tolstoj scrisse per l'insegnamento della religione ai bambini. Questo aspetto è uno dei più interessanti dello spiritualismo tolstoiano in campo educativo, poiché rinvia alla questione controversa dell'introduzione del catechismo nella scuola elementare del tempo (De Fort, 1996, pp. 240-252).

Nelle conclusioni, il filosofo esponeva i suoi commenti sul valore della libertà nel processo dell'apprendimento e, anche qualora il fanciullo non sembrasse portato per una materia, egli concordava che: "Alle virtù, come al vero, a Dio, come alla scienza, l'uomo non può essere tratto a forza; deve andarci da sé, per penetrazione d'una luce, che se pur può riflettersi all'inizio dal di fuori, deve diventare definitivamente una sua fiamma interiore" (Vitali, 1914a, p. 256).

Questa fede nella libertà sinonimo di luce, che negli ultimi anni per Tolstoj significò una lenta adesione alla filosofia di Arthur Schopenhauer (Caroli, 1993, pp. 113-122), veniva considerata da Vitali come un principio fondamentale: "la libertà tolstoiana non è che l'altra faccia di quell'assidua opera d'auto-educazione, che fa della vita di lui quasi una commedia divina [...]" (Vitali, 1914a, p. 257). Libertà e fede religiosa incarnavano per Vitali il binomio inscindibile del processo educativo che il lavoro agricolo avrebbe completato nell'ottica della responsabilità cristiana.

In conclusione, il modello educativo di Tolstoj offriva un quadro di riferimento per discutere di questioni cruciali per il rinnovamento della scuola elementare italiana. Per Stoppoloni si trattava di disciplinare per prevenire la devianza nell'ottica della pedagogia emendativa che accompagnava le riforme del diritto minorile (Caroli, 2017), per Vitali si trattava di concedere all'alunno la libertà per auto-educarsi, anche in caso di cattiva condotta. Per quest'ultimo la fede avrebbe illuminato il cammino verso la retta via: la Provvidenza (che, evidentemente, il positivista Stoppoloni trascurava) veniva in soccorso ai cristiani che si auto-perfezionavano spiritualmente grazie al lavoro manuale.

Per quanto riguarda i contenuti della scuola, i due autori focalizzavano due aspetti diversi, le materie insegnate e i libri redatti dallo scrittore stesso, in entrambi i casi per sottolineare il rinnovamento di una scuola popolare che trasmettesse anche un'educazione morale di carattere laico per il primo,

religioso e spirituale per il secondo. Si tratta di due esempi che dimostrano la grande vitalità del dibattito legato alla concezione pedagogica di Tolstoj. Ma è interessante, fra altri, anche il caso di Emilia Formiggini Santamaria (1877-1971), già studiata per quel che riguarda la ricezione dei *Quattro libri di lettura*. Nel 1904 pubblicò il volume *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj* con prefazione di Antonio Labriola e, nel 1914, traendo ispirazione dall'abecedario tolstoiano, diede alle stampe il sillabario *Prima lettura*, che fu adottato anche nelle scuole italiane degli anni Venti (Medolla, 2000; Fava 2002; 2011). La pedagogia di Tolstoj ha offerto alla cultura educativa italiana una grande eredità di valori e di esperienze scolastiche e assistenziali, eredità che deve ancora essere ricostruita nella sue complesse influenze e articolazioni.

Riferimenti bibliografici

- Apuzzese S. (2019). *Il fremito del Novecento. Frammenti d'anima giovanile nel secolo della potenza*. Roma: Aracne.
- Bori P.C. (1995). *L'altro Tolstoj*. Bologna: il Mulino.
- Callegari C., Gaudio A. (Eds.). (2018). Current Questions and Perspectives. In *Comparative Education / Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*. *Rivista di Storia dell'educazione*, 5(2), 7-13.
- Caroli D. (2020). *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*. Roma: Carocci.
- Caroli D. (2017). Il "nuovo bambino" in Unione sovietica dalla Rivoluzione d'Ottobre alla caduta del regime comunista (1917-1991). In M. Gecchele, S. Polenghi, P. dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 155-173). Bergamo: Junior/Gruppo Spaggiari.
- Caroli D. (1993). *Postfazione a L. Tolstoj, La morte di Ivan Il'i*. Trad. di D. Caroli. Milano: SugarCo.
- Caruso M. (2019). The History of Transnational and comparative education. In J. Rury, E.H. Tamura (Eds.), *The Oxford handbook of the History of Education* (pp. 568-587). Oxford: Oxford University Press.
- De Fort E. (1996). *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: il Mulino.
- Fava S. (2002). *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Fava S. (2011). *Imparare a leggere per diventare lettori: riflessioni di Emilia For-*

- miggini Santamaria da Tolstoj a *Prima lettura. History of Education & Children's Literature*, 6(1), 319-341.
- Ferriani L. (1903). *Lettera-prefazione*. In A. Stoppoloni, *Leone Tolstoj educatore* (pp. 9-14). Milano-Palermo-Napoli: Remo Sandron.
- Leone Tolstoj, sua vita e sue opere* (1903). *Memorie autobiografiche lettere e materiale biografico*. Fornito da Leone Tolstoj e riordinato da Paolo Biriucov. Traduzione dal russo, unica autorizzata, di Nina Romanowski. Milano: Treves.
- Medolla E. (2000). La fortuna dei "Quattro libri di lettura" di Tolstoj in Italia. *Slavia*, 3, 183-193.
- Salomoni A. (1996). *Il pensiero religioso e politico di Tolstoj in Italia (1866-1910)*. Firenze: Olschki.
- Stoppoloni A. (1903a). La scuola di Yasnaja Poliana. *Rivista d'Italia*, 6(1), 1903, 5-17.
- Stoppoloni A. (1903b). *Leone Tostoi educatore*. Con lettera-prefazione di Lino Ferriani, Milano-Palermo-Napoli: Remo Sandron.
- Vitali G. (1914b). *Leone Tolstoj pedagogista*. Con una scelta degli scritti pedagogici messi in italiano da N. Fleuroff e da G. Vitali. Milano-Palermo-Napoli: Remo Sandron.
- Vitali G. (1911). *Leone Tolstoj*. Con ritratto, biografia e lettera autografa. Roma: Libreria Editrice Romana.
- Vitali G. (1914a). Tolstoj pedagogista. *Nuova Antologia*, 170 (marzo-aprile), 241-256.
- Zambarbieri A. (1979). *Il cattolicesimo tra crisi e rinnovamento. Ernesto Bonaiuti ed Enrico Rosa nella prima fase della polemica modernista*. Brescia: Morcelliana.

12.2

Indagini educative internazionali: comparazioni o classifiche?

Cristiano Corsini

*Professore associato – Università degli Studi di Roma Tre
cristiano.corsini@uniroma3.it*

1. Le indagini internazionali tra continuità e discontinuità

La relazione parte dalla lettura critica, operata da voci centrali nella comunità comparatista (con particolare riferimento a quelle raccolte intorno alla rivista *Comparative Education*), delle ricerche internazionali IEA-TIMSS e OCSE-PISA, richiamando il processo di costruzione di standard internazionali di rendimento recepiti in diversi contesti nei termini di obiettivi educativi. Il lavoro prosegue proponendo una riflessione sulle soluzioni di continuità tra le dinamiche che caratterizzano oggi le indagini internazionali e quelle che, sessanta anni fa, avevano portato alla nascita della IEA. In particolare, il confronto diacronico tra le prime indagini e quelle attuali si concentra su tre termini di raffronto, relativi rispettivamente al ruolo giocato dalle traduzioni e dai “prestiti”, alle misure e al senso della misura nell’impiego degli indicatori e, infine, al peso esercitato da IEA e OCSE nelle politiche educative, con particolare riferimento al loro impiego all’interno del dibattito pubblico sulla qualità, sull’efficacia e sull’equità dei diversi sistemi d’istruzione.

Nella tabella seguente si offre un quadro sinottico delle indagini internazionali di attualmente in corso.

| INDAGINE | PRINCIPALI CARATTERISTICHE |
|---|--|
| IEA-PIRLS <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> | Ambito: comprensione della lettura (reading literacy). Popolazione: studentesse e studenti al IV anno di scolarità. Periodicità: cinque anni, dal 2001. |
| IEA-TIMSS <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> | Ambito: matematica e scienze. Popolazione: studentesse e studenti al IV e all’VIII anno di scolarità. Periodicità: quattro anni, dal 1995. Un ristretto gruppo di paesi partecipa a TIMSS Advanced, che prevede una somministrazione, in Italia, al V anno della scuola secondaria di secondo grado. |

| | |
|---|---|
| IEA-ICCS <i>International Civic and Citizenship Education Study</i> | Ambito: educazione civica e alla cittadinanza. Popolazione: VIII anno di scolarità. |
| IEA-ICILS <i>International Computer and Information Literacy Study</i> | Ambito: conoscenze e abilità digitali e informative. Popolazione: VIII anno di scolarità. Periodicità: 5 anni, dal 2013. |
| OCSE-PISA <i>Programme for International Student Assessment</i> | Ambiti: comprensione della lettura, matematica, scienze, ed. finanziaria Popolazione: quindicenni Periodicità: 3 anni, dal 2000. |
| OCSE-PIAAC <i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i> | Ambiti: comprensione della lettura, matematica, scienze. Popolazione: 16-65 anni |
| OCSE-TALIS <i>Teaching and Learning International Survey</i> | Ambito: orientamenti pedagogici, pratiche didattiche e scelte educative di docenti e dirigenti. |

Tab. 1:1 indagini internazionali attualmente in corso

Le attuali indagini IEA e OCSE presentano un macroscopico elemento di discontinuità rispetto al passato. Se Visalberghi nel 1977 consiglia di concepire le rilevazioni internazionali come occasione per ottenere informazioni sui fattori che incidono sugli apprendimenti e non come “Olimpiadi del sapere”, nel 2016 Morris rileva che in Corea del Sud le studentesse e gli studenti si preparano ad affrontare le prove TIMSS marciando verso il *testing center* cantando l’inno nazionale, ben consapevoli di rappresentare il Paese nell’equivalente educativo dei giochi olimpici.

2. Prestiti e traduzioni

Qualcosa è senza dubbio cambiato, anche se non vanno certo sottovalutati elementi di continuità che hanno inciso su questi passaggi, elementi che sono ben presenti al mondo dell’educazione comparata che sin dalla nascita della IEA manifesta perplessità paventando problemi che poi effettivamente sarebbero venuti alla luce.

Un primo elemento di criticità è legato alla questione dei prestiti. La retorica del “questo funziona”, incentrata su *best practice* estrapolate da una superficiale lettura dei risultati delle indagini PISA o TIMSS e proposte come ricette salvifiche per ogni contesto è stata ampiamente contestata in ambito comparato (cfr. Cowen, 2014), anche in virtù del fatto che tale sem-

plicistico e ingenuo modo di concepire la comparazione può dirsi ampiamente superato da circa un paio di secoli.

Quel che va segnalato è come tale sguardo non regga neanche dal punto di vista del costruito di efficacia scolastica, ovvero dello sguardo che a partire dall'elaborazione del modello CIPP di Stufflebeam ha strutturato i disegni di ricerca di tutte le indagini IEA e OCSE. Sappiamo benissimo che per affermare che un determinato processo ha un effetto sui risultati è necessario rappresentare quel processo e ce ne accorgiamo perché, misurando le correlazioni tra variabili di processo e risultato, noi riscontriamo regolarmente correlazioni sufficientemente elevate solo se osserviamo e descriviamo quei processi nei loro contesti (come è mostrato già nella ragguardevole sintesi di Scheerens e Bosker del 1997), ovvero solo se ai metodi quantitativi affianchiamo quelli qualitativi. Un punto di debolezza delle grandi indagini internazionali è che i questionari che usano non rappresentano una valida o affidabile misura dei processi.

Un secondo elemento di debolezza è riscontrabile nelle traduzioni, un'operazione essenziale nel processo di trasferimento di prassi da un contesto all'altro. In particolare, negli ultimi decenni si è attestata la tendenza a tradurre *literacy* e *skill* con competenza (Benadusi, 2019). Noi sappiamo che ogni traduzione è un tradimento, però anche il tradimento ha una sua grammatica, una grammatica non rispettata nella scelta di tradurre con competenza gli output misurati da varie prove cognitive standardizzate proprio mentre competenza ha assunto un significato in ambito educativo che rimanda a una natura situata (non standardizzata) né meramente cognitiva, ma anche attiva, affettiva, metacognitiva, sociale, dinamica (Baldacci, 2010; Corsini, 2020). Se vogliamo, mentre il primo problema (i prestiti) dipende dalla mancata contestualizzazione e dalla mancata definizione operativa dei processi, il problema delle traduzioni è allora relativo alla mancata contestualizzazione e un'incoerente definizione operativa dei prodotti.

3. Per concludere: le misure, il senso della misura e lo smisurato peso politico.

Accanto al problema della mancata osservazione, descrizione, contestualizzazione dei processi e a un'incoerente operazionalizzazione dei prodotti, emerge un'ulteriore complicazione metodologica. Le indagini internazio-

nali sono correlazionali, non sperimentali. Lavorano su gruppi che non prevedono un'assegnazione di studentesse e studenti casuale né controllata, e dunque non sono in grado di darci informazioni di tipo causale, ovvero di produrre stime valide e affidabili dell'impatto che sul rendimento in lettura, matematica o scienze hanno le scelte effettuate dalle scuole distinguendolo da quello che, più in generale, hanno la famiglia o il contesto sociale, culturale ed economico. Per questo non possono produrre valide stime dell'efficacia di determinati processi educativi, organizzativi e didattici. Benché le ricerche come IEA TIMSS e OCSE PISA offrano elementi estremamente utili per ragionare sulle correlazioni tra il rendimento alle prove e alcune variabili di sfondo, la tendenza, affermata nell'ultimo ventennio, a considerarle misure dell'effetto netto di determinati processi educativi si associa alla propensione a trattare l'educazione alla stregua di variabile indipendente rispetto a fattori sociali ed economici. Questo comporta un'attribuzione eccessiva di responsabilità al sistema scolastico (Komatsu, Rappleye, 2017), che viene costantemente messo sotto pressione e che si fa carico anche di iniquità che, al contrario, sono proprie del sistema sociale ed economico.

Questa lettura delle indagini non tende solo a snaturarne i risultati (che, va ribadito, offrono informazioni potenzialmente utili per analizzare i livelli di abilità e conoscenze e l'equità nella loro distribuzione), ma anche a impiegare in maniera inappropriata dispositivi e strumenti sviluppati dalla ricerca educativa. Le regressioni usate negli anni Ottanta anche su dati IEA per stimare l'effetto dei processi educativi sono state progressivamente impiegate per misurare il valore aggiunto, uno degli indicatori con cui i sistemi di *accountability* diffondono la loro teodicea sociale ed economica che addossa al sistema scolastico una responsabilità eccessiva sulle differenze di rendimento di studentesse e studenti (Corsini, 2012). Sta di fatto che, mentre si susseguono incessantemente cambiamenti più o meno radicali nei sistemi educativi, il sistema sociale ed economico non viene mai messo in discussione.

Ponendo in prospettiva storica le indagini, ci accorgiamo che le prime indagini IEA nascevano per verificare se l'allargamento dell'accesso all'istruzione secondaria comportasse un abbassamento del livello degli apprendimenti conseguiti nelle scuole secondarie, ovvero se un sistema più comprensivo e aperto comportasse un peggioramento nella qualità degli apprendimenti. Il terreno comune alle prime indagini (preparate dalla fine

degli anni Cinquanta, iniziano nel decennio successivo) era la democratizzazione dell'istruzione e della società (Corsini, 2019).

Oggi, le misure delle indagini vengono assunte come benchmark politici per i diversi sistemi d'istruzione, misure della competitività di ciascun paese nell'agone del mercato unico. Le indagini divengono così veri e propri obiettivi educativi. Nel documento "Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione del 2002", la Commissione delle Comunità Europee afferma: "L'indicatore comparato più affidabile delle competenze fondamentali è rappresentato dall'indagine PISA dell'OCSE, che riguarda i livelli ottenuti nella capacità di lettura, in matematica e nelle scienze da parte dei quindicenni". Si tratta di un fenomeno che comporta una compromissione della validità delle stesse misure.

Eppure, rispetto a queste dinamiche, la ricerca educativa aveva ammonito da decenni, come evidenziato dalla "legge di Campbell" (1979):

Achievement tests may well be valuable indicators of general school achievement under conditions of normal teaching aimed at general competence. But when test scores become the goal of the teaching process, they both lose their value as indicators of educational status and distort the educational process in undesirable ways.

Riferimenti bibliografici

- Addey C. (2020). La global data infrastructure di PISA e la politica OCSE nascosta in piena vista. Data infrastructure alternative per valutare la qualità dell'educazione. In C. Corsini, G.C. Pillera, C. H. Tienken, M. Tomarchio (Eds.), *Evaluating Educational Quality* (pp. 29-37). Milano: FrancoAngeli.
- Agrusti G. (2009). Idola theatri e indagini comparative internazionali. *Cadmo*, 19(2), 35-46.
- Asquini G. (2007). Che cosa ci dicono le indagini internazionali sull'istruzione. In *Economia e Lavoro*, 16, 57-75.
- Asquini G., Corsini C. (2010). L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA. In INVALSI, *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici* (pp. 177-201). Roma: Armando.
- Auld E., Morris P. (2016). Pisa, Policy and Persuasion: Translating Complex Conditions Into Education 'Best Practice'. *Comparative Education*, 52(2), 202-229.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

- Benadusi L. (2019). Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?. *Scuola Democratica*, 1, 41-61.
- Campbell D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2, 67-90.
- Cappa C. (in press). The Opaque Transparency: Depthless Governance. *Comparative and International Education Review*.
- Corsini C. (2019). Dalle comparazioni alle classifiche. *Cadmo*, 27(2), 40-47
- Corsini C. (2020). I Test TECO sulle competenze in università: problemi e prospettive. *Pedagogia più Didattica*, 6, 47-59
- Corsini C. (2012). La lezione americana. L'impiego del valore aggiunto nella valutazione di scuole e insegnanti. *Scuola democratica*, 6, 108-116.
- Cowen R. (2014). Ways of knowing, outcomes and 'comparative education': be careful what you pray for. *Comparative Education*, 50(3), 282-301.
- Di Francesco G. (Ed.). (2014). *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.
- Palmerio L., Caponera E. (Eds.). (2020). *IEA-TIMSS 2019. I risultati degli studenti italiani in matematica e scienze*. Roma: INVALSI.
- Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Duckworth D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam: IEA-Springer.
- Gaudio A. (2020). La valutazione nel gioco degli specchi comparativi. *Scholé*, 58(1), 11-26.
- Giancola O., Viteritti A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola Democratica*, 1, 11-40.
- Komatsu H., Rappleye J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, 53(2), 166-191.
- INVALSI (2019). *OCSE PISA 2018. I risultati italiani in lettura, matematica, scienze*. Roma: INVALSI.
- Morris P. (2016). *Education policy, cross-national tests of pupil achievement, and the pursuit of world-class schooling: A critical analysis*, London: UCL.
- Mullis I., Martin M., Kennedy A., Flaherty C.M. (Eds.). (2002). *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill: Boston College.
- Nardi E. (2000). Le traduzioni nelle indagini internazionali. Un problema di metodo. *Cadmo*, 7(23), 41-49.
- Scheerens J., Bosker R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2017). *Beco-*

ming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Amsterdam: IEA.

Vertecchi B. (2004). Competizione imperfetta. *Cadmo*, 12(2), 2-5.

Visalberghi A. (1977). Rapporto generale sulle ricerche IEA e sui risultati connessi. Valutazione complessiva dei risultati. Misurazione del rendimento scolastico, Indagini IEA e situazione italiana. *Quaderni degli annali della Pubblica Istruzione*, 5, 125-150.

Sitografia

Eurydice, Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure attuate e sulla situazione attuale in Europa. Retrieved December, 1, 2020 from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf

IEA, IEA's Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS 2015. Retrieved December, 1, 2020 from <http://timss2015.org/timss-2015/mathematics/student-achievement/>

INVALSI, Indagine IEA-PIRLS 2016. Retrieved December, 1, 2020 from https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf

INVALSI, Indagine IEA-ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza. Retrieved December, 1, 2020 from https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Rapporto_ICCS_2016_definitivo.pdf

INVALSI, Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018. Retrieved December, 1, 2020 from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/-Sintesi%20dei%20risultati%20italiani.pdf>

INVALSI, Risultati OCSE-TALIS 2018. Retrieved December, 1, 2020 from https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_01

OECD, 2018 TALIS Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Retrieved December, 1, 2020 from <http://www.oecd.org/education/talis/>

12.3

Evoluzione istituzionale dell'educazione in Brasile

Marco Ferrari

*Ricercatore – Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
marco.ferrari@uniroma2.it*

1. Le missioni dei gesuiti

Nel Brasile coloniale del XVI secolo, l'educazione non è una priorità, ma l'obiettivo religioso e politico della diffusione del cristianesimo favorisce la nascita delle missioni, con l'arrivo dei primi gesuiti guidati da padre Manuel da Nóbrega che dà l'avvio alla fondazione di scuole e seminari. La fondazione delle missioni è dovuta alla difficoltà di consolidare le conversioni degli indigeni, all'insufficienza di un'evangelizzazione basata sulla permanenza temporanea dei missionari nei villaggi, a tensioni con i coloni, il cui interesse verso gli *indios* è dettato dal bisogno di schiavi. L'ordine religioso crea allora missioni lontano dalle città, le tribù indigene vengono trasferite dai villaggi a case sulla costa. Durante il Seicento, con l'alfabetizzazione e l'insegnamento agli *indios* di arti e mestieri, pratiche agricole e di allevamento, fabbricazione di utensili, ecc., le missioni raggiungono l'autosufficienza. Nei collegi per l'*élite* si presenta l'alternativa tra lo studio della teologia e la preparazione alle professioni come il medico o il giurista, per le quali si prevede lo studio nell'Università di Coimbra (Azevedo, 1963). Lo studio nelle città europee diviene un canale di accesso a realtà metropolitane avanzate, che contribuisce ad allargare gli orizzonti dei giovani coloni. La mobilità sociale data dall'istruzione è ristretta a pochi coloni bianchi e l'analfabetismo resta la condizione più diffusa, con le donne escluse dall'educazione (Ribeiro, 2001). Allo stesso tempo, l'insegnamento dei mestieri acquista un valore inclusivo: l'apprendimento delle pratiche artigianali è aperto a schiavi, uomini liberi, neri, *indios* e meticci, in un ambiente di lavoro privo di gerarchie e regolamenti, con la possibilità, per chi sa insegnare, di trasferirsi nei centri urbani e formare nuovi artigiani (Cunha, 2002).

2. *L'era pombalina*

Nel Settecento il Marchese di Pombal, massimo esponente portoghese del dispotismo illuminato, investe sul rafforzamento delle strutture statali. Durante l'*era pombalina* si assiste a una forte evoluzione in campo economico, che ha riflessi nelle strutture sociali e quindi nelle esigenze educative. Le riforme vengono imposte in campo religioso e scolastico: il Marchese assume un atteggiamento ostile nei confronti dei gesuiti, decidendo di espellerli dal Portogallo e dalle colonie (Azevedo, 1963). A seguito dell'espulsione, le missioni vanno in rovina, abbandonate dagli *indios* lasciati al proprio destino.

L'educazione passa così a essere "laica", cioè a totale carico dello Stato, rendendo il Portogallo uno dei primi paesi ad attuare questo passaggio. Gli insegnanti diventano funzionari pubblici, selezionati dallo Stato e ricevendo da questo lo stipendio, finanziato con il "sussidio letterario", una tassa apposita.

Va tuttavia tenuto presente che l'apertura alla mentalità illuminista rimane limitata alla modernizzazione *strutturale* delle istituzioni, nella misura in cui può preservare e rafforzare l'assolutismo monarchico. Rimane dunque obbligatorio nelle scuole l'insegnamento della religione cattolica e molti testi sono messi all'Indice dall'Inquisizione portoghese.

3. Al tempo dell'*Impero*

Nel 1808, la corte di re Giovanni VI di Braganza si trasferisce da Lisbona a Rio de Janeiro, nuova capitale monarchica, per sfuggire alle truppe napoleoniche. Tale novità porta una moderata crescita culturale e lo sviluppo di un sistema scolastico moderno (Schwarcz, 2002). Le necessità di difesa del regno portano alla creazione di scuole superiori per la formazione di quadri militari, di ingegneri e medici, e alla creazione di singoli corsi di economia, chimica e agricoltura. Dopo la caduta di Napoleone, il re rientra nella madrepatria lasciando la reggenza al figlio, il quale proclama l'indipendenza divenendo *imperatore* col nome di Pietro I del Brasile (Gomes, 2010). Questo periodo non si contraddistingue per un grande impegno nell'educazione generalizzata; lo sforzo educativo è rivolto alla formazione dell'*élite*, i cui membri preferiscono affidare l'educazione dei figli a precettori privati. Le

scuole pubbliche sono allestite in edifici inadeguati per accogliere classi numerose, con una cronica mancanza di materiali didattici. Il metodo adottato nella scuola elementare è il *mutuo insegnamento* di J. Lancaster, che dovrebbe ridurre costi e tempi con il procedimento “a cascata”. Il problema principale è però la formazione degli insegnanti: gran parte di loro non ha alcuna esperienza o competenza, trasmettendo la propria impreparazione agli alunni cui incombe il ripasso alle classi. Non vi è consequenzialità tra i gradi scolastici, né propedeuticità dei corsi, a eccezione della possibilità di accesso alla scuola superiore, dove sono aperti i primi corsi giuridici, che attirano i giovani interessati alla preparazione per l’accesso a incarichi amministrativi e politici.

4. L’epoca di Pietro II

Pietro I abdica come imperatore in favore del figlio, incoronato col nome di Pietro II; il nuovo imperatore governa il Brasile dimostrandosi attento alle questioni culturali e politiche (Schwarcz, 1998). Inizia il decentramento di funzioni governative alle province, tra cui l’organizzazione delle scuole elementari e secondarie, lasciando il grado superiore alla gestione centrale; diventa così possibile adattare le scuole alle realtà territoriali. Il grado elementare continua però nella sua condizione precaria (Azevedo, 1963). Nel 1837 viene fondato nella capitale il Collegio *Dom Pedro II* come modello da seguire, nonché unico istituto autorizzato a fare esami per l’accesso al grado superiore, impartendo corsi in linea con le esigenze.

Nel corso dell’Ottocento, scuole private sopperiscono alle difficoltà dell’istruzione pubblica: dopo ottanta anni tornano i gesuiti, fondando collegi come il *São Luís*, mentre tra gli anni Settanta e Ottanta protestanti americani fondano il Collegio *Mackenzie*, il Collegio Internazionale e il Collegio Americano. Sul fronte laico, la massoneria fonda la Società per il Culto della Scienza, improntata alla filosofia positivista; i collegi laici sono aperti al pensiero europeo e americano, con una offerta formativa più scientifica e competente.

Un altro ambito educativo in crescita è il settore dei corsi professionalizzanti. Si diffondono istituti tecnici basati sulla disciplina militare che accolgono orfani, disoccupati e miserabili per insegnare i mestieri e offrire l’alfabetizzazione; ne è un esempio il Liceo di Arti e Mestieri, un’organiz-

zazione civile per la formazione del lavoro qualificato e l'assistenza sociale.

L'iniziativa più concreta di riforma dell'educazione riguarda l'adozione del *metodo intuitivo*, che si basa sull'empirismo e considera i sensi come la chiave dell'apprendimento, ponendo l'accento sullo sviluppo sensoriale per allenare all'osservazione dei fenomeni; un tentativo di modernizzare una cultura educativa che stenta a integrarsi nelle tendenze intellettuali ottocentesche.

5. L'educazione nel XX secolo

La Repubblica instaurata nel 1889 si interessa al problema educativo in vista dello sviluppo del paese. L'influenza del positivismo dà vita a nuove tendenze rispetto ai temi dell'insegnamento scientifico, della laicità e dell'organizzazione nazionale della scuola. Il governo abbozza una struttura coerente di sistema scolastico, con norme, procedimenti, metodi e risorse per le sedi. Il dibattito pedagogico vede scontrarsi i liberaldemocratici, sostenitori del progresso della Scuola Nuova, e i cattolici tradizionalisti, avversi alla laicizzazione dell'educazione. Gli escolanovisti¹ sostengono l'idea della scuola come strumento di trasformazione in senso democratico della società; una scuola che deve pertanto essere unica, laica, obbligatoria e gratuita. Escolanovisti e tradizionalisti si scontrano sul modo di intendere il valore dell'educazione, che nella visione neotomista dei cattolici assume il compito di forgiare la morale della persona, mentre l'educazione laica si limita a *istruire*.

6. Dall'Era Vargas ai movimenti popolari

Negli anni Trenta, Vargas instaura una dittatura dai caratteri fortemente nazionalistici e burocratici. L'interesse per lo sviluppo nazionale aumenta quindi la necessità di scolarizzazione. Il primo Ministero dell'Educazione appronta una riforma per la pianificazione generale della scuola e dell'uni-

1 Termine derivante da *Escola Nova*, traduzione portoghese di "Scuola Nuova".

versità: la scuola secondaria viene strutturata su due cicli, un primo di cinque anni fondamentale per tutti e un secondo di due anni per la preparazione al livello superiore. Si ampliano i corsi di formazione commerciale e industriale, si stabiliscono norme precise per l'ammissione e si preparano piani di ispezione secondo direttive ministeriali. Le università, fino a quel momento disperse in facoltà isolate, diventano organismi unitari. Per la formazione dei professori, ci si avvale dell'Istituto di Educazione, che organizza corsi per la preparazione al magistero.

La riforma dell'insegnamento del 1937 passa attraverso la promulgazione di una serie di leggi mirate a riordinare lo stato. La *Legge Organica dell'Insegnamento* pianifica la scuola e la carriera dei docenti con la centralizzazione delle direttive al livello nazionale. La scuola secondaria è riordinata in quattro anni di ginnasio più tre di collegio, questi ultimi con due indirizzi, classico e scientifico. Per le scuole professionali si creano due sistemi paralleli, uno pubblico e uno gestito dalle imprese, sotto la supervisione dello stato. Quest'ultimo è il *Servizio Nazionale di Apprendimento Industriale*, organizzato per offrire corsi di specializzazione e perfezionamento, molto ricercato dal ceto meno abbiente per le opportunità di studio professionalizzante e quindi di lavoro meglio remunerato.

Il ritorno allo stato di diritto avviene col presidente Kubitschek, il quale riapre il Brasile alla scena internazionale; nel 1961 viene varata la *Legge per le Direttive e le Basi*, che introduce l'equivalenza dei corsi, riduce il numero di discipline nella scuola secondaria e attenua la standardizzazione dei curriculum scolastici al livello federale. Altre innovazioni riguardano le scuole pubbliche, con la fondazione del Collegio Applicativo dell'USP per sviluppare la scuola secondaria: attenzione alla formazione dei professori, remunerazione delle ore extra di lavoro, accompagnamento nell'orientamento educativo e installazione di classi a numero ridotto.

Il dibattito pedagogico intorno agli anni Sessanta si interessa all'educazione popolare, per l'urgenza dell'alfabetizzazione e a costruzione di una identità nazionale che passi attraverso la crescita culturale dei cittadini. Educatori, artisti, militanti politici, studenti e professionisti di varie aree si raccolgono in movimenti per l'educazione popolare, ispirati dal cristianesimo sociale e dalle teorie marxiste, attuando forme di diffusione culturale tra corsi di alfabetizzazione, spettacoli di strada, coinvolgimento di realtà lavorative o marginalizzate in dibattiti sulla società. In particolare vanno ricordati i *Movimenti di Cultura Popolare*, in cui agisce Paulo Freire. La

diffidenza verso le implicazioni ideologiche di tali movimenti danno però adito alla loro repressione nel successivo *golpe* militare, che colpisce anche istituzioni formali, il cui personale docente e amministrativo è oggetto di indagini e arresti (Garcia Werebe, 1970).

7. Il *golpe* del 1964

La dittatura militare che si instaura nel 1964 – un prodromo dell'*Operazione Condor* – sopprime il governo legittimamente eletto del presidente Goulart, accusato di attuare “politiche comuniste” tramite le riforme di base nella società brasiliana (Mariano, 2003). La durezza delle repressioni costringe alla fuga molti esponenti delle opposizioni, tra cui Freire. Il governo si concentra sulla riproposizione di un nazionalismo populistico che preme sull'identità del popolo brasiliano, con tendenze autarchiche sul piano culturale. La ripercussione nell'educazione è la soppressione delle organizzazioni studentesche, sostituite con un Direttorio centrale degli studenti per ogni università, proibendo così ogni tipo di azione politica studentesca, secondo lo slogan “lo studente deve studiare, il lavoratore deve lavorare”.

Si istituisce l'incarico di professore di Educazione Morale e Civica, che opera in spazi adibiti a centri civici per orientare i dibattiti e direzionare le persone verso il *giusto modo* di comportarsi rispetto alla politica governativa. La reazione studentesca porta alla recrudescenza della dittatura, che vara per le scuole il Decreto-legge n. 477/69² con cui proibisce a professori, allievi e funzionari qualsiasi manifestazione politica, procedendo ad arresti, interrogatori e pensionamenti forzati dei “sovversivi”.

L'esigenza di inserire il Brasile nell'economia mondiale aumenta la tendenza tecnicista dell'insegnamento: si deve adeguare la scuola alle esigenze di formazione per lo sviluppo economico, con la crescita di “capitale umano”. I corsi scolastici sono riformati: elementare e ginnasio vengono accorpati in un ciclo unico obbligatorio di otto anni, il “primo grado”; i corsi scientifico e classico sono fusi in un corso di tre anni, il “secondo

2 Decreto-lei n° 477, de 26 de fevereiro de 1969 - Define infrações disciplinares praticadas por professôres, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

grado”; il “terzo grado” è l’università. Lo studio dell’inglese è inserito sin dal primo grado, ma altre materie (storia, filosofia, latino) sono cancellate. Sul fronte popolare, l’indice di analfabetismo è ancora superiore al 30% e il tentativo di diminuirlo dà vita al Movimento Brasiliano di Alfabetizzazione, che adotta il *Metodo Freire* epurandolo dal contenuto politico.

8. Riapertura democratica

Il ritorno alla democrazia, verso la metà degli anni Ottanta, avviene con un lento processo di indebolimento del regime militare. La rinascita del dibattito sull’educazione parte dall’esigenza di reinserire la filosofia come corso di studio; l’attenzione si sposta sulla ristrutturazione dei corsi di formazione per i professori di grado superiore e secondario, attraverso i Centri Specifici di Formazione e Perfezionamento del Magistero, al fine di promuovere l’aggiornamento e la condivisione di pratiche e consigli tra colleghi (Cunha, 1995). Il problema delle infrastrutture spinge a costruire edifici adeguati e specifici: la creazione dei Centri Integrati di Educazione Pubblica, a opera dell’architetto Oscar Niemeyer³, prevede la costruzione di blocchi prefabbricati in grado di accogliere mille alunni a giornata intera.

La scuola pubblica torna all’attenzione del legislatore nell’elaborazione della Costituzione del 1988, che dedica all’insegnamento diversi articoli: art. 6, l’educazione è un diritto sociale; art. 205, l’educazione è promossa con la collaborazione di tutta la società; art. 206, l’insegnamento deve offrire uguali condizioni di partecipazione per tutti; art. 208, l’insegnamento è garantito dallo Stato a tutti, in modo gratuito e obbligatorio; art. 213, le risorse pubbliche devono essere destinate alle scuole pubbliche. Su questa base costituzionale, si arriva nel 1996 a una nuova *Legge delle Direttive e delle Basi*⁴, che da un lato presenta una tendenza neoliberale nel delegare al settore privato varie funzioni statali, come l’educazione professionale (art. 36); dall’altro, assicura borse di studio per gli studenti che non abbiano possibilità di accedere alla rete pubblica per mancanza di posti o carenza di risorse (art. 77). L’insegnamento religioso nelle scuole pubbliche rimane

3 L’architetto che progettò la città di Brasilia.

4 Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

come materia facoltativa, considerata parte della formazione del cittadino, ma senza alcuna forma di proselitismo (art. 33). Sulla formazione dei professori per l'educazione di base, viene stabilita l'esigenza di una laurea o di un diploma negli istituti superiori di educazione, per sostituire il corso magistrale di grado medio (art. 62). In pratica, si incontrano in questa legge elementi conservatori e progressisti che riflettono, nel bene e nel male, le tendenze di tutta la politica brasiliana democratica attuale.

Riferimenti bibliografici

- Azevedo F. (1963). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: UnB.
- Cunha L.A. (1995). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Cunha L.A. (2002). O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. In S.M. Manfredi, *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Garcia Werebe M.J. (1970). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Gomes L. (2010). *1822*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Mariano N. (2003). *As Garras do Condor*. São Paulo: Vozes.
- Ribeiro M.L.S. (2001). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Schwarcz L.M. (1998). *As barbas do Imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz L.M. (2002). *A longa viagem da Biblioteca dos Reis. Do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

12.4

Sguardi transatlantici incrociati sui sistemi educativi 1964

Angelo Gaudio

Professore ordinario – Università degli Studi di Udine
angelo.gaudio@uniud.it

1. Il contesto

Nel 1964 Fabio Luca Cavazza pubblica nella prestigiosa rivista statunitense *Daedalus*, pubblicata da Massachusetts Institute of Technology, un denso saggio sul sistema scolastico europeo (Cavazza, 1964). Come è noto, soprattutto grazie agli studi di Francesco Bello, l'intellettuale bolognese fu uno dei fondatori della rivista ed editrice bolognese, ma ebbe una importante carriera non accademica ma di manager e consulente aziendale di alto livello, ed ebbe un ruolo chiave nella costruzione di legami col mondo istituzionale ed accademico americano, attraverso l'United States Information Service (Agenzia governativa statunitense che si occupava della "diplomazia culturale" nel mondo) le grandi fondazioni e un personale rapporto con Artur Schlesinger, uno dei principali collaboratori del presidente Kennedy e esponente di altissimo rango della cultura statunitense impegnata nelle istituzioni a partire dalla *public diplomacy*.

Colpisce il lettore odierno lo spessore storico e comparativo, attento tanto alle dinamiche quantitative quanto a quella delle istituzioni e dei valori in esse incorporati, che peraltro non filtrò nella pubblicistica e nella letteratura secondaria italiana, forse soprattutto per la scarsa presenza della pedagogia, che rimaneva fortemente segnata dalla divisione tra laici e cattolici, dell'editrice il Mulino. La personalità e il ruolo dell'autore rendono il contributo uno straordinario prisma di osservazione degli sguardi e degli influssi incrociati tra Italia, e Europa e Stati Uniti. Dal punto di vista della storia globale dell'Università lo sfondo è costituito dal celebre saggio di Kerr che elabora il concetto di *Multiversity* (Kerr, 1963) ma anche dalle agitazioni a Berkeley in quegli stessi mesi, che insieme rappresentano le premesse del 1968. Dal punto di vista degli Stati Uniti, unitamente alla eccezionale

rilevanza dell'insieme dei contributi del fascicolo (Raymond Aron, Michel Crozier, Alessandro Pizzorno, Manlio Rossi Doria, Eric Weil, per limitarci a quelli noti al pubblico italiano) testimoniano come i più qualificati ambienti politici e culturali statunitensi avessero una informazione per non dire una egemonia sulla cultura europea. Dal punto di vista italiano come le riflessioni che sfociarono nel PdL 2314 avessero alle spalle una consapevolezza di ampio respiro sulle tendenze di lungo periodo di formazione delle élite a livello europeo e globale. Diversamente da quanto era avvenuto per la riforma della secondaria tali consapevolezze non riuscirono trasformarsi in consenso politico anche perché la spinta riformatrice del centrosinistra si era ben presto esaurita.

2. Il saggio

Nel complesso siamo di fronte a quella che potremmo definire come una filosofia della storia comparata dei sistemi alla luce della teoria economica dell'educazione come capitale umano

In comparing the school systems of the United States and western Europe, one cannot help but notice the much higher output of the former as compared to that of the latter. It is even more surprising to note that at the beginning of the century no substantial difference in output was observable (p. 394).

Deve essere a questo punto ricordato che nel discorso pubblico statunitense sull'educazione l'eccezionalismo americano rispetto alla antica ed arretrata Europa ha una lunghissima tradizione che risale almeno a (Mann, 1843)

Venivano indicate motivazioni economiche: l'aumento della produttività sarebbe stato possibile in modo ottimale solo se i selezionati per la formazione di élite fossero stati selezionati a partire da una massa la più ampia possibile formata al più alto livello possibile

A general increase of productivity has as a necessary condition the existence of a good school system equally strong at both the base and the vertex, that is, of a school system which makes its selection from the largest possible part of the social body. (p. 394).

L'argomentazione partiva dall'ipotesi che solo una selezione meritocratica che partisse da una base larga rendesse possibile una allocazione ottimale delle risorse umane. Le minori dimensioni della scolarizzazione secondaria venivano ricondotte anche a fattori politico istituzionali: lo stato europeo centralizzato aveva avuto bisogno di un minor numero di politici e amministratori

Second, the pattern of the national state in Europe has favored the centralization of its politico-administrative services, and therefore it has tended to limit the size of the leading classes (p. 394).

Alla metà degli anni Cinquanta veniva individuato il momento in cui le classi dirigenti europee avevano percepito la necessità di una discontinuità; in Italia siamo nella fase incubazione che delle decisioni che porteranno al piano decennale del 1958 e nello stesso anno, alla legge di Moro sull'educazione civica e più in prospettiva alla media unica del 1962

school structure began, for a number of reasons, to make itself felt. We may locate in the year 1955 the watershed between the old and the new conceptions of the school problem (p. 395).

L'istruzione era diventata una questione non più legata solo alla politica ma anche all'economia

At that point school administrators, scholars and politicians began clearly to see the problem of the schools as a general political problem. Called upon to satisfy an ever increasing number of collective needs, the state was called upon to concern itself above all with the continuity of economic development (p. 395).

Problemi particolari ancora maggiori venivano individuati nel caso del Mezzogiorno italiano

Consider, for example, the problems that Italy has had to face in the modernization and industrialization of the south? problems that could not solve without stimulating the creation of a new and large group of leaders (p. 396).

Analoghe preoccupazioni erano state avanzate tre anni prima dalla Svi-mez (1961) e nella nota aggiuntiva al bilancio del ministro Ugo La Malfa del 1961 (Gaudio in pubblicazione). Veniva quindi constatato che il mutamento degli ordini di grandezza in corso era tale da indurre un mutamento qualitativo

the “quantitative revolution” which is now under way in Europe and which is affecting educational structures that are several centuries old. An examination of these structures will be helpful if we are to understand the causes of this educational crisis (p. 398)

Alla luce delle evidenze quantitative veniva sottolineata la somiglianza del caso italiano a quello francese

Taking into account primarily the lower and upper secondary schools, Italy and France are the European countries where the educational system has expanded most rapidly over the last decade. In absolute terms France holds the record, since the number of regularly enrolled students has more than doubled, going from 1,204,000 students in 1951-1952 to 2,562,000 in 1961-1962—a 112.8 per cent increase in ten years. In Italy in the same period of time the enrollment in the secondary schools has gone from 1,225,000 to 2,400,000—a 96 per cent increase. It may be interesting to note that in both countries the rate of expansion has gone up in the second part of the decade, which means that the process is not yet slackening. Between 1951-1952 and 1957-1958, in fact, the cumulative increase in enrollment has been equal to 41.9 per cent in France and 38.2 per cent in Italy, while in the four years between 1957-1958 and 1961-1962 the increase has been 49.9 per cent in France and 41.8 per cent in Italy (p. 404).

Dei processi in corso era parte significativa anche il superamento del gap di genere

Another important aspect of the expansion of the European educational systems is the increasing proportion of girls in the school population. The most marked increase in this proportion is shown by the statistics for Italy, Germany and France. At the university level the percentage of women in the total enrollment has increased in

Italy from 19.5 to 27.5 per cent between 1938-1939 and 1955-1956; in France, in the same period, from 30.5 to 36.2 per cent; in Germany, finally, from 12.2 to 17.8 per cent. The proportion of women has therefore increased by 41, 19 and 46 per cent respectively. In view of these figures, and of the fact that the comparable data for England and the Netherlands show a much less marked increase, one cannot help noticing that the highest percentage increases have taken place in Germany and Italy, that is in two countries which have changed from an authoritarian rightist regime to a democratic one. Apparently the factors involved are attendant not only upon the economic development but also upon the wider social mobility which characterizes the democratic regimes (p. 405).

Di tale aspetto ha dato conto per l'Italia (Dei, 1993) e a livello globale (Bailey, Graves, 2019).

La massificazione dell'istruzione secondaria e tendenzialmente anche terziaria veniva considerata un processo inevitabile, irreversibile e implicitamente positivo

The system ceases to be an instrument for the selection of elites and becomes one for the education of the masses (p. 405).

Molto critiche erano le considerazioni sulla realtà di un sistema universitario rimasto identico da molti decenni

In the education of the younger generations an important role is played by the culture of the social setting of their everyday life, that is the language in which they have originally learned to express themselves, the types of reading to which they are exposed or not exposed, the things which are positively or negatively evaluated by those around them. Students are attending today a type of university which, in its basic organization, is still that of the last decades of the nineteenth century. Having been created as an elite school and with a view to promoting scientific research and to supplying the scientific preparation needed for the practice of professional careers, the university receives today a great number of young people who are not asking these goals of it (p. 408).

L'argomentazione proseguiva con una apologetica del carattere non socialista della programmazione, che nel caso francese appariva legato a quella

che veniva ritenuta una tecnocrazia paternalista mettendone tra parentesi i caratteri di presidenzialismo neo bonapartista

One of the most interesting consequences of educational development can be seen in the fact that some countries seem about to attempt planned, as against natural and spontaneous, expansion of their school systems. Taken in itself, educational planning represents merely an instrument for the rationalization of public activity in the field of education. Thus, per se, educational planning is neither intrinsically democratic and "liberal" nor intrinsically coercive and socialistic. In fact the western European country with the most advanced economic and educational planning happens to be France? that is, a country which has often seemed to pursue the ideal of a paternalistic technocracy, especially in constantly reducing the functions of parliament and of the political parties (p. 409).

La pianificazione educative sarebbe diventata lo strumento per l'egualianza delle opportunità di partenza

Educational planning, at least in a democratic country, to the extent that it limits the impact of the free play of spontaneous forces on educational expansion, cannot treat these aspects of social inequality as permanent, much less strive to maintain them or make them deeper. Unavoidably it will seek to correct those imbalances, both because the political leaders on whom planning depends tend to equalize opportunities as a matter of democratic policy, and because the experts in charge of planning seek to make the educational system more functional for the productive system by setting up a selective process which covers the whole population (p. 410).

3. Conclusioni

Nell'Europa di quegli anni ci sono culture della programmazione non socialista negli ambienti del centrosinistra italiano così come, in altro contesto, nel planismo gollista certamente più nazionalista e diversamente occidentale. Ci troviamo di fronte a una ipotesi di convergenza virtuosa tra esigenze della politica e esigenze dell'economia e al tempo stesso una strategia retorica che puntava alla separazione tra riformismo, che poteva essere

buono occidentale e dunque compatibili con i comuni valori e interessi degli USA e dell'Europa occidentale, e programmazione intesa come socialismo, di per sé *unamerican* e dunque incompatibile con quelli che venivano ritenuti i comuni valori e interessi dell'Occidente. Le considerazioni di Cavazza trovavano in Italia una rarefatta eco in vari scritti di Giovanni Gozzer in tema di pianificazione scolastica (Gozzer, 1962,1970) sui quali ci siamo soffermati in altra sede (Gaudio, 2018) ma temi e modi della politica vedevano insieme attenuazioni delle spinte riformatrici e un lungo galleggiamento che solo apparentemente sarà scalfito dalla crisi del 68-69 (De Giorgi, 2020) che piuttosto sposterà il discorso pubblico dalla gestione al mito della riforma senza in realtà mutare le policies.

Riferimenti bibliografici

- Bailey E., Graves K. (2019). Gendering history of education. In J.L. Rury, E.H. Tamura (Eds.), *The [Oxford] Handbook of the History of Education Edited* (pp. 335-371). New York: Oxford University press.
- Bordi S. (1995). Il contributo di Selma Fraiberg. In E. Pelando (Ed.), *Modelli di sviluppo in psicoanalisi* (pp. 479-495). Milano: Raffaello Cortina.
- Bello F. (2016). *Fabio Luca Cavazza la nuova frontiera e l'apertura a sinistra: Il mulino nelle relazioni politico-culturali tra Italia e Stati Uniti (1955-1963)*. Napoli: Giannini.
- Bonini F. (2007). La politica universitaria nell'Italia repubblicana. In G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (Eds.), *Storia delle università in Italia* [vol. I] (pp. 297-331). Messina: Sicania.
- Caruso M. (2019). The History of Transnational and Comparative Education, In *The [Oxford] Handbook of the History of Education Edited* (pp. 568-588). New York: Oxford University press.
- Cavazza F.L. (1964). The European school system: problems and trends. *Daedalus*, 93, 394-415.
- De Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dei M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In S. Soldani, G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II, *Una società di massa* (pp. 87-127). Bologna: Il Mulino.
- Gaudio A. (2018). Comparative education discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione-RSE*, 2, 17-29.

- Gaudio A. (in press). Istruzione, sviluppo mezzogiorno. Ipotesi di ricerca sulla Nota aggiuntiva di Ugo La Malfa del 1961. In C. Sindoni (Ed.), *Scuole e Maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento. Sguardi, problemi e nuovi percorsi di ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gozzer G. (Ed.). (1962). *Scuola e programmazione economica*. Roma: Pubblicazioni dell'Ufficio, studi, documentazione e programmazione del ministero della P.I.
- Gozzer G. (1970). Programmazione scolastica e sistemi educativi. In *La pedagogia*. II vol. Dir. L. Volpicelli (pp. 323-501). Milano: Vallardi.
- Kerr K. (1963). *The uses of the university*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Mammarella G. (2000). *Destini incrociati*. Roma-Bari: Laterza.
- Mann H. [1848]. *Report No. 12 of the Massachusetts School Board (1848)*. Retrieved from <https://usa.usembassy.de/etexts/democrac/16.htm>.
- Mariuzzo A. (2016). American Cultural Diplomacy and Post-War Educational Reforms: James Bryant Conant's Mission to Italy in 1960. *History of Education*, 45(3), 352-371.
- SVIMEZ, Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno (1961). *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola: previsioni per il prossimo quindicennio* Roma: Giuffrè.

12.5

La rivalità tra metodo Agazzi e metodo Montessori nelle vicende di Giuliana Sorge

Carla Roverselli

*Professoressa associata – Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
roverselli@lettere.uniroma2.it*

1. I protagonisti

Giuliana Sorge (1903-1987) è stata una delle allieve più intime di Maria Montessori, da quest'ultima considerata la sua più fedele, intelligente e infaticabile collaboratrice.

Dal 1929 al 1932 diresse a Roma la Regia Scuola di Metodo Montessori. Nel 1932 gravi accuse di ordine politico stroncarono ogni attività montessoriana e colpirono gravemente la Sorge, a cui fu tolta la direzione della scuola di Metodo. Con i suoi “atteggiamenti antifascisti” la Sorge era stata considerata “pericolosa per gli ordinamenti politici dello Stato” e quindi arrestata dalla Polizia. Da allora sino alla fine del regime fascista, sempre sorvegliata dalla polizia, si limitò a svolgere in Italia un'attività ridotta e clandestina. Nel 1945, finita la guerra, ricevette dal Ministero della Pubblica Istruzione l'incarico di ridare vita all'Ente Morale *Opera Nazionale Montessori* la cui attività era cessata di fatto, ma non *de jure*. L'Ente riprese a funzionare sotto il Commissariato di Alessandro Casati, poi sostituito da Maria Jervolino. La Sorge diresse Corsi di didattica montessoriana in tutta Italia (Baumann, 2015, pp.181-199). Già dal 1926 Giuseppe Lombardo Radice contrappose al metodo Montessori quello delle Sorelle Agazzi, mettendo in luce quelli che saranno i luoghi comuni dell'antimontessorismo: mancanza di originalità, accusa di positivismo, mancanza di formazione filosofica e pedagogica. Il metodo Agazzi era più sfumato nei fini ultimi del processo formativo e quindi più malleabile, e inoltre meno strutturato dal punto di vista applicativo. Il metodo Montessori con i suoi ideali pacifisti e umanitari non era in linea con l'indottrinamento autoritario, nazionalistico e paramilitare del regime fascista (Barbieri, 2019, p. 81).

Giuliana Sorge si cimentò fin dal 1928 a rispondere alle aspre critiche di Lombardo Radice nella rivista “L’Idea Montessori” (Trabalzini, 2019, pp. 55-57).

Successivamente tra il 1945 e il 1950, con il supporto della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti, Giuliana Sorge cercò di diffondere a Bergamo il metodo Montessori anche tra gli insegnanti. E fu in quell’occasione che sperimentò l’ostilità del prof. Aldo Agazzi e dei suoi amici, come testimoniato da alcune lettere inedite sue e della contessa Agliardi a Luigia Tincani.

Luigia Tincani (1889-1976) esponente del mondo cattolico, fondatrice nel 1939 della Libera Università Maria SS. Assunta di Roma e di una congregazione religiosa femminile, fu amica e grande sostenitrice della Montessori. L’interesse della Tincani per la Montessori inizia dal 1916 e si protrae negli anni a seguire (Violi, 2014, pp. 130-131; De Giorgi, 2013, pp. 89-100).

Aldo Agazzi (1906-2000) intellettuale bergamasco di forte tempera, uomo di scuola, nel 1939 espresse parere favorevole sul progetto riformatore del ministro Bottai. Nel 1942, su sollecitazione di Vittorio Chizzolini dell’Editrice La Scuola pubblicò uno studio sull’esperienza pedagogica promossa dalle sorelle Agazzi. Sostenne il metodo delle sorelle Agazzi (che non erano parenti, ma solo omonime dello studioso bergamasco) sulla scia della preferenza espressa da Giuseppe Lombardo Radice, dall’Editrice La Scuola e da lui stesso, come alternativa cattolica e popolare al metodo Montessori, interpretato come più incline a raccogliere sensibilità culturali laico-scientifiche e destinazioni sociali elitarie (Bertagna, Scaglia, 2013).

La contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti (1889-1965) era la sorella minore di Tommaso Gallarati Scotti cattolico democratico, amico di Romolo Murri, esponente di una tradizione cattolico-liberale portavoce di un cristianesimo senza clericalismo, impegnato per la libertà di insegnamento e la separazione tra Chiesa e Stato (Chiosso, 2019, p. 180). Myriam Gallarati Scotti, sposata con il conte Giovanni Battista Agliardi, fu una convinta montessoriana. Ella strinse con la Dottoressa un legame molto intenso e negli anni Trenta aprì una Casa dei Bambini, coordinata da Giuliana Sorge, a Sombreno (nella provincia di Bergamo), dove spesso invitava la Montessori (Honegger Fresco, 2020). Verso la fine della sua vita, al ritorno dall’India, la Montessori si fermò nella villa di Sombreno per un paio di mesi.

2. Il carteggio con Luigia Tincani

Nel carteggio tra la Sorge e la Tincani sono conservate solo le lettere della Sorge e non le risposte della Tincani.

Da una lettera del 29 dicembre 1945 e una lettera del 1 aprile 1946 della Sorge emergono i primi screzi tra lei ed Aldo Agazzi. Le missive provengono da Sombreno. La contessa Agliardi chiede alla Sorge di tenere a Bergamo un ciclo di lezioni sul metodo Montessori e le suggerisce di chiedere ospitalità in un centro cattolico del posto, che, dice la Sorge: “come associazione è importante! Ha organizzato un gran numero degli insegnanti cattolici della Provincia (2000) – ha in mano i Sindacati- che è composto esclusivamente di quei membri.” La Sorge quindi viene “mandata” dalla contessa Agliardi a parlare con i dirigenti di quel centro:

una certa signorina Mazza (la vera béguine), un sacerdote, un maestro, il prof. Agazzi e tre o quattro altre donnette. La mia intervista non era stata affatto preparata: ed io benchè ne sentissi ripugnanza, cedetti per obbedienza a fare la presentazione dell’Opera. [...] Non Le posso dire le diffidenze con le quali sono stata accolta: l’Opera è ancora considerata “atea” - ancora esistono tutte le riserve sulla sua opportunità: costa molto, ecc. è meglio Agazzi, ecc.

Credo di non aver potuto dominarmi in pieno e devo aver detto qualcosa di così: che ognuno è padrone di nutrire i propri figli con le immondizie della strada e che del resto io non ero venuta per discutere. Che mi sembrava che dopo il fallimento palese di tutte le istituzioni – e specialmente di quelle educative- proprio i cattolici dovessero avere la mente aperta a uno studio e a un’osservazione più vasta.

Benchè fosse poi stato accettato il progetto di un piccolo ciclo di conferenze, io presi una scusa e declinai¹.

La Sorge usa parole di fuoco verso il gruppo dei dirigenti: dice di aver percepito “un senso di chiuso e la sufficienza tronfia del conquistatore”, li definisce “sepolcri imbiancati” perché seguono bene le pratiche religiose ma si percepisce un senso di vuoto. La Sorge chiede dunque alla Tincani

1 Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo) 29.12.1945. Archivio Storico delle Missionarie della Scuola (in seguito ASMS), cartella 21/1.4.

un intervento presso il cardinal Ruffini, perché lui una volta aveva proclamato che “l’opera della Dott. Montessori era bene accolta dalla Chiesa e aveva sollecitato gli ordini religiosi ad applicarla”².

Il cardinale Ernesto Ruffini dal 1928 al 1945 fu segretario della Congregazione dei seminari e delle università degli studi, lavorando al fianco del card. Giuseppe Pizzardo, prefetto della medesima congregazione e uomo che nel 1939 fu attivamente coinvolto nella fondazione dell’istituto superiore di magistero Maria SS. Assunta, costituito da Luigia Tincani, col sostegno di Pio XII (Trionfini, 2015, p.338).

Nella lettera del 1 aprile 1946 alla Tincani, la Sorge lamenta il fatto di non aver ancora ricevuto nessuna dichiarazione da parte del card. Ruffini. Nel frattempo lei ha

avuto una asfissiante interminabile discussione con una certa dott. Romanelli, che mi fu presentata come massima e temibilissima autorità pedagogica di Bergamo: tre o quattro ore di discussione – arida, vuota terribile – di cui il ricordo oggi mi fa fremere come cristiana, italiana e maestra! Essa è partita nella discussione asserendo il positivismo antireligioso della Montessori – e ha continuato appellandosi a tutte le autorità: da Socrate a Vico e a Rosmini³.

La Romanelli viene definita una “cattolica militante” dallo spirito farisaico. La Sorge torna dunque alla carica con Luigia Tincani perché le procuri lettere che dimostrino l’appoggio della Chiesa al metodo Montessori: le richiede quindi una dichiarazione del card. Ruffini, oppure uno scritto del padre Cordovani o di padre Ceresi (tutte persone conosciute dalla Tincani).

Nel 1947 la Sorge è presa da altre cose: la ripartenza dell’Ente Opera Nazionale Montessori, la nomina della Jervolino a Presidente, la venuta in Italia di Maria Montessori. Tuttavia ha ben chiare le difficoltà che ha il metodo Montessori a diffondersi nel nostro paese:

L’opera Montessori in Italia non si diffonderà; non abbiamo saputo proporre e attuare un programma di effettiva penetrazione- nel mo-

2 *Ibidem*.

3 Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 01.04.1946. ASMS cartella 21/1.4.

mento più favorevole. E l'alleanza con chi è nell'altra sponda – con la Ferrari- non può se non farci perdere quel poco prestigio che ancora potremmo avere, come opposizione avente il grande valore che nessuno ci contesta⁴.

E dissuade anche la dott. Montessori dal rimanere in Italia, perché qui la vita politica è fluttuante e non dà garanzie di lavorare tranquillamente e perciò le suggerisce di impegnarsi in altri paesi, dove il successo potrebbe essere più sicuro⁵.

Nel 1949, dopo la venuta in Italia della Montessori e dopo il grande convegno di Sanremo, riemergono le difficoltà con Agazzi a Bergamo.

Nel febbraio del 1949 la Sorge organizza a Bergamo un corso per maestri sul metodo Montessori. Riceve lettere di compiacimento dal vescovo di Bergamo Adriano Bernareggi (che nel 1943 fu coordinatore dei lavori che portarono alla redazione del Codice di Camaldoli) e dal padre Vincenzo Ceresi. Dice che c'è un grande interesse in città per questo corso, “non, naturalmente nella Scuola ufficiale, ossia nel prof. Agazzi – il quale (credo) teme questo corso – e gli dà fastidio che sia indetto”⁶. La Sorge, consapevole di questa diffidenza, si era rivolta direttamente al Prof. Agazzi, pregandolo di voler appoggiare la sua attività e invitandolo ad un incontro chiarificatore ma dichiara di averlo trovato subito avverso. Inoltre sostiene che il prof. Agazzi ha operato in modo violento contro: confondendo gli allievi e facendo circolare calunnie⁷. “Ora l'insistenza di Agazzi si rivolge a cercar di dimostrare l'antireligiosità della Montessori”⁸, per questo Giuliana Sorge chiede nuovamente a Luigia Tincani lettere di raccomandazione da parte di autorità ecclesiastiche quali il cardinal Ruffini, il cardinal Pizzardo o padre Cordovani: ne ha bisogno in questa situazione che lei definisce “un intricato fastidiosissimo nodo”⁹.

Non tutti i cattolici di Bergamo si mostrano contrari al metodo Mon-

4 Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno Pasqua 1947. ASMS cartella 21/1.4.

5 *Ibidem*.

6 Giuliana Sorge a ?? (ad una missionaria della scuola), Sombreno, 11.02.1949. ASMS cartella 21/1.4.

7 Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Bergamo, 16. 05.1949. ASMS cartella 21/1.4 con allegato ritaglio di giornale dal titolo: Metodi, *L'Eco di Bergamo*, 30.04.1949.

8 *Ibidem*.

9 *Ibidem*.

tessori, infatti il vescovo Bernareggi era a favore, come pure don Andrea Spada, direttore dell'Eco di Bergamo, "convinto della bontà del Metodo e seccato dagli attacchi inesauribili del Prof. Agazzi" si era rivolto alla contessa Agliardi "pregandola di dargli delle attestazioni: documenti di opinioni di personalità, specialmente del mondo Cattolico"¹⁰. Don Spada prende inoltre personalmente le difese del Metodo dalle pagine del suo giornale, biasimando l'Agazzi pur senza nominarlo:

Ma a Bergamo c'è chi veramente si sta comportando in un modo curioso. Prima si è cominciato ad insinuare che era un metodo eretico, poi si è inviata al corso una piccola quinta colonna di spulciatori incaricati di ammazzare, con qualche frase eventualmente non esatta, il metodo Montessori, ed ora si cerca di dare dell'ignorante, pressapoco, a chi sostiene il metodo. A sentir certi sapientissimi, sembra che tutti si sia cascati come merli in una trappola. [...] Non sarebbe molto più simpatico dire francamente: noi preferiamo il tal metodo o il tal altro per questa e quest'altra ragione e non condividiamo il Metodo Montessori per questa e quest'altra ragione, ammettendo però lealmente che ci si può anche sbagliare in cose umane e che si può sentenziare senza aver approfondito?¹¹.

Ultima importante testimonianza dell'ostilità di Agazzi verso il metodo Montessori, si trova in una lettera della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti a Luigia Tincani del 25 agosto 1951. Questa lettera è stata di recente pubblicata da Fulvio De Giorgi (2020): a lui si rimanda per la ricostruzione del "piccolo mondo moderno" montessoriano di Bergamo che circondava la contessa e per la ricostruzione dell'opera anti-montessoriana svolta da Aldo Agazzi.

La contessa Agliardi Gallarati Scotti nella lettera alla Tincani scrive:

Il Prof. Aldo Agazzi è un insidioso nemico dell'Opera Montessori e tenta con ogni mezzo di ostacolarne ogni attività e in modo speciale, e con mezzi sleali, quella della nostra sezione di Bergamo – della quale sono la presidente.

Essendo egli Presidente dei maestri cattolici di Bergamo ha modo di

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Metodi, L'Eco di Bergamo*, 30. 04.1949.

insinuare in quell'ambiente nonché fra persone influenti della Democrazia Cristiana le più malevoli calunnie contro l'Opera Montessori. Indirettamente la sua cricca ha tentato di intimorirmi con linguaggio quanto mai "fascista" facendomi dire di non insistere per la diffusione del metodo nelle scuole perché avrei avuto contro... tutto il partito!¹².

La Contessa Agliardi ha ricevuto da Silvio Gavazzeni, un consigliere della sezione Montessori di Bergamo, una relazione in cui risultano chiare le accuse rivolte al Metodo da parte degli Agazziani. La dottrina della Montessori da loro è definita:

- 1) utopistica la premessa basilare in quanto poggia sull'ipotesi che il bambino è "naturalmente buono", scevro quindi dal peccato originale.
 - 2°) antisociale, perché tende a sviluppare solo l'individuo, in disprezzo alla collettività.
 - 3°) è antidemocratico perché si rivolge solo alle categorie abbienti, escludendo i poveri che sono la massa.
 - 4°) è anticattolico (perché non tiene conto del "peccato originale") tanto è vero che si afferma soprattutto nei paesi a religione protestante o non cattolici.
 - 5°) non prepara il fanciullo alla vita perché gli offre un ambiente adomesticato e artificioso (a cominciare dall'arredamento ecc.) quale certo non troverà poi nella realtà di tutti i giorni.
- Ultima obiezione, sia pure di altro genere, è che l'attrezzatura di queste scuole comporta delle ingenti spese, molto superiori a quelle degli altri sistemi¹³.

La contessa Agliardi scrive alla Tincani perché vorrebbe contrapporre "una esauriente risposta fatta da persona autorevole e indiscutibile dal lato cattolico". Le chiede quindi se non fosse possibile ricevere delle dichiarazioni da parte di padre Ceresi o magari dal Cardinale Ruffini.

Non sappiamo cosa sia riuscita a fare la Tincani, mi sembra però nel

12 Myriam Agliardi Gallarati Scotti a Luigia Tincani, Santa Caterina di Valfurva (Sondrio), 25.08.1951. ASMS cartella 21/1.4 (in allegato copia di lettera di Silvio Gavazzeni a Myriam Agliardi Gallarati Scotti, Bergamo 31.07.1951).

13 *Ibidem*.

complesso che questo carteggio testimoni che la rivalità tra metodo Agazzi e metodo Montessori non riguardi tanto o solo due metodi educativi ma anche due modi di intendere e vivere il cattolicesimo, modalità che in quegli anni si andavano contrapponendo.

Riferimenti bibliografici

- Archivio Storico delle Missionarie della Scuola, (Roma), cartella 21/1.4.
- Barbieri N.S. (2019). Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.) *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 69-115). Brescia: Morcelliana.
- Baumann H. (2015). Giuliana Sorge – eine kongeniale Mitarbeiterin von Maria Montessori. In M. Klein-Landeck (Ed.), *Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus? Festschrift für Harald Ludwig zum 75. Geburtstag* (pp. 181-199). Freiburg: Herder.
- Bertagna G., Scaglia E. (2013). Agazzi Aldo Sperandio. In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Vol.1, pp. 10-11). Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- De Giorgi F. (Ed.). (2013). *Maria Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi F. (2020). L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951. *Annali di storia dell'educazione*, 27, 243-258.
- Honegger Fresco G. (2020). Maria Montessori: memorie, esperienze, allieve e allievi. In G. Honegger Fresco, E. Cocever, B. Ongari (Eds.), *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied* (pp.14-60). Torino: Il Leone verde.
- Trabalzini P. (2019). L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento. In R. Foschi, E. Moretti, P. Trabalzini (Eds.), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo* (pp. 41-61). Roma: Fefè.
- Trionfini P. (2015). Pizzardo Giuseppe. In R. Romanelli (Ed.), *Dizionario Biografico degli Italiani* (pp. 337-339). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Violi R.P. (2014). *Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975). Donne, educazione e democrazia nell'Italia del Novecento*. Roma: Studium.

12.6

Sul concetto di *illusio* nel pensiero di Pierre Bourdieu

Filippo Sani

Professore associato – Università degli Studi di Sassari
sanifil@uniss.it

Nel pensiero di Bourdieu, l'idea di *illusio* è collegata tanto all'*illusione* – da intendersi come una sorta di miraggio trascendente che innesca le azioni dell'agente sociale – quanto all'identificazione tra microcosmo sociale e “cerchio magico del gioco” (Huizinga, 1938/2002, p. 15). Bourdieu dichiara di essersi ispirato a un passaggio dell'*Homo ludens* di Johan Huizinga, laddove scrive che il “guastafeste”, “sottraendosi al gioco [...] svela la relatività e la fragilità di quel mondo-del-gioco in cui si era provvisoriamente rinchiuso con gli altri. Egli toglie al gioco l'illusione, l'*inlusio* (che corrisponde in realtà a *l'essere nel gioco*)” (Huizinga, 1938/2002, p. 15).

L'*illusio* presuppone l'adesione alle regole del gioco di un universo simbolico, sino a configurarsi quale investimento di sé che ha assimilato “una sorta di *fede pratica* attraverso un'esposizione duratura al *nomos* di questo campo” (Durand, 2014). L'*illusio* è un senso del gioco al quale si vuole e si deve continuare a partecipare anche nel caso in cui se ne riconosca l'inanità e l'insignificanza, in una parola, la sua illusorietà.

Delineatosi nell'articolo sulla “Production de la croyance” (1977), tale concetto assume una forma compiuta tra *La Distinction* (1979) e *Sens pratique* (1980). Nel saggio *Un acte désintéressé est-il-possible*, un testo risalente al 1988 e successivamente incluso in *Raisons pratiques* (1994)¹, Bourdieu scioglie alcuni nodi teorici di questa nozione che sarà oggetto di ulteriori specificazioni in opere posteriori quali *Les Règles de l'art* (1992) e, soprattutto, *Méditations pascaliennes* (1997) dove si fa ampiamente ricorso al lessico psicoanalitico.

1 Cfr. P. Bourdieu, *Un acte désintéressé est-il-possible*, “testo di due lezioni del Collège de France tenute presso la facoltà di antropologia e sociologia dell'Università Lumière-Lyon II nel dicembre 1988”, che compare in Bourdieu (1994/1995), pp. 133-150.

La nozione di *illusio* può essere percepita quale opportuna integrazione di un altro vocabolo bourdieuiano, quello di *habitus*, nella misura in cui l'osservanza delle regole si collega ad una promessa di gratificazione che giustifica l'esistenza delle regole stesse e, al contempo, rinvia a realtà desiderabili costituite, in ultima analisi, da un'idea di totalità che trascende le regole e le azioni ludiche di ogni singolo campo. Tali realtà, che possono assumere la sembianza di feticci (lo Stato, la Scienza, la Cultura, la Letteratura, l'Economia, l'Educazione), hanno una forma che regola le azioni dell'agente sociale nei termini di un investimento preriflessivo e necessario.

L'agente sociale incorpora le regole del campo che si articola nella consueta dialettica bourdieuiana tra dominanti e dominati, risultato mai irreversibile di una ineguale allocazione delle risorse e delle posizioni. Nondimeno, non sempre l'*illusio* è espressione di un dominio, bensì è l'esito perennemente variabile dell'incontro tra traiettoria sociale, capitale simbolico, ostacoli materiali e regole del gioco degli universi sociali di riferimento.

Ancora nel 1988, la strenua difesa della nozione di *champ* quale microcosmo sociale autonomo induce Bourdieu a reiterare la sua perenne polemica contro l'utilitarismo. Dopo aver postulato un leibniziano "principio di ragion sufficiente" alle origini delle azioni degli agenti sociali, Bourdieu (1994/1995, p. 134) dichiara che un tale assioma di ragionevolezza non è vincolato a un "calcolo razionale delle probabilità". Piuttosto, è compito delle scienze sociali, in qualità di saperi riflessivi, rinvenire una coerenza in un susseguirsi apparentemente incoerente di atti. Ne consegue una versione dilatata del concetto di *interesse* che si identifica con il rilievo attribuito al gioco sociale di cui si è parte. Non si tratta necessariamente di un interesse economico, ma della posta in gioco della conflittualità intrinseca a ogni singolo campo. Come tale, non si oppone tanto al disinteresse, quanto all'indifferenza, alla *tranquillitas animi* di coloro che, alla maniera degli stoici (p. 135), non discernono le differenze, sono imperturbabili di fronte ai giochi e, pertanto, non denotano alcuna passione. In questo senso, l'*illusio* è proprio "il contrario dell'atarassia, è l'essere investiti, l'investire in poste che esistono in un certo gioco, per effetto della concorrenza, e esistono solo per chi, preso nel gioco e dotato di disposizioni a riconoscere le poste che vi si giocano, è pronto a morire per delle poste che, dal punto di vista di chi non è preso in quel gioco, sembrano prive di interesse e lasciano freddi" (pp. 135-136).

L'*illusio* può essere all'opera nelle regolarità quotidiane dell'*habitus*, come

pure in gesti ammantati da una retorica rivoluzionaria che altri non fa se non ribadire la vitalità delle regole del gioco. In effetti, l'intento di rovesciare un determinato assetto dei poteri, in qualsivoglia campo, manifesta il rilievo attribuito alla posta in gioco da parte di tutti i contendenti i quali "concordano almeno sull'oggetto del contendere" (p. 136). Una tale affermazione è il sintomo della persistente difficoltà che, in gran parte della cultura francese della seconda metà del XX secolo, tormenta la relazione tra storia e scienze umane. Si tratta di un problema che, a partire dagli anni Sessanta, si è manifestato anche per mezzo del travagliato rapporto con il marxismo. Così, nell'Introduzione alle *Méditations pascaliennes*, Bourdieu dichiarava di aver posto esplicitamente le sue riflessioni "sotto l'egida di Pascal", perché, di fronte a coloro che non desistevano dal chiedergli quali fossero i suoi rapporti con Marx, intendeva, una volta per tutte, proclamare che: "se proprio avessi dovuto schierarmi, mi sarei definito piuttosto pascaliano" (Bourdieu, 1997/1998, p. 8).

Nelle *Méditations pascaliennes*, il ricorso a Blaise Pascal e ai *Messieurs de Port-Royal* si coniuga a un lavoro di riscrittura e di arricchimento del concetto di *illusio* cui contribuisce il maggior rilievo attribuito al sapere psicoanalitico. Così, Blaise Pascal e Sigmund Freud sembrano sostenere vicendevolmente le argomentazioni di Bourdieu nel paragrafo appositamente dedicato a "Libido e illusio" (Bourdieu, 1997/1998, pp. 172-176).

Punto di partenza è il concetto pascaliano di *amour-propre*: "La natura dell'amor proprio, e di questo io umano, è di non amare che se stesso e di non considerare che se stesso". L'uomo vuole se stesso, ma al contempo vede la propria miseria: "vuol essere grande, e si vede piccolo; vuol essere felice, e si vede miserabile; vuol essere perfetto, e si vede pieno di imperfezioni" (Pascal, 2020, p. 2769)². Generalmente l'essere umano risponde a questo paradosso dissimulando la verità agli altri, ma soprattutto a se stesso (Cfr. Carraud, 1992, pp. 334-335). Questi due aspetti della dissimulazione configurano l'immersione umana nel gioco sociale dei travestimenti e delle finzioni dove il concetto bourdieuiano di "capitale simbolico" acquisisce le fattezze della ricerca del riconoscimento.

A questo punto, Bourdieu cita il seguente frammento di Pascal: "La più grande bassezza dell'uomo è la ricerca della gloria. Ma questo è pure il più

2 *Pensée* Lafuma 978 Sellier 743.

alto segno della sua eccellenza, perché, per quanti beni possieda sulla terra, per quanta salute e conforti sostanziali egli possieda, non è soddisfatto se non gode la stima dei suoi simili”³ (Pascal, 2020, p. 2673).

La “gloria” si manifesta come capitale simbolico che, da una parte, assicura il primato del dominatore, ma, dall’altra, dipende dalla fiducia e dal credito dei dominati. Si tratta di un processo che è il risultato di una laboriosa opera pedagogica che assicura progressivamente la dipendenza reciproca tra dominatori e dominati. A tal proposito Bourdieu richiama un altro frammento pascaliano: “L’ammirazione guasta tutto fin dall’infanzia: ‘Oh com’è ben detto! Oh come ha ben fatto, com’è assennato’, ecc. I fanciulli di Port-Royal, a cui non viene dato questo sprone di invidia e di gloria, cadono nell’indifferenza”⁴ (Pascal, 2020, p. 2317). Il riconoscimento si traduce in ammirazione che, sul piano pedagogico, comporta l’inesorabile imprescindibilità dell’emulazione.

A questo punto dell’argomentazione, Pascal passa la staffetta a Freud. Come è noto, lo statuto durkheimiano della sociologia che permeava opere quali *Le Métier de sociologue* (1968) non aveva costituito una premessa favorevole alla relazione tra Bourdieu e la psicoanalisi. La spiegazione sociologica era tenuta a ricorrere a principi endogeni, escludendo criteri esplicativi tratti da altri saperi (Darmon, 2016, p. 120). In *Esquisse d’une théorie de la pratique* (1972), Bourdieu non si astiene “dal prendere in prestito certi concetti” psicoanalitici, anche se “ripudia la disciplina nel suo complesso” (Fourny, 2000, p. 104). A un più ampio uso del lessico psicoanalitico Bourdieu fa ricorso nelle opere degli anni Ottanta e Novanta, ma, nel caso delle *Règles de l’art* (1992), l’uso della parola *libido* rinvia, più che a Freud, alla *libido sciendi* e alla *libido dominandi* di cui scriveva Agostino. La complementarità tra i due saperi è sancita nella *Misère du monde* (1993), mentre, come abbiamo visto, soltanto nelle *Méditations pascaliennes*, la psicoanalisi contribuisce notevolmente alla proposta intellettuale di Bourdieu.

Nel frattempo, tra *La distinction* e *Homo academicus*, si è delineato il concetto di socio-analisi cui è assegnato il ruolo di svelare l’inconscio sociale il quale, a sua volta, “consiste di quegli interessi non riconosciuti che gli attori seguono quando partecipano a un ordine sociale non egualitario”

3 *Pensée* Lafuma 470 Sellier 707.

4 *Pensée* Lafuma 63 Sellier 97.

(Swartz, 1997, p. 10). Si tratta di un'opera riflessiva di disvelamento degli assetti degli interessi e dei poteri che, in ogni singolo campo, è la condizione necessaria per la lotta contro i dominanti. In questo caso, il ricorso alla psicoanalisi si inquadra all'interno di un progressivo venir meno dei vincoli durkheimiani che avevano orientato la ricerca sociologica di Bourdieu.

Così, nelle *Méditations pascaliennes*, la ricerca del riconoscimento si traduce nel passaggio dall'"organizzazione narcisistica della libido" all'orientamento verso il mondo delle relazioni oggettuali che si presentano quali campi sociali autonomi e plurali. Il sacrificio dell'*amour-propre* narcisistico costituisce la premessa per l'accesso al mondo sociale e per l'evolversi del processo educativo. Si tratta di un complesso "lavoro di socializzazione delle pulsioni" che

poggia su una transazione permanente in cui il bambino accetta rinunce e sacrifici in cambio di testimonianze di riconoscimento, di considerazione o di ammirazione ("quant'è giudizioso!"), a volte esplicitamente sollecitate ("Papà, guardami!"). Questo scambio, nella misura in cui coinvolge tutta la persona dei due interlocutori, soprattutto il bambino, naturalmente, ma anche i genitori, è sovraccarico di affettività. Il bambino incorpora il sociale sotto forma di affetti, ma di affetti socialmente colorati, qualificati – e le ingiunzioni, le prescrizioni o le condanne paterne sono certo particolarmente capaci di esercitare un "effetto di Edipo" (per parlare come Popper)⁵. [...] Ma gli effetti sociali del *fatum* familiare, inteso come l'insieme dei verdetti, positivi o negativi, pronunciati sul bambino, enunciazioni performative dell'essere del bambino che fanno essere ciò che enunciano, o, in modo più sottile e più insidioso, l'insieme delle *censure silenziose* imposte dalla logica stessa dell'ordine domestico come ordine morale, non sarebbero così potenti, né così drammatici, se non fossero sovraccarichi di desiderio e, grazie alla rimozione, sepolti nel più profondo del corpo in cui sono registrati sotto forma di sensi di colpa, di fobie o, in una parola, di passione (Bourdieu, 1997/1998, p. 175).

5 L'"Effetto di Edipo" è "l'influenza di un elemento d'informazione sulla situazione cui l'informazione si riferisce" (Popper, 1961/1984, p. 27). Il riferimento a questo concetto di Popper, peraltro noto critico della psicoanalisi, è volto a sottolineare la natura performativa del linguaggio paterno.

Da quel momento, tanto in ambito familiare che scolastico, risuonerà il *considérer* pascaliano che porta l'individuo non soltanto a valutare se stesso attraverso il punto di vista degli altri, ma anche ad anticipare la valutazione di ogni sua azione da parte degli altri. Insomma, *Esse est percipi*, ma è l'adozione della percezione degli altri (Bourdieu, 1997/1998, p. 174). Ironia della sorte, le vittime che assumono il punto di vista dei carnefici diventano anche loro come quei "buoni giocatori di tennis" che sono "piazzati non dove la palla è adesso, ma dove andrà a cadere" (Bourdieu, 1994/1995, p. 137).

La percezione diventa progressivamente di routine, ovvero un evento automatico che riposa su una consuetudine la quale, ricorda Bourdieu, citando ancora Pascal, "fonda tutta quanta l'autorità" (Bourdieu, 1997/1998, p. 176). A quel punto, soltanto "la critica storica, arma fondamentale della riflessività, può liberare il pensiero dai vincoli cui è soggetto quando, abbandonandosi alla routine dell'automa, tratta come cose costruzioni storiche reificate" (Bourdieu, 1997/1998, p. 191).

Naturalmente, tale riconoscimento dei meccanismi consuetudinari ha avuto degli impieghi assai fecondi in molti ambiti intellettuali. Tra i diversi esempi, citiamo *The culture of education* di J.S. Bruner dove Bourdieu, più volte menzionato, è ricordato anche a proposito della cultura come prassi implicita. Bourdieu è associato a quella tradizione intellettuale (di cui sarebbero figure rappresentative Bacone e Vygotskij) per la quale la *prassi* precede il *nomos* (Bruner, 1996/2001, pp. 166-168).

All'esterno del campo specifico al quale si trova connessa, l'*illusio*, cui tale prassi è indissolubilmente collegata, può sembrare assurda, come nel caso del guastafeste di Huizinga oppure della figura dello stoico di Bourdieu o, ancora, del Bruner turista alpino che, ignaro delle usanze dei luoghi, decide di rispondere automaticamente ai saluti altrettanto automatici degli uomini che incontra (Bruner, 1996/2001, p. 168). E tuttavia l'*illusio* può essere apprezzata in termini che trascendono ogni singolo campo. Così, recentemente, Steven Threadgold (2018, pp. 41-44) ha avanzato la proposta di collocare l'*illusio* tra le condizioni di benessere materiale e psicologico dell'agente sociale. Soltanto in questo modo, per esempio, può essere restituita la complessità psicologica, pedagogica e sociale del concetto di vocazione.

Riferimenti bibliografici

- Aycock A. (1998). Owing up: Bourdieu and commodified play in the USCF chess catalogue. In M.C. Duncan, G. Chick, A. Aycock (Eds.), *Play & culture studies: Diversions and divergencies in fields of play*: Vol. I (pp. 253-273). Greenwich: Ablex.
- Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil (trad. it., *Ragioni pratiche*, il Mulino, Bologna, 1995).
- Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil (trad. it., *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, 1998).
- Bruner J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001).
- Carraud V. (1992). *Pascal et la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Costey P. (2005). L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires. *Tracés*, 8, 13-27.
- Darmon M. (2016). Bourdieu and psychoanalysis: an empirical and textual study of a *pas de deux*. *The Sociological Review*, 64, 110-128.
- Durand P. (2014). Illusio. In A. Glinoe, D. Saint-Amand (Eds.), *Le Lexique Socius*, 2014. Retrieved April, 10, 2021 from <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/41-illusio>
- Fourny J.-F. (2000). Bourdieu's Uneasy Psychoanalysis, *SubStance*, 29, 3, 103-112.
- Huizinga J. (1938). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink (trad. it. *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002).
- Mead G. (2017). Forms of knowledge and the love of necessity in Bourdieu's clinical sociology. *The Sociological Review*, 65(4), 628-643.
- Mills C. (2008). Reproduction and Transformation of Inequalities in Schooling: The Transformative Potential of the Theoretical Constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89.
- Pascal B. (2004). *Les Provinciales, Pensées et opuscles divers*, eds. G. Ferreyrolles, P. Sellier, Paris: La Pochothèque.
- Pascal B. (2020). *Opere complete*, Testi latini e francesi a fronte, ed. M.V. Romeo. Milano: Bompiani.
- Popper K. (1961). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge & KeganPaul (trad. it. *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano, 1984).
- Steinmetz G. (2006). Bourdieu's disavowal of Lacan: psychoanalytic theory and the concepts of "habitus" and "symbolic capital". *Constellations*, 13(4), 445-464.
- Swartz D. (1997). *Culture and Power: the sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Thériault P. (2016). *In umbra voluptatis lusi*. Play, jouissance and illusio in Mallarmé and Bourdieu. *S: Journal of the Circle for Lacanian Ideology Critique*, 9, 39-57.
- Threadgold S. (2018). Bourdieu is Not a Determinist: Illusio, Aspiration, Reflexivity and Affect. In G. Stahl, D. Wallace, C. Burke, S. Threadgold (Eds.), *International Perspectives on Theorizing Aspirations. Applying Bourdieu's Tools* (pp. 36-50). London: Bloomsbury.

12.7

Se l'erba del vicino è più verde...

Dino Carina: la comparazione come esercizio di responsabilità scientifica e come presupposto delle scelte di politica scolastica

Alessandro Sanzo

Ricercatore – Università Mediterranea di Reggio Calabria
alessandro.sanzo@unirc.it

1. Premessa

Studio di economia e di politica scolastica, nonché uomo di scuola, Dino Carina ha posto al centro della sua riflessione e della sua opera il nesso educazione-società, interrogandosi costantemente – da una prospettiva liberale – sulla relazione di condizionamento dinamico e reciproco tra istanze/iniziativae scolastico-educative e trasformazioni a livello sociale, con specifico riferimento, in primo luogo, al sistema economico-produttivo e alla formazione del cittadino-lavoratore.

In tale prospettiva, nelle riflessioni e nell'opera (teorico-pratica) dello studioso toscano è ravvisabile una chiara e rilevante attenzione per la comparazione, intesa come principale modalità di approccio allo studio e all'analisi della realtà (scolastica, educativa, sociale, produttiva, economica, culturale, politica, religiosa) e come strumento ineludibile per l'individuazione e la formulazione di possibili proposte di soluzione alle questioni scolastiche e sociali.

2. Un profilo bio-bibliografico di Dino Carina

Dino Carina nasce a Lucca il 6 maggio 1836. Laureatosi in Matematiche applicate all'arte dell'ingegnere nel 1857, si reca a Parigi presso il Collegio di Francia e il Conservatorio d'Arti e Mestieri per studiare economia politica, manifestando particolare interesse per l'istruzione elementare, le industrie e le manifatture.

L'impegno professionale e scientifico di Carina si svolge, pressoché interamente, nell'alveo dell'amministrazione della Pubblica istruzione in Toscana. Durante la sua carriera, Carina assumerà numerosi incarichi ispettivi. Egli ricoprirà, inoltre, l'incarico di vicedelegato straordinario alla pubblica istruzione per le provincie di Pisa, Lucca, Livorno e Grosseto e sarà membro del Consiglio scolastico della Provincia di Firenze.

Oltre che dai suddetti incarichi, la sua conoscenza del mondo della scuola italiana deriva anche dell'essere egli stato professore di Economia politica e Storia dell'industria e del commercio presso l'Istituto tecnico di Firenze (1862-1866) e preside dell'Istituto di Marina mercantile di Livorno (1869-1872).

Alle competenze ispettive e comparative di Carina, unitamente alle sue peculiari attitudini propositive, faranno ricorso nel corso del tempo anche diversi ministri della Pubblica Istruzione, incaricandolo: a) di visitare alcuni centri manifatturieri del Piemonte e della Lombardia al fine di riferire sulle loro condizioni e di avanzare proposte "per accrescere il rendimento delle scuole specializzate aperte [...] nei centri di Biella, Intra, Lovere e Gandino"¹; b) di realizzare uno studio sul coordinamento delle Scuole Popolari d'Arti e Mestieri.

Ancora a proposito dell'attività scientifica di Carina, tra i molteplici incarichi ricoperti dallo studioso toscano è necessario segnalare la sua collaborazione con la rivista *La Famiglia e la Scuola*. Proprio sul periodico diretto da Raffaello Lambruschini, infatti, nel 1860 Carina pubblicherà un articolo sull'insegnamento dell'economia industriale nelle scuole tecniche, particolarmente interessante nella misura in cui consente di evidenziare due degli aspetti che saranno centrali e costanti – *mutatis mutandis* – nelle riflessioni e nelle posizioni politico-culturali-educative dello studioso toscano, fino ai suoi ultimi giorni di vita²: ci si riferisce, da un lato, alla centralità assegnata da Carina all'istruzione popolare, accanto a quella tecnica, per lo sviluppo economico (industriale) della Toscana e dell'Italia e, dall'altro lato, alla teorizzazione, insieme, del liberismo in politica economica e dell'interventismo (da parte dello Stato) in campo scolastico (cfr. Gaudio, 2001, pp. 270-271).

1 Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero della Pubblica Istruzione, Personale 1860-1880, b. 499, lettera di Francesco De Sanctis (ministro della Pubblica Istruzione) a Dino Carina, datata 5 luglio 1861.

2 Carina morirà nel 1872, all'età di trentasei anni.

Un altro elemento centrale e costante nella biografia e nell'opera scientifico-scolastica di Carina è rappresentato dalla dimensione comparativa. A partire dal 1860, infatti, Carina compirà una serie di “viaggi pedagogici” in Italia e all'estero (Francia, Inghilterra, Belgio, Svizzera e Germania) – alcuni dei quali su incarico ministeriale – finalizzati a studiare *in loco* le diverse esperienze scolastico-formative e a formulare delle proposte di miglioramento del sistema d'istruzione e di formazione professionale (a livello locale e/o nazionale). Durante i suddetti viaggi Carina entrerà in contatto con l'industriale, scrittore e uomo politico liberista Richard Cobden (in Inghilterra) e con il patriota, politico, filantropo ed economista Giovanni Arrivabene (esule in Belgio).

La natura e le finalità prevalentemente comparative di tali viaggi di studio risultano evidenti dai loro “effetti” scientifico-professionali e dagli “esiti” editoriali che ne derivano: in primo luogo, la pubblicazione degli studi *Sulla istruzione primaria e industriale della Francia, dell'Inghilterra, del Belgio. Note* (1861) e *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni colla pubblica economia. Nuovi studi comparativi* (1868).

3. Gli studi comparativi in educazione e le iniziative in campo scolastico-formativo

Le dimensioni comparative, considerate *lato sensu*, sono variamente presenti nella maggior parte delle opere di Dino Carina, tanto nelle opere “maggiori” – specificatamente dedicate all'analisi dei sistemi scolastici e formativi dei principali paesi europei – quanto nei lavori “minori”, ivi compresi quelli d'occasione (cfr. Carina, 1870a).

L'attenzione dello studioso toscano per le dimensioni comparative rappresenta, infatti, una costante della sua attività scientifica e scolastica lungo tutto il periodo 1857-1871; tale attenzione, peraltro, va ben al di là delle questioni strettamente educative, riguardando molteplici aspetti del vivere sociale: dall'innovazione in ambito economico-produttivo, alle riflessioni sul controverso tema del “carattere degli italiani”, alla questione del nesso religione-libertà.

La comparazione, in altri termini, sembrerebbe rappresentare per lo studioso toscano sia la principale modalità di approccio all'analisi della realtà sociale, sia lo strumento prioritario per l'individuazione e la formulazione

di possibili proposte di soluzione alle diverse questioni. A tal proposito e a titolo di esempio, è utile segnalare il ricorso di Carina allo studio comparativo per quanto concerne la possibili introduzione in Italia del sistema delle strade ferrate a cavalli (Carina, 1857)³.

Allo stesso modo, è utile evidenziare come anche la questione dell'ozio venga affrontata da Carina prevalentemente da una prospettiva di tipo comparativo. Nel trattare l'argomento anche alla luce del suo viaggio di studio in Inghilterra, Carina mette infatti a confronto il *modus operandi* educativo dei possidenti inglesi e quello diseducativo dei possidenti italiani. Per Carina, infatti, mentre i primi vivono per lunga parte dell'anno nei loro possedimenti di campagna, interessandosi direttamente e attivamente al miglioramento della produzione agricola e contribuendo in maniera determinante – con il loro *esempio!* – all'educazione delle classi rurali, i secondi (i possidenti italiani) corrompono le “popolazioni villerecce” con “l'esempio” di una “vita oziosa e scioperata” (Carina, 1871, p. 68). La qual cosa, a giudizio di Carina, ha delle evidenti e rilevanti conseguenze tanto sulle condizioni delle popolazioni agricole quanto sul piano dello sviluppo economico dell'intero Paese⁴.

Passando a trattare degli studi comparativi di Carina più direttamente caratterizzati in termini scolastico-educativi, è opportuno ribadire che il *focus* delle analisi comparative riguardanti i sistemi di istruzione e di formazione dei principali paesi europei realizzate dello studioso toscano è individuabile nella centralità delle dimensioni economico-produttive. A giudizio di Carina, infatti, la conoscenza e l'istruzione/la formazione rappresentano il “valore aggiunto” dei moderni sistemi di produzione.

Considerati i relevantissimi progressi scientifici e tecnologici in atto a metà dell'Ottocento, e considerata la progressiva affermazione e diffusione del “libero scambio” in Europa, a giudizio di Carina la *cultura del popolo* e la formazione tecnico-professionale (degli operai, dei tecnici e degli imprenditori) rappresentano il principale fattore di sviluppo economico-pro-

3 Comparazione riguardante, in questo caso, sia le esperienze realizzate in altri paesi (ad es. gli Stati Uniti d'America) sia le condizioni geografiche, orografiche, viarie, ferroviarie, economiche e produttive del nostro Paese.

4 Un altro tema affrontato da Carina a partire dalla sua esperienza (comparativa) in Inghilterra e Svizzera è quello del nesso libertà-religione (o, per meglio dire, della presunta inconciliabilità, tutta italiana, tra libertà e religione).

duttivo e sociale dei paesi più avanzati. Fermo oppositore di ogni forma di protezionismo, Carina afferma che “la vera, la sola protezione che oggi attendono le nostre industrie è quella dell’istruzione” (Carina, 1863, p. 11).

Rileva notare, a tal proposito, come la suddetta *centralità* assegnata all’istruzione non riguardi esclusivamente l’istruzione tecnico-professionale ma l’istruzione *tout-court*, a partire da quella popolare/di base. Una prospettiva decisamente significativa nel momento in cui l’interesse e l’impegno da parte della classe dirigente liberale postunitaria nei confronti dell’istruzione primaria risultavano sostanzialmente centrati sul ruolo che la scuola italiana poteva e doveva svolgere nel processo di unificazione culturale, linguistica e assiologica delle giovani generazioni italiane e, più complessivamente, nell’opera di costruzione dell’identità nazionale.

L’interesse per il nesso istruzione-produzione/sviluppo economico inducono lo studioso toscano a prestare particolare attenzione a quella relazione virtuosa che a suo avviso deve instaurarsi, a livello territoriale, tra il tessuto produttivo e il sistema di istruzione. Le analisi riguardanti le relazioni tra le condizioni sociali e produttive di un determinato territorio e le scuole esistenti e/o da aprirsi nello stesso territorio portano Carina a riflettere in più occasioni sull’importanza di tenere nel debito conto le *dimensioni contestuali* e i *molteplici fattori* che sono in relazione – e che, in qualche misura, *condizionano* – la nascita, lo sviluppo e l’efficacia (la “fortuna”) dei vari istituti scolastico-formativi e, più in generale, dei sistemi di istruzione dei diversi paesi.

Al di là delle evidenti connotazioni ideologiche di tale impostazione, nel momento in cui all’istruzione viene sostanzialmente assegnato un compito strumentale e ancillare rispetto al processo di sviluppo economico – che per Carina si configura essenzialmente in termini di sviluppo industriale e commerciale! –, il lettore non può non cogliere le evidenti e rilevanti implicazioni metodologiche dell’approccio scientifico di Carina rispetto all’evoluzione degli studi comparativi in educazione nel secondo Ottocento, a livello nazionale e internazionale. Implicazioni che risaltano con maggiore evidenza nel momento in cui si mettono a confronto, da un lato, la costante attenzione dedicata da Carina nei suoi studi comparativi alle dimensioni storico-contestuali e ai diversi fattori (politici, istituzionali, culturali, geografici, ambientali, religiosi, economico-produttivi) variamente relazionati con i sistemi di istruzione, e, dall’altro lato, le caratteristiche (e i “limiti”) dell’educazione comparata in Italia nel secondo Ottocento, avente in larga

misura connotazioni e obiettivi di tipo descrittivo, empirico, pragmatico, utilitaristico, imitativo.

In tale prospettiva, quantunque Carina possa essere schematicamente collocato all'interno della suddetta fase pratico-propositiva dell'educazione comparata italiana, i suoi studi comparativi vanno inseriti a pieno titolo nel processo di sviluppo e di "svolta" – a livello internazionale – dell'educazione comparata nel secondo Ottocento⁵. E ciò proprio in ragione della sua costante e rilevante attenzione per le dimensioni storico-contestuali e per l'importanza che egli assegna ai diversi fattori che rivestono un ruolo chiave sia nella strutturazione/evoluzione dei sistemi d'istruzione, sia nella realizzazione delle indagini comparative.

Anche Carina, come si è detto, realizzerà alcuni viaggi pedagogici e studi comparativi con intenti imitativo-miglioristici. Nei lavori dello studioso toscano sono infatti individuabili numerose indicazioni "puntuali" riguardanti la possibile e auspicabile importazione in Italia di scuole, metodi didattici ed esperienze formative che hanno dato buona prova di sé negli altri paesi europei. Tra l'altro, in qualità di preside dell'Istituto di Marina mercantile di Livorno, egli stesso si farà promotore di una serie di conferenze domenicali per gli artigiani e gli operai livornesi, prendendo spunto da quanto avveniva nell'ambito del "Conservatorio d'arti e mestieri" di Parigi.

L'attenzione ai *contesti* e ai *fattori*, unitamente alla indispensabilità di analizzare i *risultati* e gli *effetti* prodotti dalle presunte "buone pratiche" che si vorrebbe *prendere a prestito* per il nostro Paese, costituiscono due "cifre" caratterizzanti gli studi comparativi in educazione realizzati da Carina e, più in generale, la sua stessa impostazione metodologica comparativista, tanto con riferimento all'esame dei sistemi d'istruzione esteri quanto rispetto alla formulazione di eventuali proposte di *trasferimento* riguardanti l'Italia. È significativo, a tal riguardo, che negli scritti di Carina siano pre-

5 Nel corso del Novecento il suddetto processo di sviluppo e di "svolta" porterà, tra le altre cose, ad un progressivo allargamento del campo di studio dell'educazione comparata, all'affermazione di "uno dei concetti fondanti di un valido approccio comparativo, ovvero l'esigenza di *contestualizzazione*" (Palomba, 2011, p. 36), al passaggio da un "approccio ancora principalmente di tipo descrittivo" ad uno "maggiormente analitico" e, infine, a "prendere in considerazione i molteplici fattori che intervengono nella formazione e nella strutturazione dei diversi sistemi educativi" (Zago, Callegari, 2016, p. 10). Sulle caratteristiche e le specificità dell'educazione comparata in Italia si rimanda, da ultimo, a Cappa, 2018.

senti numerose indicazioni relative alla *non opportunità* di prendere a prestito determinate esperienze straniere e che tali indicazioni siano motivate, per l'appunto, sulla base della inadeguatezza di talune esperienze straniere rispetto alle condizioni del nostro Paese (non soltanto scolastiche ed economiche, ma anche storiche e culturali).

Insomma, posto che *l'erba (la scuola) del vicino sia poi effettivamente più verde...* – sembra dire Carina – bisogna andare a capire perché, scendere in profondità, andare alle radici. Non basta prenderne una zolla e “trapiantarla” in Italia, *sic e simpliciter*. È necessario, invece, studiare le caratteristiche del terreno di origine, capire quale fertilizzante è stato usato, la tipologia di irrigazione ecc. E poi bisogna capire se il terreno italiano è effettivamente adatto/pronto ad accogliere la zolla d'erba “più verde”... La comparazione, dunque, come esercizio di responsabilità scientifica e come presupposto delle scelte di politica scolastica.

Riferimenti bibliografici⁶

- Cappa C. (2018). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation, *Comparative Education*, 54, 509-529.
- Carina D. (1857). *Delle strade ferrate a cavalli o tramways*. Lucca: Tipografia G. Giusti.
- Carina D. (1861). *Sulla istruzione primaria ed industriale della Francia, dell'Inghilterra e del Belgio*. Firenze: M. Cellini e C.
- Carina D. (1863). *Discorso pronunciato nell'aula della R. Università di Pisa la mattina del 7 giugno 1863 per la solenne distribuzione dei premi conferiti ai produttori della provincia pisana nella esposizione internazionale del 1862*. Pisa: Tipografia Pieraccini.
- Carina D. (1868). *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni colla pubblica economia. Nuovi studi comparativi*, Firenze: Paggi.
- Carina D. (1870a). Della vita e delle opere del conte Giovanni Arrivabene. In G. Arrivabene, *Alcuni scritti morali ed economici. Preceduti da un discorso del Professore Dino Carina e dal medesimo raccolti e riordinati* (pp. III-XLIV). Firenze: Civelli.

6 Considerati i limiti di spazio del presente contributo, si inseriscono nei Riferimenti bibliografici esclusivamente le opere indicate nel testo. Per l'elenco completo delle opere di Carina e per la letteratura scientifica sullo studioso toscano – invero assai esigua – mi permetto di rimandare a seguenti lavori: Sanzo, 2018, 2019.

- Carina D. (1871). *Dell'ozio in Italia. Osservazioni* (3rd ed.). Forlì: Febo Gherardi.
- Gaudio A. (2001). *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*. Brescia: La Scuola.
- Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 29-45.
- Sanzo A. (2018). Dino Carina. Istruzione, lavoro, studi comparativi. I. *I Problemi della pedagogia*, 1, 173-200.
- Sanzo A. (2019). Dino Carina. Istruzione, lavoro, studi comparativi. II. *I Problemi della pedagogia*, 2, 431-458.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-41). Brescia: La Scuola.

Panel 13
Letteratura per l'infanzia

Introduzione

Milena Bernard
Sabrina Fava
Ilaria Filograsso

Interventi

Leonardo Acone
Andrea Dessardo
William Grandi
Juri Meda
Martino Negri
Elena Surdi
Maria Teresa Trisciuzzi

Brevi riflessioni intorno a autorialità, infanzia, letteratura per l'infanzia

Milena Bernardi

*Professoressa ordinaria – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
milena.bernardi@unibo.it*

1. Il mistero dell'infanzia

La discussione intorno al tema dell'autorialità nell'ambito della letteratura per l'infanzia pone in evidenza, immediatamente, uno storico dilemma epistemologico della disciplina.

Opere per l'infanzia, scritte e illustrate per mano di autrici ed autori adulti. Si pone, allora, in primo piano, la relazione che gli autori intrattengono con l'infanzia e con la letteratura per l'infanzia.

Una relazione complessa e declinabile in numerose e importanti questioni aperte, cui corrispondono altrettanti sentieri di riflessione e di ricerca (Bernardi, 2020).

La presenza dell'infanzia, evocata, rappresentata, narrata, illustrata, resa concreta da bambine e bambini lettori, costituisce senz'altro la prima componente "perturbante" di una letteratura dedicata a destinatari che appartengono ad una popolazione "altra" rispetto al mondo adulto.

La storia dell'infanzia e della letteratura per l'infanzia testimoniano della condizione di estraneità della creatura bambina rispetto alla società adulta. Una dimensione esistenziale che permane nell'interiorità infantile per il fatto stesso di essere bambini gettati nel mondo, persone nuove il cui universo risente della distanza dalle figure adulte, il cui immaginario si nutre di altri apprendimenti, altre scoperte, e di un sentire e un percepire spesso misterioso, o forse, sempre.

Il mistero dell'infanzia e della sua propria alterità (Bernardi 2016; Grilli, 2012), per come lo si intende qui, non è da confondersi con il vasto e irrinunciabile bagaglio di conoscenze che le scienze umane hanno conquistato intorno al bambino dai punti di vista della pedagogia, dell'educazione, della psicologia, della psicoanalisi, degli studi cognitivi, della filosofia, delle neuroscienze, della pediatria, per ricordare soltanto alcuni ambiti di ricerca.

Il mistero dell'infanzia e della sua propria alterità vuole raffigurare, invece, uno stato dell'essere persone bambine prese nel divenire e nell'indefinitezza della continua metamorfosi che l'infanzia attraversa pur sentendo, essa stessa, d'essere quella e non un'altra. D'essere, quindi, divenente e sorprendente a sé. Come, durante certi delicati passaggi, inconoscibile a sé.

Le metafore d'infanzia che la letteratura per l'infanzia narra, se e quando vi sia la consapevolezza autoriale dello spessore della complessità infantile, possono e sanno carpire quello stato esclusivo che dà conto della lontananza esistenziale da cui emerge l'alone perturbante che sovente avvolge l'età infantile (Faeti, 2018).

2. L'enigma dell'autore

Consapevolezza autoriale. Spessore della complessità infantile. Immagini volutamente forti che richiedono di essere meglio esplicitate, seppure brevemente. In sintesi, ci si riferisce all'intesa discreta e profonda che mantiene vivo il dialogo tra autori, opere e infanzia.

Silente o dichiarata che sia, quell'intesa non cerca spiegazioni, poiché parla una lingua di ascolto attento, apprendimento sempre vigile e conoscenza discreta del vissuto infantile e rispetto del mistero dell'infanzia: una lingua che nulla ha a che fare con celestiali idealizzazioni o con strumentali tentativi di insegnamento.

Il rispetto dell'infanzia ne permette il riconoscimento e viceversa: sapere di essere adulti non più bambini che, nella differenza di una lontananza inesorabile, sanno rivolgersi ai bambini con la pienezza autentica di un rapporto di accettazione e valorizzazione del proprio posto nel mondo.

Dalla consapevolezza di aver accolto in sé stessi un passato infantile che non è più, può nascere una rinnovata relazione con l'infanzia, scevra da eventuali pantani di rimpianti (Faeti, 2018).

Il percorso di autonomia che l'adulto intraprende rispetto alla perdita della propria infanzia può diventare una componente salvifica per autrici ed autori di libri per bambini, resi ben più liberi di tradurre il proprio lavoro creativo in testi e illustrazioni. Sapendo, poi, di offrirlo all'infanzia con cui intrattengono un dialogo forse silente, o distante, ma vero. A essa si rivolge, infatti, un invito a farsi lettrice e nuova autrice sapiente di quanto è già condiviso, anzi, donato. Invito allargato ad ogni lettore adulto che desideri

inoltrarsi lungo i sentieri tracciati dai tanti indizi e richiami alla profondità dei contenuti e dei linguaggi che gli autori avranno seminato (Barsotti, Cantatore, 2019).

Un posto nell'ambito letterario, estetico, artistico, per le autrici e gli autori, che comporta l'assunzione di una precisa responsabilità etica, educativa, pedagogica e, primariamente, appunto, letteraria: i destinatari sono persone bambine cui la letteratura si dichiara con la potenza della metafora che rivela, svela e trasforma l'indicibile in possibilità del dire. Finalmente.

Dal punto di vista di queste riflessioni, l'opera rivolta all'infanzia potrà ritenersi educativa in senso alto e lato, se risponderà a criteri di serietà e profondità compositiva, di ricerca estetica ed espressiva, di sperimentazione e innovazione artistica. Dunque: educazione letteraria, estetica, alla bellezza, alla profondità *vs* stereotipie dei linguaggi, banalizzazioni, semplificazioni.

Tuttavia, non si può mai trascurare come la figura dell'autore di libri per bambini porti comunque con sé l'enigmaticità dell'infanzia e la sua produzione potrà risentire della posizione laterale in cui la società colloca l'infanzia stessa.

Storicamente, quanto concerne l'infanzia assume una connotazione minoritaria, appartata, come se comportasse una deviazione di percorso da parte di adulti che, permanendo nei dintorni delle età infantili, rinunciassero a salire la scala sociale della riuscita, così potentemente imposta al cammino dell'adulthood. La storia della letteratura per l'infanzia documenta l'ambivalente atteggiamento che la società, la cultura, la letteratura hanno spesso riservato ad autrici ed autori poi consegnati allo scaffale dei classici. Scrivere per bambini, illustrare, e persino dare dignità ai personaggi bambine e bambine nei romanzi per adulti o "per tutti", ha comportato, per lungo tempo, il destino di comprometersi con quello strano e improbabile pubblico di lettori che lascia il segno, imprime un tratto distintivo in odore di estraneità, stranezza, enigmaticità, marginalità culturale.

L'autore e l'autrice sono dunque persone eccentriche che sconfinano verso i paesaggi dell'infanzia. Pellegrini, curiosi, donne serie e uomini seri che vanno vagabondando, perlustrando luoghi, tempi e creature bambine che sanno parlare alla sensibilità, alla sapienza, alle esperienze, all'immaginario letterario, visivo, d'invenzione, di autrici e autori in movimento.

Essi, come vagando, guardano, ascoltano, studiano, imparano. Osservano, ascoltano, si preparano a raccontare frammenti dell'essere e sentirsi

bambini, di come si sta al mondo da bambini, della sofferenza e del dolore, della gioia e del vissuto mitico dell'infanzia: la mitopeia di cui da bambini non si era consci ma che da adulti bussava alla porta di chi la sappia individuare.

Essi vanno raccogliendo e “donando” una manciata di tracce della mitopoiesi che accompagna, poi, durante l'esistenza: il che non può che avvenire per mezzo del processo di rielaborazione artistica che conduce all'invenzione o, per meglio dire, della graduale messa a punto di stili espressivi sostenuti dalla conoscenza e dall'esperienza. Nulla che assomigli ad un mero spontaneismo. Si veda, in tal senso il pensiero di Cesare Pavese: racconti, storie, poesie, illustrazioni, e comunque rielaborazioni metaforiche in letteratura e in riproposte narrazioni consegnano all'infanzia tracce di saperi scoperti attraverso le rappresentazioni. La letteratura per l'infanzia si crea nelle rappresentazioni, così come la letteratura tutta. I rispecchiamenti che le bambine e i bambini lettrici e lettori vi rintracciano riverberano nell'identificazione che le opere suggeriscono. Immagini d'infanzia che risuonano nella percezione di chi legge e guarda e, nella dimensione interpretativa della rappresentazione, narrano il sé, l'altro, il mondo. Consegnando storie, le autrici e gli autori, si inoltrano nel sapere mitico, nel mosaico di quelle che diventeranno le cose significate, i rammendi della memoria affettiva e, forse, della motivazione, dell'interesse, della tensione verso la conoscenza. Il loro operare nella letteratura per l'infanzia richiede anche per questo, se non soprattutto per questo, un ricorso continuo alla responsabilità di chi costruisce e restituisce rappresentazioni. La qualità del travaglio creativo necessita, dunque, di un impegno pari a quello che l'infanzia dedica alla scoperta del proprio e altrui universo esistenziale, visto che essa, tutto vuol sapere.

Nessun bambino ha la coscienza di vivere in un mondo mitico. Ciò s'accompagna all'altro noto fatto che nessun bambino sa nulla del “paradiso infantile” in cui a suo tempo l'uomo adulto si accorgerà di esser vissuto. La ragione è che negli anni mitici il bambino ha assai di meglio da fare che dare un nome al suo stato. Ora, da bambini il mondo si impara a conoscerlo non – come parrebbe – con immediato e originario contatto con le cose, ma attraverso i segni di queste: parole, vignette, racconti. Se si risale un qualunque momento di commozione estatica davanti a qualcosa del mondo, si trova che ci commuoviamo perché ci siamo già commossi; e ci siamo già com-

mossi perché un giorno qualcosa ci apparve trasfigurato, staccato dal resto, per una parola, una favola, una fantasia che vi si riferiva e lo conteneva. Al bambino questo segno si fa simbolo, perché naturalmente a quel tempo la fantasia gli giunge come realtà, come conoscenza oggettiva e non come invenzione. (Che l'infanzia sia poetica è soltanto una fantasia dell'età matura). Ma questo simbolo, nella sua assolutezza, solleva alla sua atmosfera la cosa significata, che col tempo diviene nostra forma immaginativa assoluta. Tale la mitopeia infantile, e in essa si conferma che le cose si scoprono, si battezzano, soltanto attraverso i ricordi che se ne hanno. Poiché, rigorosamente, non esiste "un veder le cose la prima volta": quella che conta è sempre una seconda. Il concepire mitico dell'infanzia è insomma un sollevare alla sfera di eventi unici e assoluti le successive rivelazioni delle cose, per cui queste vivranno nella coscienza come schemi normativi dell'immaginazione affettiva. (Pavese, 1951, pp. 271-272).

Riferimenti bibliografici

- Barsotti S., Cantatore L. (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bernardi M. (2020). Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa. *Pedagogia Oggi*, 2, 199-210.
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: FrancoAngeli.
- Faeti A. (2018). *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Grilli G. (2015). Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2, 25-38.
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Pavese C. (1951). *Saggi Letterari*. Torino: Einaudi.

Inseguendo un coniglio bianco dagli occhi rosa

Sabrina Fava

*Professoressa ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
sabrina.fava@unicatt.it*

1. Autorialità e processo creativo

La compiutezza e l'autonomia del testo letterario spesso predominano sull'autore lasciandone in penombra la figura e il processo creativo sotteso. Eppure, quel mistero creativo si presenta in tutto il proprio fascino agli occhi dello studioso che intenda andare alla ricerca delle radici profonde dell'opera letteraria.

Di fronte al dono assai ricco, multiforme ma anche sfuggente del testo, il lettore critico si interroga sulle modalità di elaborazione e sui perché, sulle ragioni ultime dell'ideazione. Questa ricerca indiziaria consente di svelare gli aspetti polifonici ascrivibili all'autorialità dell'artista e sostanzia la sua concezione estetica ed educativa.

Ma chi è l'autore?

È già iscritto nell'origine etimologica del termine *augeo* il fatto che l'autore sia colui che esprime la propria tensione creativa nel far crescere dando forma, ma anche colui che ha *auctoritas*. L'autore ha dunque un dono creativo, possiede ingegno di artefice, ma ha anche la responsabilità perché la sua opera risulti credibile.

Nel processo creativo l'autore vive l'opera nel suo realizzarsi a poco a poco, ma ha già una visione progettuale del testo nel suo complesso. Si pensi all'immagine metaforica collodiana di Geppetto che costruisce Pinocchio. Egli è artefice del burattino, nel senso che intaglia quel pezzo di legno da catasta e gli dà forma a poco a poco. Ma quando Geppetto accetta il dono del pezzo di legno da parte di Mastro Ciliegia, ha già in mente il progetto complessivo:

Ho pensato di fabbricarmi da me un bel burattino di legno; ma un burattino meraviglioso, che sappia ballare, tirare di scherma e fare

salti mortali. Con questo burattino voglio girare il mondo, per bu-
scarmi un tozzo di pane e un bicchier di vino (Collodi, 1883, p. 10).

Geppetto non è solo un falegname e, a differenza di Mastro Ciliegia che nel legno vede l'utilità di una gamba di tavolo, nella materia informe vede un disegno creativo nel quale bellezza, immaginazione e senso possano convivere in un tutto armonico.

L'immagine collodiana fa riflettere sul fatto che l'atto creativo sia da intendersi come *inventio*, che muove dall'ispirazione dell'artista, da un "soffio vitale" (Morin, 2016/2019, p. 39) che nasce all'improvviso nell'interiorità, divampa e si presenta come una "necessità interiore" (Lollo, 2000, p. 419). A questo proposito è efficace la metafora offerta da Roberta Grazzani che definisce tale dimensione dell'artista come "una fontana che zampilla e che non può smettere di zampillare", perché l'atto creativo nel suo sorgere trascende la volontà individuale, è un dono inatteso che nasce nell'interiorità e che si impone. Si tratta di un'energia vitale che chiede all'artista di riconoscerne il valore e la ricchezza generativa per poi guidarla a strutturarsi in modo consapevole e disciplinato lungo un processo di costruzione dell'impianto narrativo e di sorveglianza estetico-formale. In fondo così è avvenuto per Geppetto che da quell'intuizione originaria si è posto al servizio del legno grezzo per curarne il suo divenire forma e in seguito per orientarne il suo condursi per il mondo a tratti impreveduto e inatteso. Allo stesso modo è impreveduta e inattesa la circolazione e la fortuna di un testo al termine della sua elaborazione, poiché esso vive di vita propria, non soggiace più al controllo e alla protezione del suo creatore e se gli sopravanza in termini di persistenza temporale, allo stesso tempo corre anche il rischio, come temeva Socrate, di finire tra le mani di chi potrebbe non capirlo o tradirne il significato profondo. Ma il testo letterario conserva nella propria autonomia e ricchezza costitutiva la possibilità di poter parlare ai lettori di ogni tempo restituendo suggestioni e sfumature di sé ogni volta nuove e in grado di sollecitare riflessioni ulteriori rispetto a quelle note (Lollo, 2000).

Se il legame tra autore e testo si recide dal momento che l'opera letteraria è stata conclusa, esso permane e si modella nel percorso di scrittura. Nell'elaborazione del testo letterario l'autore opera la caratterizzazione dei personaggi e ne muove il loro agire nell'intreccio della narrazione. Spesso si viene a generare un procedere narrativo secondo un crescendo di autonomia che pare i personaggi impongano allo scrittore stesso. È come se l'autore si

trovasse a vivere una sorta di inseguimento di tracce lasciate dai personaggi. Proprio in tale corsa si aprono dinanzi ai suoi occhi gli infiniti universi possibili della rappresentazione letteraria.

Di questo *limen* del processo creativo troviamo traccia in molte opere letterarie. Tra di esse è emblematica l'invenzione di *Alice nel paese delle meraviglie* poiché l'*incipit* narrativo acquisisce un particolare sussulto ritmico nel momento in cui Alice, annoiata da un vivere quotidiano monotono e privo di esperienze avvincenti, vede passare un coniglio

fornito di panciotto e di taschino, [...] lo inseguì di corsa per il campo, dove fece appena in tempo a vederlo sparire in una gran buca sotto la siepe. Un attimo dopo Alice si era infilata dietro a lui (Carroll, 2009, p. 3).

Da questo momento tutto cambia nella narrazione. Ma in fondo la curiosità di Alice nel seguire il coniglio bianco dagli occhi rosa è il modo attraverso cui Carroll mette in moto l'intreccio e nell'inseguire quel coniglio costruisce un mondo nuovo, fantastico, di sovvertimento dell'ordine spazio-temporale e dei riferimenti logici. Per l'autore si tratta di un andare oltre, all'inseguimento dei suoi personaggi. Gli appaiono dinanzi infiniti universi e possibilità letterarie combinatorie che egli rappresenta con maestria singolare imparando a crescere con la propria opera e in virtù della propria opera. Si pensi al processo di crescita autoriale che è andato strutturandosi in Collodi allorché accolse l'invito dei lettori del "Giornale per i bambini" a non far morire miseramente il loro beniamino Pinocchio impiccato alla grande quercia. Con l'ascolto della voce bambina tutto si è trasformato nella costruzione del testo, Collodi ha rimesso in discussione le proprie idee ed è cresciuto come scrittore e come uomo continuando ad essere pienamente se stesso. Ha trasfigurato la realtà nell'opera letteraria. Si tratta di un processo nel quale l'ovvio e il consueto del reale possono diventare straordinari e presentare capacità trasformative oltre la realtà. Va infatti ricordato che la letteratura non è mai copia della realtà, bensì una sua rappresentazione anche quando la trama narrativa risulta radicarsi e descrivere il quotidiano vivere. Lo scrittore islandese Jòn Kalman Stefansson paragona il legame tra realtà e letteratura a una

coppia di ballerini che danzano stretti, che si condizionano a vicenda, che si modellano reciprocamente, e nel vortice della danza può essere

impossibile distinguere l'una dall'altra. Si fondono perfino, diventando la danza stessa (Stefansson, 2020, p. 54).

Queste riflessioni lasciano intuire quanto il testo letterario porti a trasfigurare il reale in un tessuto unitario, altro e distinto dal piano della realtà. Allo stesso modo è distinto il piano biografico dello scrittore rispetto a quanto di sé rifluisce nell'opera letteraria.

2. Responsabilità dell'autore

La rappresentazione della vita non è la vita stessa e dunque sarebbe fuorviante giudicare un'opera condizionata dal vissuto di chi l'ha composta. La condotta di vita discutibile di Lewis Carroll non può essere un'argomentazione soddisfacente per inficiare la valutazione letteraria del suo capolavoro. Allo stesso modo scelte ideologiche individuali non sono sufficienti per decretare apriori una deriva ideologica dell'attività letteraria di un autore, come sa bene chiunque si appresti a studiare periodi storici come quello fascista.

Se è vero che vita personale e opera letteraria rimangono piani non banalmente sovrapponibili, è altresì vero che l'autore è responsabile della propria opera (Maritain, 1963) e, nel dare forma estetica, deposita nel testo tracce etiche che possono essere colte dal lettore. La valutazione del tipo di messaggio anche valoriale è da riferirsi al testo e in esso il lettore può riscontrare derive ideologiche o visioni non condivisibili sotto il profilo educativo.

L'attraversamento del testo e il lasciarsi interrogare da esso sono condizioni imprescindibili perché la lettura e l'interpretazione superino logiche aprioristiche ed evitino modalità investigative distorcenti la verità testuale. L'opera letteraria custodisce tracce educative e si rivolge all'infanzia non semplicemente perché in essa sia l'infanzia ad essere rappresentata, quanto semmai se l'autore adotta uno sguardo specifico sull'infanzia (Chambers, 2020). Quando l'autore mostra di conoscere l'età infantile o giovanile dall'interno (Maritain, 1959), attraverso la propria arte sa muovere le corde profonde dell'anima, sa dare vita a ricchezze e fragilità interiori prendendosi cura delle une e delle altre e offrendo ai lettori reali itinerari possibili di rispecchiamento ma anche percorsi sfidanti in grado di mettere in crisi cre-

denze, pregiudizi e obbligando a riflettere criticamente attorno a presunte convinzioni personali.

Da questo sentire discende l'attenzione e il rispetto per l'identità giovanile del lettore e l'autore rivela la propria autorevolezza nel mettere a disposizione percorsi possibili, non tanto perché ciascun lettore trovi nel testo risposte esplicite, quanto semmai perché il testo lo metta nelle condizioni di elaborare un proprio pensiero in libertà.

Libertà creativa e responsabilità autoriale si muovono tuttavia entro difficili equilibri e bilanciamenti. L'autore può apparire disimpegnato se manifesta indifferenza nei riguardi dell'infanzia e, se risulta unicamente preoccupato per la bellezza del testo in sé, rischia in tal modo di trasformare l'opera letteraria in un esercizio retorico sganciato da un orizzonte di senso. O ancora, se mostra prevaricazione e condizionamento ideologico verso il lettore ideale, perde il proprio ruolo di autorevolezza diventando autoritario.

L'inseguimento del coniglio bianco dagli occhi rosa apre dunque all'autore mondi dalle possibilità combinatorie infinite, ma nello stesso tempo lo espone ad assumere le responsabilità della scelta poiché da quelle scelte di contenuto e di sorveglianza formale sul testo dipende in buona misura la stessa potenzialità educativa dell'opera letteraria. Quando il testo letterario si rivolge ai giovani, disegna una parte non irrilevante della fisionomia dei cittadini che verranno e ai quali sarà affidata la possibilità di dipingere un mondo nuovo. Ma le radici di tale mondo sono già iscritte nell'oggi e nella qualità delle proposte che si offrono all'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Bernardi M. (2011). Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione. In E. Beseghi, G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile* (pp. 87-115). Roma: Carocci.
- Boero P. De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa*. Modena: Equilibri.
- Carroll L. (2009). *Alice nel paese delle meraviglie*. Milano: Mondadori.
- Collodi C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Paggi.
- Fava S. (2019). Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia* (pp. 403-420). Roma: Carocci.

- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni. *Studium educationis*, 3, 419-428.
- Maritain J. (1959). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1963). *La responsabilità dell'artista*. Brescia: Morcelliana.
- Morin E. (2016). *Sur l'esthétique*. Parigi: Robert Laffont (trad. it. *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Stefansson J. (2020, October 18). *Inseguire uno struzzo*. Corriere della Sera, pp. 53-54.

Riflessioni sul potenziale trasformativo e politico della letteratura per l'infanzia

Ilaria Filograsso

*Professoressa associata - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
i.filograsso@unich.it*

1. Tra conservazione e innovazione

Nel 1985 Robert D. Sutherland pubblicava nella rivista *Children's Literature in Education* un saggio pionieristico sulla dimensione politica della letteratura per l'infanzia, proponendosi di contribuire all'elaborazione di una metodologia in grado di individuare e decostruire gli aspetti ideologici, spesso impliciti e non evidenti, dei libri per bambini, anche per valutarne più in profondità la complessità letteraria e le scelte estetiche. La letteratura per l'infanzia, precisa Sutherland, come la letteratura per adulti, è un prodotto del tempo e del contesto socio-culturale degli autori, del loro sistema di valori, della loro nozione di quello che il mondo è o dovrebbe essere. Questi principi, che riflettono un insieme di prospettive relative alla "natura umana", all'organizzazione sociale, a norme e a comportamenti, a questioni di giustizia e a ciò che si ritiene essenziale per la vita, costituiscono l'ideologia degli scrittori. Essa può risultare specifica del singolo autore o può riflettere ed esprimere valori e credenze generali, anche appartenenti a sottogruppi culturali.

Come gli autori per adulti, gli scrittori per l'infanzia sono influenzati dalle loro posizioni ideologiche nella composizione dei motivi dei propri testi, nella caratterizzazione dei personaggi, nel sollecitare una risposta emotiva e nell'elicitare i giudizi dei lettori, nella ricerca formale e nell'impegno etico assegnato al proprio lavoro. Pubblicare libri che esprimono l'ideologia di un autore non è mai un atto neutrale, perché introduce credenze e versioni del mondo che, quando rese accessibili al pubblico, diventano veicolo di precise "politiche", intendendo con questo termine ogni ideologia che abbia un potenziale persuasivo nei confronti dei sistemi di valori e dei comportamenti di altre persone.

Lo studio di Sutherland aiuta a riconoscere la connotazione ideologica dell'impegno autoriale non limitandosi ad una lettura contenutistica della letteratura per l'infanzia, concentrandosi piuttosto sulle scelte narrative, stilistiche, linguistiche, che contribuiscono ad esprimere l'adesione, consapevole o inconscia, a principi che possono confermare, sconfessare e sottoporre a disamina i valori correnti. Attraverso una casistica estremamente varia, difficilmente traducibile in una rigida tassonomia, i libri per bambini possono riflettere, secondo lo studioso, la politica dell'*advocacy*, la politica dell'attacco, la politica dell'assenso. Quando l'*advocacy* è presente, gli autori tendono ad essere consapevoli dei valori che stanno promuovendo, optando per un aperto didatticismo o per l'offerta di storie che in modo persuasivo riescano ad accostare i giovani lettori a questioni ritenute urgenti per la loro formazione, provando ad influenzarne sentimenti, pensieri, comportamenti. La politica dell'attacco, che può ricorrere a strumenti che vanno dall'ironia sofisticata fino alla satira e alla più aspra invettiva, esprime, invece, l'intenzione di minare ideali o condotte che confliggono con il punto di vista dell'autore. In ultimo, la politica dell'assenso afferma passivamente ideologie già presenti nella società e interiorizzate, in modo talvolta del tutto inconsapevole, dallo scrittore: ne conseguono la conferma e il rafforzamento, spesso subdoli e manipolativi, della tradizione e dello status quo.

Diversi contributi, inserendosi in un vivace dibattito sull'identità della disciplina, avviato proprio a metà degli anni Ottanta e giunto sino a noi non senza radicali polarizzazioni, hanno in seguito contribuito a fare luce sul controverso ruolo socio-culturale della letteratura per l'infanzia (Stephens, 1992; Hollindale, 2006). In particolare, gli studi di J. Zipes (2012) sulle fiabe classiche e, per estensione, sulla letteratura per l'infanzia, hanno evidenziato come esse siano implicate, da una parte, nell'acculturazione e nel processo di civilizzazione dell'infanzia, consentendo, dall'altra, di resistere al processo di massificazione dei lettori nel contesto globale dell'industria culturale, grazie alla "saggezza" e alla "follia" delle storie di tradizione orale, alla loro inesaurita vitalità, che passa attraverso contaminazioni, riscritture, reinvenzioni anche geniali, radicali, veri e propri antidoti all'omologazione dilagante.

Una chiave di lettura affine ma diversamente articolata è stata elaborata da John Stephens e Robyn MacCallum: nel loro *Retelling stories* (1998) gli studiosi connettono la letteratura per l'infanzia alla "metaetica occidentale",

uno schema narrativo totalizzante, legato ad un paradigma umanista/storicista, teso a confermare e disseminare non solo un patrimonio culturale di forme narrative, ma valori, argomenti e tradizioni che tematizzano ciò che ha rilievo per l'esperienza umana: il processo di trasmissione di storie è soggetto ad un numero di metanarrazioni conservative, ideologie implicite e assunzioni generali che operano globalmente in una società per ordinare conoscenza ed esperienza. La pratica di riscrivere e raccontare nuovamente dischiude le ideologie che hanno guidato i pre-testi canonici, legittimandole e insieme ponendole in dialogo con il presente e le sue richieste valoriali, consentendo non solo un'azione culturale oppressiva ma anche di resistenza e cambiamento, attraverso due fronti in particolare: l'introduzione di nuove metanarrazioni, che effettivamente mettano in discussione la metaetica e le sue fondamenta, e i reali processi testuali, nella produzione bottom-up dei discorsi narrativi. Quando nuove ideologie diventano incompatibili con le vecchie che informano una storia del passato, il risultato può configurarsi come sintomo di una crisi culturale.

La capacità di prevedere e di coinvolgere giovani lettori nell'immaginazione di nuovi mondi e scenari culturali sembra, in effetti, al centro del potere trasformativo della letteratura per l'infanzia, sia sul piano estetico che sociale. Le storie che offriamo ai bambini sono progetti di inculturazione ma anche incubatori di futuro e di visioni alternative, che possono infiltrarsi innanzitutto al livello di plot e contenuto, ma anche ispirare sperimentazione stilistica e narrativa, o il ripensamento del libro come medium, configurandosi come piattaforme creative per sviluppare nuovi stili di pensiero: in tempi di cambiamento socio-culturale la letteratura per l'infanzia diventa uno spazio di proiezione visionaria e di impegno politico, evidenziando persino un potere diagnostico, di identificazione di problemi e di appello al futuro, laddove lo spazio del lettore implicito possiede un potere progettuale, spendibile dal bambino per modificare la realtà, anche in senso etico e politico, in modi non del tutto prevedibili al momento della fruizione (Beauvais, 2015).

In questa direzione, la letteratura per l'infanzia dell'era Thatcher-Reagan ha espresso, con una produzione significativa di distopie politiche e denunce in difesa l'ambiente, alcuni temi emergenti, quali la globalizzazione e la dimensione etica degli sviluppi scientifico/tecnologici, anticipati nelle storie e diventati via via più chiari all'opinione pubblica (Reynolds, 2007, p. 15). In termini simili, gli anni della Guerra fredda negli Stati Uniti, quando il

bambino diventa un catalizzatore dell'ansietà nazionale (ansietà per la violenza, il controllo sociale, le norme sociali in trasformazione, le influenze aliene, sia di tipo extranazionale che extraterrestre) hanno stimolato la creazione di libri capaci di guardare oltre una certa paranoia isolazionista, proponendo storie centrate su giustizia sociale, libertà di pensiero, sviluppo tecnologico sostenibile (Mickenberg, 2006, p. 132). In Europa, altresì, negli anni Sessanta e Settanta la letteratura per l'infanzia ha incoraggiato e interpretato trasformazioni culturali, intellettuali ed estetiche, nutrendosi di scontri politici, di antiautoritarismo pedagogico, partecipando al dibattito più ampio sui diritti umani, sull'educazione, sull'uguaglianza tra razze, generi e classi sociali: il contributo più attuale della discussione, in quegli anni, su confini e identità della letteratura per l'infanzia risiede, tuttavia, nella concezione stessa di "educatività" affidata al libro per bambini, che per gli illustratori e gli autori più sperimentali dell'epoca non si configura come apparato didattico e scelta tematica, ma si iscrive nel processo dialogico innescato dalla qualità letteraria ed estetica dei testi, in particolare stimolata dalle nuove suggestioni della cultura visiva e degli albi illustrati (Campagnaro, 2017).

2. Lo scenario presente

La dimensione dell'impegno civile della letteratura per l'infanzia, nella sua capacità di interpretare, diagnosticare e abitare il cambiamento, offrendo chiavi di lettura alternative al conformismo e sensibilizzando le nuove generazioni rispetto alle trasformazioni sociali e culturali, può rappresentare, nel contesto della contemporanea società iper-complessa, una cifra identitaria fondamentale della disciplina, da valorizzare attraverso studi aggiornati. A ribadirlo il recente filone di ricerche, ispirate all'approccio della *reader-response theory* (Arizpe, 2015; Arizpe, Colomer, Martinez-Roldàn, 2015), che valorizza le potenzialità inclusive e socializzanti della letteratura per l'infanzia, in collegamento con progettualità civili di grandissimo spessore come la fondazione della Biblioteca Iby di Lampedusa (Zizioli, 2017); esperienze di accoglienza a cui risponde l'apertura tematica delle narrazioni a inedite miscele di stili di vita, tradizioni culturali e sostrati etnici, in grado di registrare i mutamenti antropologici e cognitivi in corso, offrendo un ricco repertorio di storie coerenti con i processi di digitalizzazione e delo-

calizzazione emergenti. Aspetti che dimostrano la vitalità della disciplina e la sua capacità di rispondere significativamente alle sfide della contemporaneità, ma evidenziano anche i rischi di un uso puramente strumentale di un ambito comunicativo vario e sfaccettato, laddove la componente realistica e l'adesione all'attualità spesso sconfinano in un cronachismo didascalico senza scarti o in proposte di lettura banalizzanti ed esteticamente sciatte.

La letteratura per l'infanzia può senza dubbio rappresentare un'alleata strategica dei numerosi documenti europei che hanno sancito, negli ultimi tempi, il diritto alla literacy per tutti i bambini e le bambine come prerequisito e garanzia per l'apprendimento permanente, la partecipazione culturale e l'esercizio della cittadinanza democratica: di qui è essenziale evidenziare l'importanza dell'accessibilità e della visibilità di libri di qualità in grado di rispondere, sin dalla prima infanzia, a interessi e bisogni educativi di una popolazione ampia, multiculturale e multilinguistica, rilanciando il compito di un "ambiente letterato" capace di favorire, nell'ottica della corresponsabilità, la costruzione di alfabetizzazioni plurali (Filograsso, 2018). Nell'epoca presente, contrassegnata dall'emergenza delle povertà educative, fenomeni multidimensionali che rappresentano forti condizionamenti per bambini e adolescenti rispetto alla possibilità di apprendere e sperimentare, scoprire le proprie capacità, coltivare i propri talenti e le proprie aspirazioni (Save the Children, 2014), la letteratura per l'infanzia non solo può contribuire alla maturazione di adeguate competenze di decodifica testuale, ma rilancia con forza la sua funzione di *advocacy* a sostegno dell'emancipazione dalla subalternità e del libero esercizio del dissenso rispetto a iniquità e stereotipie, svolgendo un compito strategico per la formazione di mentalità aperte al senso critico e alla problematizzazione della realtà.

Clementine Beauvais (2014), a questo proposito, esplora il potenziale politico della letteratura per l'infanzia contemporanea, prescindendo dalla mera dimensione tematica e soffermandosi sullo scopo delle trasformazioni sociali suggerite dalle opere analizzate, identificando uno iato tra libri che incoraggiano il giovane lettore a intraprendere un'azione politica a livello locale e "microscopico", caratterizzate da una forma di riflessività esistenzialista, spesso tradotta in una improvvisa epifania, nel protagonista e nel lettore, del senso di responsabilità personale verso il mondo, e libri che sostengono una completa ri-strutturazione macroscopica della realtà, confi-

dando nelle potenzialità dell'umanità intera e dei bambini esposti a tali ideali educativi.

Il ruolo del testo, in connessione con le istanze della pedagogia critica del ventesimo secolo, risiede nella possibilità di generare una massa critica, in grado di confrontarsi con l'ordine costituito e di progettare sensatamente il futuro: reintegrando la speranza come principio educativo, il pensiero utopico rifiuta il fatalismo e muove verso l'azione trasformativa senza abbandonare la consapevolezza dei limiti imposti dalla realtà. Tra le forme testuali peculiari della letteratura per l'infanzia l'albo illustrato, in particolare, interpreta questa vocazione contestativa e previsionale, promuovendo processi di conoscenza antidogmatici e divergenti, in cui l'incontro con l'altro costituisce l'elemento precipuo della narrazione e delle modalità fruibili che essa sollecita. La ricerca di senso apre uno spazio di libero confronto e condivisione, nell'incessante, reciproca interrogazione tra testo e lettore/i, laddove il libro e la lettura rappresentano "l'esercizio sistemico di infrazione di barriere fra me e l'altro" (Terrusi, 2020, p. 79).

Pensare politicamente, spiega Piero Bertolini (2003), significa mettere al centro delle proprie riflessioni tutto quello che ha a che fare con la dimensione intersoggettiva dell'esistere dell'uomo e, dunque, sia i prodotti dell'attività comunitaria, sia i progetti, le prospettive e le sfide del presente. E il pensare reclama il dire il pensiero e la capacità di dirlo: perché diventi consapevole a chi lo formula e perché sia fruibile anche agli altri, pervenendo alla costituzione di una realtà, flessibile e dinamica, autenticamente intersoggettiva (pp.158-159). In questa direzione, le parole e le immagini che la letteratura per l'infanzia offre rappresentano per il giovane lettore un'occasione per trovare voce, cioè agency, diritto alla relazione attiva con l'alterità, declinata in senso tanto individuale quanto collettivo; voce, perciò, che sancisce e rivendica una reciprocità capace non solo di affermare la propria presenza, di rispondere a bisogni umani profondi, relativi alla crescita e all'autorealizzazione personale, ma di impegnarsi a comprendere e a modificare le strutture del "vivere insieme", nell'esercizio attivo della propria cittadinanza. L'immaginazione narrativa, formata dall'esposizione alle storie, stimola la capacità del bambino di pensarsi nei panni dell'altro, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri, al di là delle paure auto-conservative, rendendo piacevoli gli atti di sovversione e riflessione culturale, allenando la capacità di intuizione e di speranza, rappresentando con delicatezza i temi più spinosi

del presente senza naufragare nell'ansia (Nussbaum, 2014, pp. 111-134). In questi termini, la letteratura per l'infanzia risponde ad una precisa responsabilità educativa che può farsi politica, perché garantisce l'opportunità per tutti i bambini e le bambine, a prescindere dal contesto socio-culturale di appartenenza, di intercettare narrazioni che aprano orizzonti di senso per navigare in una realtà magmatica, introducendo a strumenti di interpretabilità, a dimensioni riflessive e creative capaci di tracciare nuove traiettorie nelle vite personali e comunitarie, contribuendo a spezzare le catene del disagio e dell'esclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Arizpe E., Colomer T., Martinez Roldàn C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry With Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury Academic.
- Arizpe E. (2015). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts*. London-New York: Routledge.
- Beauvais C. (2014). Little tweaks and fundamental changes: two aspects of socio-political transformation in children's literature. In M. T. Keyes, A. McGillicuddy (Eds.), *Politics and Ideology in Children's Literature* (pp. 20-31). Dublin: Fourt Court Press.
- Beauvais C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Campagnaro M. (2017). A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni della letteratura per l'infanzia e della pedagogia della lettura negli anni Sessanta e Settanta. In G. Zago (Ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 169-190). Milano: FrancoAngeli.
- Filigrasso I. (2018). Formare lettori in Europa. La prima infanzia come elemento strategico. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 70-77.
- Hollindale P. (2006). Ideology and the Children's Books. In P. Hunt (Ed.), *Children's Literature: critical concepts in literary and cultural studies* (Vol. 3) (pp. 101-119). London: Routledge.
- Mickenberg J. (2006). *Learning from the Left: Children's Literature, the Cold War, and Radical Politics in the United States*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum M. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

- Reynolds K. (2007). *Radical Children's Literature*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stephens J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & New York: Longman.
- Stephens J., MacCallum R. (1998). *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. London: Routledge.
- Sutherland R. D. (1985). Hidden persuaders: political ideologies in literature for children. *Children's Literature in Education*, 16, 143-157.
- Terrusi M. (2020). Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora. In E. A. Emili, V. Macchia (Eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 77-88). Pisa: ETS.
- Zipes Z. (2012). *Fairy Tales and the Art of Subversion*. London-New York: Routledge.
- Zizioli E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.

13.1

“Lecture incomparabili”

I viaggi di Salgari tra scrittura libera e orizzonti formativi

Leonardo Acone

Professore associato - Università degli Studi di Salerno
lacone@unisa.it

1. Scrittura libera e *corsara*

Ragionando sulla delicata dialettica tra autorialità creativa e responsabilità formativa può risultare interessante riflettere su un autore come Salgari poiché nella sua produzione letteraria – prolifica, variegata e poliedrica fino all’inverosimile – si ritrovano le tracce di una “felice tensione” tra istanze letterarie libere, prive di compromessi, a tratti provocatoriamente forzate, e meravigliosa capacità di delineare e descrivere profili, “tipi”, personaggi, trame, e di intercettare e catturare, così, l’interesse di bambini, ragazzi e adulti.

Emilio Salgari, lungo l’intera sua vicenda letteraria, si fa testimone di una scrittura che potremmo tranquillamente definire “senza compromessi” (Boero, 2006); eppure ciò non impedisce di individuare, comunque, innumerevoli elementi di natura formativa o, comunque, prossimi alla “regione” dell’infanzia e della giovinezza.

Questa felice tensione è testimoniata, nella sua consistenza estetica e contenutistica, da uno dei suoi più prestigiosi lettori: Pier Paolo Pasolini.

Il grande autore friulano ebbe modo di definire i testi di Emilio Salgari “le più belle letture” della sua vita; letture, appunto, “incomparabili”; pagine capaci di proiettare l’animo di fanciulli e adulti nella prospettiva di un immaginario ampliato, ricco, foriero di scoperta, mistero ed avventura. Ma l’entusiasmo di tale giudizio teneva già dentro la doppia prospettiva che si pone alla base di queste note riflessive: la scrittura salgariana si manifestava libera e indomita, tale da incantare un animo d’artista quale quello di Pasolini, ma lo faceva proprio sollecitando quella inesaurita “creazione di mondi” cara allo sguardo fanciullo di chi è giovane. Una scrittura affasci-

nante fino all'inverosimile, capace di lasciare un segno indelebile anche in chi, poi, si sarebbe dedicato alla pagina scritta con l'intensità di una dedizione totale e assoluta. Quell'acquatico "portale" che, nella scrittura di Pasolini, assume le sembianze del mare e del Po, per poi canalizzarsi in mille altri rivoli metaforici e fluidi, prende consistenza nelle pagine di *Operetta marina* e rivela la sua manifesta discendenza salgariana: "Dentro quella dimensione interna, in cui mi facevano sprofondare le letture di Salgari, io [...] perdevo la mia persona divenendo puro spazio." (Pasolini, 1994, p. 153) Il mare di Salgari, nel ricordo di Pasolini, si rivela apertura e prospettiva, magia immaginifica e poetica, dove non "era più possibile definire il limite, nella mediazione assolutamente immediata del leggere, dove io cessavo di estendermi e si estendevano, struggenti perché in pura funzione di realtà, i Sahara o le Indie." (Ibidem)

La pagina salgariana diviene, così, un terreno al contempo limitato ed illimitato: delimitato dalla sola fantasia di scrittore e lettore; illimitato nella sconfinata possibilità di elaborare mondi e universi. Un mare narrativo, scomposto, fluido e infinito, al confine tra continenti fantastici quanto le trame e i personaggi che li abitano: "come per Rimbaud anche per Pasolini questa 'illuminazione' si situa tra due mondi: quello della realtà, rappresentato dalla terra, e quello della fuga e del mistero, rappresentato dal mare. Un mare che assume i contorni degli oceani tropicali descritti da Salgari. Il tangibile e il favoloso, il reale e l'irreale si compenetrano, dunque, costantemente" (Mazzini, 2018, p. 41).

E la pagina "creatrice di mondi" è quanto Pino Boero, Walter Fochesato e Felice Pozzo evidenziavano in un libro del 2011 dal titolo *Il Corsaro Nero. Nel mondo di Emilio Salgari*. Il capolavoro salgariano veniva a rappresentare, nell'attenta rilettura dei tre studiosi, il "mondo" sconfinato di Salgari, in una doppia prospettiva che teneva dentro, da un lato, l'universo cangiante e meraviglioso di tutte le ardite geografie salgariane; dall'altro un mondo, appunto, di emozioni, caratteri, psicologie e tipi che lo scrittore tratteggiava mediante l'utilizzo di tutte le tinte che era capace di recuperare sulla tavolozza dei colori dell'intera umanità (Boero, Fochesato, Pozzo, 2011).

Sandokan, il Corsaro e tanti personaggi salgariani diventano specchio di una narrazione libera, a tratti esasperata proprio nella rivendicazione di una possibile rappresentazione realistica lontana dall'accomodamento letterario, men che meno di natura pedagogica o formativa. Si tratta di ritratti potenti, fragili e inquieti; ritratti che restituiscono figure di eroi mai del

tutto vincenti, sagome complesse e assai verosimili nelle loro debolezze, nelle difficoltà di fronte alle scelte, nel dolore di vicissitudini, cadute ed allontanamenti. Il tutto, poi, senza rinunciare, a volte, all'indugio su toni cruenti e "sovraccarichi" fino al limite dell'esasperazione: quasi un soffocato grido di interiore ribellione che connette la cifra eccessiva di alcune pagine alle lacerazioni psicologiche dello scrittore, sempre in bilico tra una serenità familiare mai raggiunta e la convulsiva – a tratti disperata – opera di scrittura costretta nella spirale delle necessità economiche e delle difficoltà personali.

A testimonianza di una complessità tanto drammatica si ergono, umanissime e tragiche, le tre lettere che Salgari scrive nel 1911, poco prima di togliersi la vita: "Tre lettere feroci come le scimitarre dei suoi eroi. Tre lettere impetuose come i mari raccontati dai suoi romanzi. Tre lettere di amarissimo senso della vita come la pagina finale di un racconto d'addio" (Amen-dola, 2020, p. 13). Si tratta delle sue ultime righe, di parole con le quali dà uno struggente addio agli adorati figli ed esprime un indignato disprezzo nei confronti di editori e critici. In tensione fino all'ultimo respiro, Salgari porta a tragico epilogo una vita giocata sullo stesso piano delle sue traiettorie letterarie: senza scendere a compromessi.

Allora, tornando al concetto di un eventuale "confortevole" accomodamento pedagogico – che tanto gli avrebbe fatto guadagnare in termini di consenso ed accoglienza presso pubblico e case editrici – la tinta effettivamente formativa di Salgari si nutre invece proprio della sua irriverente libertà, finendo per rivelarsi più "carsica" e raffinata; immune da addomesticate direzioni moralistiche e da stucchevole pedagogismo tardo-ottocentesco.

2. Le rotte della formazione

La pagina salgariana si trova in precario equilibrio tra l'autonomia autoriale fin qui delineata ed alcuni orizzonti formativi che vanno individuati proprio a partire da quegli eroi di cui poco sopra si scriveva; quei ritratti potenti ed inquieti, quei profili imperfetti, incompleti e tanto più umani sono il primo evidente punto di sintesi che tiene insieme la libertà della scrittura ed il paradigma "fanciullo" della vita. È proprio tale umana incompiutezza (Boero, 2006), infatti, a generare una potenziale immedesimazione riducendo le

distanze tra l’(anti)eroe e il giovane lettore, che non lo osserva più lontano, ideale ed inarrivabile, ma ci ritrova addirittura le stesse debolezze, paure, indecisioni e sofferenze che costellano, spesso, il tragitto di bambini, adolescenti e giovani. Quante nascenti (ed evanescenti) passioni di ragazzi e ragazze si sono specchiate, per decenni, nell’indicibile sofferenza del Corsaro che rinuncia – in nome della sua vendetta – all’amata Honorata, fino ad arrivare al contrappasso di un pianto conclusivo che mai si sarebbe attribuito al cupo, notturno e macabro Emilio di Roccanera, signore di Ventimiglia? Ed è proprio la “debolezza” dei personaggi a mitigare, letterariamente, quella rude crudeltà che pure riaffiora, di tanto in tanto, nei testi di Salgari. In questo senso potremmo dire che il filtro pedagogico diviene la letteratura stessa, poiché la *fictio* genera un vettore formativo che riavvicina protagonisti e lettori, e che consente a questi ultimi di cogliere l’umanità più della violenza, in un processo di sublimazione narrativa prossimo a quello fiabesco, in cui gesti e moti negativi vengono “disinnescati” dalla consistenza fiabica dell’intreccio e dalle sue regole alternative ed inscalfibili (Bettelheim, 1976; Brook, 2001).

Accanto a questo riscontro educativo relativo alla consistenza della narrazione (personaggi, intrecci, psicologie e comportamenti), lo stesso schema narrativo ci consente di ritrovare un altro elemento interno alla scrittura salgariana che ne rivela una peculiarità pedagogica: una certa “fascinazione narrativa costante” che si prefigura come capacità di Salgari di intercettare l’interesse del lettore in due direzioni: da un lato, riprendendo le parole di Bàrberi Squarotti, “Salgari sa richiamare l’adulto che è nel lettore ragazzo” (Allasia, p. X), con un chiaro riferimento ad una potenziale maturazione del giovane lettore alle prese con mirabolanti avventure, viaggi meravigliosi accanto a sofferte decisioni e difficoltà esistenziali; dall’altro, in un illuminante “completamento” di tale verticale asse di lettura (che oggi definiremmo *crossover*), Clara Allasia – in direzione opposta – scrive che Salgari, però, è in grado di “richiamare il ragazzo nel lettore ormai adulto” (Ibidem), restituendo a questa “fruizione fanciulla” anche la sua consistenza quasi pascoliana e rivelandone la persistenza e la modernità pure in chiave educativa.

3. Tra conoscenza e immaginazione: narrazione resiliente

Fin qui abbiamo sottolineato alcune “evidenze pedagogiche” di cui si avverte il riverbero – a tratti sfumato, a tratti “fulminante” – nelle pieghe della scrittura e nello stile di Salgari. Tale canale di *fascinazione* narrativa costante, capace di generare empatiche partecipazioni e diretta connessione con la regione fanciulla del vivere, viene affiancato, nelle riflessioni che si propongono, anche da un inquadramento di Salgari come scrittore ‘inconsapevolmente’ pedagogico; una prospettiva che ne mette in risalto l’incantata postura di viaggiatore immaginario, votato ad infinite vastità a fronte dei limitati orizzonti in cui era confinato.

Lo scrittore veronese, in quest’ottica, risulta un vero e proprio esempio di *resilienza*, poiché elabora una coraggiosa equazione: quanto più ristrette ed anguste furono le reali prospettive dei suoi quotidiani spazi esistenziali e delle sue “faticose” relazioni personali, tanto più egli seppe creare e ricreare mondi esotici e lontani, vastità inesplorate e cangianti, ardite ed imprecise geografie, donando ai suoi lettori un esempio di studio e lettura.

La dimensione dell’esempio qui si propone quale ulteriore orizzonte formativo, poiché fornisce una prospettiva di senso culturale assai significativa: lo scrittore oppose alle impossibilità quotidiane, lavorative e familiari tutto il potenziale di cui la sua inesausta fantasia seppe farsi depositaria e cui riuscì, negli anni, a dare sfogo e vitalità letteraria. I cicli di romanzi di Salgari, così osservati, sembrano tutti “universi alternativi”, proiezioni di un ardente desiderio di vita che, come spesso accade, “osava” realizzarsi sulla pagina più facilmente – e felicemente – che nella vita reale. La magica alchimia che ne deriva ha solleticato, lungo anni e decenni, gli angoli reconditi della fantasia di ogni lettore e, da un lato, ne ha risvegliato gli indomiti spiriti belligeranti (sempre vivi anche nei fanciulli ormai grandi, o magari assopiti chissà dove); dall’altro ne ha stimolato la sete di *altrove* come possibilità, alternativa, speranza; quell’altrove cui si riferiva Laura Nay quando, in un bel saggio di pochi anni fa, scriveva di “uno scrittore che non solo invita all’avventura, ma obbliga a guardare altrove”; uno scrittore cui non necessitavano ampi orizzonti reali, poiché si muoveva in “quelli della sua inesausta immaginazione, grazie alla quale, giorno dopo giorno, la vita scivolava fra le righe di pagine fitte fitte e si trasformava in quella di uno dei suoi amatissimi personaggi” (Nay, 2012, p. XV). La vita reale scivola, dunque, in quella letteraria come i vascelli e le navi di corsari e pirati hanno solcato

mari in direzione di golfi, isole e jungle di sperduti continenti; come spietati pistoleri e fieri pellerossa hanno attraversato selve, deserti e praterie. Non a caso, tornando a Pasolini, la tessitura salgariana dell'*altrove* e delle ampie prospettive marine aveva nutrito e alimentato “la linea invisibile della memoria” (Mazzini, 2018, p. 37) di un gigante come il poeta friulano.

Questa modalità di ri-leggere Salgari mette anche al riparo il complessivo discorso da una certa stanca e datata critica e dai pedanti ed asfittici riscontri geo-letterari che, francamente, hanno avuto vita ben più breve delle opere che tentavano di demolire; e restituisce allo scrittore una cifra di grande e coraggiosa autonomia: libri, cartine, mappe, una scrivania ed un paio di ambienti di studio e lavoro: tanto bastava, ad Emilio Salgari, per salpare in direzione di meravigliose avventure con una raffinatissima capacità poetica ed una assoluta efficacia letteraria, entrambe comuni a pochi altri narratori. Un *capitano*, come si era soliti chiamarlo un tempo e ricordarlo oggi, poco avvezzo al mare e molto più abile a navigare tra flutti di pagine, trame, intrecci ed avventure; scrittore, persona e personaggio al contempo, cui si deve l'origine di tantissime traiettorie letterarie che si sarebbero categorizzate molti anni più tardi in generi, fruitori, intrecci e modelli che all'epoca neanche avevano visto la luce e che, oggi, evidenziano debiti – riconosciuti o meno – che tanti scrittori contemporanei continuano ad avere, a diversi livelli, con il veronese (Grillo, 2012).

4. Tra micro-narrazione pandemica e stupori lontani

Nei giorni in cui appuntiamo queste riflessioni siamo tutti immersi, ormai da troppo tempo, nella costretta dimensione domestica che la drammatica pandemia in corso ha imposto. Troppi ragazzi stanno rinunciando ad “esplorazioni” esistenziali essenziali alla loro formazione ed alla dinamica di crescita che dovrebbe vederli spensierati e liberi protagonisti. Ebbene, senza soffermarsi su queste pur urgenti tematiche per ovvi motivi di spazio, indispensabile risulta, però, una connessione tra la “dimensione resiliente” della scrittura salgariana appena accennata e la contingenza che tutti attraversiamo.

Tale connessione amplia ulteriormente il “ventaglio pedagogico” che possiamo restituire allo scrittore e se ne evidenziano, qui, due dimensioni; una è riferibile, come già detto, al “testo”: appare evidente che Salgari funga

da esempio anche nel conflitto – ormai quotidiano – tra micro-narrazioni “usa e getta” di natura virtuale, evanescente, breve e, spesso, insignificante, ed una narrazione che stimoli ed alimenti l’immaginazione, la costruzione di universi, la prospettiva verso “felici lontananze”. Anche in termini di risposta psicologica si tratta di uno scontro tra micro-storie destinate all’oblio quotidiano ed alla ciclicità omologata e omologante (e si pensi al convulsivo dispiegarsi di continue modalità di comunicazione microscopiche da social network: “storie”, appunto!) (Carr, 2011), ed una narrazione che potremmo definire di medio e lungo termine che genera consapevolezza, auto-narrazione e “presenza” nel racconto del mondo.

L’altra dimensione educativa riferibile al “contesto” che ospita tutte le narrazioni fin qui chiamate in causa, si individua in un parallelismo che, speriamo, non risulterà forzato, tra le quattro mura in cui Salgari scriveva, raccolto tra decifrazione e rifrazione di orizzonti sconfinati, e le quattro mura in cui oggi ci troviamo costretti: queste ultime rischiano di trasformare uno strumento prezioso come internet in un “vizio” autoreferenziale e solipsistico; quelle ospitavano la letteratura come “virtù” poliedrica, multiforme e cangiante, portale verso infiniti e nuovi mondi da creare ed attraversare, da abitare con l’anima e la potente fantasia di bambini e ragazzi.

I testi di Salgari, in quella zona di confine che Emy Beseghi definì *Valle della luna* (1992), aprono e risolvono la negoziazione tra autorialità e spunti formativi, tra orizzonti pedagogici e pure prospettive letterarie, tra rotte educative e libertà *corsare*.

Riferimenti bibliografici

- Allasia C., Nay L. (Eds.). (2012). «*La penna che non si spezza*». *Emilio Salgari a cent’anni dalla morte, Convegno internazionale di studi* (Torino 11-13 Maggio 2011). Alessandria: Edizioni dell’Orso.
- Amendola A. (2020). Col cuore sanguinante. Trame socio-culturali in Emilio Salgari. In E. Salgari, *Il Corsaro nero*, con Invito alla lettura di L. Acone e A. Amendola. Salerno: Saremo Alberi.
- Bacilieri P. (2015). *Sweet Salgari*. Roma: Coconino Press.
- Beseghi E. (Ed.). (1992). *La valle della luna. Avventura, esotismo, orientalismo nell’opera di Emilio Salgari*. Perugia: La Nuova Italia.
- Bettelheim B. (1976). *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli.
- Boero P., De Luca C. (2006). *La letteratura per l’infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

- Boero P., Fochesato W., Pozzo F. (2011). *Il Corsaro Nero. Nel mondo di Emilio Salgari*. Milano: Franco Angeli.
- Brook P. (2001). *I fili del tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallo C., Bonomi G. (2011). *Emilio Salgari. La macchina dei sogni*. Milano: BUR.
- Grillo R. M. (2012). Questioni di genere in Salgari e nella letteratura contemporanea per adolescenti. In P. I. Mastrodonato e M. G. Dionisi (eds.). *Riletture salgariane* (pp. 265-284). Pesaro: Metauro.
- Lucas A. L. (2019). *Emilio Salgari. Una mitologia moderna tra letteratura, politica, società* (voll. 3). Firenze: Olschki.
- Mazzini A. (2018). Echi di Emilio Salgari nell'opera di Pier Paolo Pasolini. Le «incomparabili» letture dell'infanzia friulana e cremonese. *Nuova Secondaria*, 1, XXXVI, 35-46.
- Pasolini P. P. (1994). Operetta marina. In Id., *Romans*, a cura di N. Naldini. Parma: Guanda.
- Pozzo F. (2018). *Emilio Salgari. Il capitano della fantasia*. Genova: De Ferrari.
- Traversetti B. (1989). *Introduzione a Salgari*. Bari-Roma: Laterza.
- Tropea M. (2011). *Emilio Salgari*. Cuneo: Nerosubianco.

13.2

Postmoderno e ipermoderno nei romanzi di Donatella Di Pietrantonio

Andrea Dessardo

*Ricercatore - Università Europea di Roma
andrea.dessardo@unier.it*

1. Il concetto di ipermoderno

Introdotta nella prima metà degli anni Duemila, il concetto di “ipermoderno” (Lipovetsky, Charles, 2004; Aubert, Ascher, 2005), riconosce nella letteratura più recente l’esigenza di lasciarsi alle spalle e superare le aporie del postmoderno (Lyotard, 1979), riscoprendo il bisogno di riconoscere nella storia umana, personale e collettiva, un senso, un fine; tale bisogno di capire, sembra essere un’istintiva risposta alla paura dello «scontro delle civiltà» (Huntington, 1996) che gli attacchi terroristici dell’11 settembre 2001 parvero confermare e che, con la loro violenza e il forte impatto emotivo avuto sulla nostra quotidianità, hanno risvegliato il bisogno dell’ordine. Un fenomeno che, con le dovute cautele, presenta qualche analogia col “ritorno all’ordine” degli anni Venti del Novecento.

In Italia il fenomeno è stato ripreso e indagato da Raffaele Donnarumma (2014) che, chiedendosi *Dove va la narrativa contemporanea*, cerca di riconoscere in essa, nelle sue forme diverse e contraddittorie, qualche carattere più stabile che indichi una tendenza. “Ciò cui si assiste tra fine Novecento e inizio Duemila” spiega Donnarumma (p. 65) “è un processo di generale esaurimento del postmoderno [...] promosso da nuove forme di scrittura realistica e modernista”, che molto spesso si esprimono nell’autobiografia, reale o fittizia: “Se il soggettivismo e la narrazione in prima persona sono diventati pressoché istituzionali in una parte così grande della narrativa contemporanea italiana è perché l’io, nella sua fragilità, sembra essere l’unico bene residuo di fronte al mondo disgregato” (Donnarumma, 2014, p. 90).

Credo di poter ricondurre a questa corrente il romanzo di Donatella Di Pietrantonio *L’Arminuta* (2017), che ha riscosso notevole successo di vendite e di critica, culminato con la vincita del Premio Campiello: un romanzo

che ritengo abbia molto da dire a chi si occupa di educazione e letteratura giovanile, avendo esso quale protagonista un'adolescente ritratta tra i suoi tredici e i quindici anni in una fase storica di decisiva riforma del sistema scolastico italiano, gli anni Settanta (Tognon, 2003), i cui riverberi sulla società fanno da sfondo al racconto.

Più di recente, nel 2020, la Di Pietrantonio ne ha pubblicato il seguito, *Borgo Sud*, immaginando la protagonista del primo libro e sua sorella Adriana, divenute donne mature ai nostri giorni, alle prese con problemi diversi non solo perché non sono più due ragazze, ma perché diverso è il modo di affrontare la vita e le sue esperienze in questo inizio del terzo millennio.

2. Spunti pedagogici ne *L'Arminuta*

Senza forzature si può dare de *L'Arminuta* una lettura pedagogica e, anche se non può dirsi *tout court* un romanzo per adolescenti, raccomandarlo a un pubblico di quell'età. Tanti sono i temi su cui possiamo riflettere in chiave educativa: la scuola, come si accennava; ma anche l'autorità genitoriale, la sessualità, l'uso della lingua e del dialetto.

Il romanzo – raccontato in prima persona, retrospettivamente – è ambientato negli anni 1973-75. La protagonista ha tredici anni e deve cominciare la terza media. Da un giorno all'altro scopre che quella con cui ha vissuto fino a quel momento in una bella casa sul lungomare di Pescara (il nome della città non è mai citato, anche se essa è riconoscibilissima dalle pur scarse descrizioni; viene comunque rivelato in *Borgo Sud*) non è la sua vera famiglia: quello che credeva suo padre è in realtà un lontano cugino del padre biologico, che vive in un paese dell'entroterra con moglie e cinque figli, in un contesto di profonda miseria materiale e spirituale. La prima scena del libro racconta proprio lo *choc* della riconsegna: “*arminuta*” significa infatti “restituita”.

I suoi tre fratelli maggiori (Vincenzo, Sergio e “l'altro”, che solo in *Borgo Sud* si scopre chiamarsi Domenico) hanno tutti abbandonato la scuola dopo le prime bocciature, mentre Adriana, la sorella minore, frequenta le elementari. L'ultimo della nidiata è Giuseppe, sui due anni, che, come spiega Adriana, “è ritardato”. Ma: “Alla scuola elementare Giuseppe è stato tra i primi ad avere l'insegnante di sostegno” (p. 65) e, diversamente dai fratelli maschi, sarà l'unico a finire le medie. La Di Pietrantonio, in poche battute,

ci illustra una società in rapido cambiamento, in cui l'incipiente cultura dell'inclusione può portare a esiti paradossali.

La possibilità di proseguire gli studi si presenta all'*arminuta* come l'unica via di fuga dall'incubo in cui è precipitata, e che Donatella Di Pietrantonio racconta magistralmente con un linguaggio secco e preciso, che può dirsi a pieno titolo "verista". Gli ottimi voti alla licenza media e i buoni uffici della professoressa Perilli faranno sì che possa iscriversi al liceo, emancipandosi definitivamente dall'ignoranza che condannerà invece irreversibilmente i suoi familiari alla miseria e all'emarginazione.

Il potere di mobilità sociale dell'istruzione non è però mitizzato: la protagonista è ben consapevole – e lo sono anche i suoi genitori – che il suo successo scolastico è dovuto in misura decisiva al privilegio di essere cresciuta in città, negato invece ai suoi fratelli costretti a vivere di lavori saltuari in un ambiente privo di qualsivoglia stimolo intellettuale. L'*arminuta* impara con vergogna come la sua "bravura" sia molto più il frutto dell'educazione piccolo-borghese, che non delle sue personali capacità (Ballarino, Checchi, 2006). Siamo nei primi anni Settanta e si avvertono gli echi della *Lettera a una professoressa* e del Sessantotto, anche se nel libro non se ne fa mai cenno: sull'Appennino abruzzese, tra contadini e manovali di provincia, le parole d'ordine della contestazione giovanile non arrivano. Non c'è in quella gente altro diritto che quello che deriva dalla fatica, unica legge riconosciuta è la violenza dell'arbitrio patriarcale.

La collocazione del romanzo nei primi anni Settanta rimanda ovviamente a una stagione d'impegno politico e di sperimentalismo pedagogico che i protagonisti ignorano, ma di cui l'autrice è ovviamente consapevole. Le parole che la Di Pietrantonio dedica alla scuola, in particolare a quella media, sono debitrice della lezione di don Milani; è presente in filigrana una critica sottile ma decisa ai pregiudizi, forse anche involontari, dell'educazione borghese; c'è speranza per l'interclassismo, c'è grande e partecipata attenzione agli emarginati e agli oppressi, alla loro cultura alternativa a quella ufficiale della scuola. Ma tutti questi fermenti sono ponderati in un giudizio dato a posteriori – nella postmodernità appunto –, alla luce delle tante promesse che la politica, nei decenni che ci separano da quei fatti, non ha saputo mantenere.

La prosa della Di Pietrantonio svela sempre la complessità delle posizioni, la molteplicità delle impressioni che se ne possono ricavare: non ci sono buoni e cattivi da nessuna parte, né tra i poveri né tra i borghesi. È

per questa solitudine dell'autrice che riconosciamo al romanzo la qualifica di "ipermoderno" (cfr. Donnarumma, 2014, p. 129).

Un ruolo fondamentale nella ricostruzione dell'identità della protagonista riveste la lingua (De Mauro, 1963, 2014), che ella deve reimparare: "Parlavo un'altra lingua e non sapevo più a chi appartenere" (p. 94), esprimendosi lei in italiano e i suoi parenti in un dialetto che spesso non riesce a comprendere. Il vero imbarazzo le viene però, più che dall'ignoranza dei genitori, da chi tenta di rinnegare le sue origini, come fa Lidia, la giovane cognata del padre adottivo che, emigrata al Nord, ne adotta goffamente anche l'accento. Lidia pare figura del disimpegno degli anni Ottanta, contrapposto agli anni di elaborazione in cui il libro è ambientato.

Altro tema portante del libro è il rapporto con l'autorità dei genitori. La protagonista si rende conto che sua madre le risparmia le fatiche più pesanti nei lavori domestici: non la ritiene capace e, al contempo, si sente in soggezione nei confronti di quella figlia che ne sa tanto più di lei, che ha ricevuto un'educazione migliore, ha studiato e pertanto la può giudicare. Unica tra i figli, l'*arminuta* non riceve mai schiaffi e ceffoni, che sembrano essere, paradossalmente, l'unica forma di affetto e accudimento alla portata dei genitori, che si sentono altrimenti incapaci di educare. Quando l'*arminuta* rompe accidentalmente la preziosa bottiglia dell'olio, allora la madre, per la prima volta, sfoga su di lei un furioso accesso di violenza, che inutilmente Adriana cerca di fermare: ma quelle botte, in fin dei conti, sono la ratifica del pieno ritorno in famiglia della figlia da cui, tanti anni prima, si era dovuta separare a causa delle difficoltà economiche e per una sottile forma di violenza morale – una violenza di classe, potremmo dire - inflittale da Adalgisa, la madre adottiva. I colpi che alla fine le assesta sono perciò un atto di riappropriazione.

L'incapacità dei genitori a educare, essendo essi stessi "minori" in quanto a posizione sociale, emerge potentemente alle pp. 72-73, che raccontano del ritorno a casa, dopo qualche giorno d'assenza, del primogenito Vincenzo: "vestito di nuovo e i capelli freschi di barbiere" il ragazzo presenta trionfalmente, ma con ostentato sprezzo per il padre, un prosciutto intero ricevuto in omaggio dal suo capo. È una scena attraversata da una tensione fortissima, sapientemente resa con pause, cambi di ritmo, descrizioni dei volti e dei movimenti, che culmina con Vincenzo che affetta e disossa il prosciutto dandone a tutti i suoi familiari, mentre il padre è "buono a comprare solo il pane vecchio che avanza al fornaio".

Vincenzo è un personaggio chiave nell'indirizzare il racconto e in *Borgo Sud* il suo nome sarà portato dal figlio di Adriana. La sua morte getta infatti le premesse per l'avvicinamento tra la protagonista e i suoi genitori, in particolare la madre.

Ma proprio con Vincenzo l'*arminuta* fa la prima esperienza sentimentale, ricevendo da lui, che fatica a percepirla come consanguinea ed è confusamente affascinato dal suo essere estranea al suo universo di valori, pesanti *avance*. L'iniziazione affettiva dell'*arminuta* (Campagnaro, 2017) è diversa da quella delle sue coetanee di città, priva del tutto di romantiche. Anche se l'argomento viene soltanto sfiorato dall'autrice, costituendo poco più che una parentesi, qui merita trattarne per i risvolti educativi. Il modello, agli occhi della protagonista, è quello della sua amica Patrizia, una ragazza felice, che vive con la giusta leggerezza la sua età e comincia senza rimorsi a sperimentare la compagnia dell'altro sesso. Il contrasto che la Di Pietrantonio rimarca non è solo in relazione al mondo violento della famiglia biologica e alle maniere rozze di Vincenzo, ma anche e soprattutto verso l'educazione moralistica e in fondo falsa ricevuta dalla madre adottiva, troppo attenta a giudicare le compagnie della figlia: "Mi rivedo a distanza nel corpo adolescente, campo di battaglia tra desideri nuovi e i divieti di chi mi aveva rimandata lì" (p. 74). Il confronto è con l'educazione libera, ma non per questo distratta o superficiale, data a Patrizia dai suoi genitori, descritti come una coppia progressista e moderna, che incoraggia la figlia anziché opprimerla.

3. *Borgo Sud* e il disagio dell'età adulta

Nel secondo romanzo l'obiettività "verista" con cui la Di Pietrantonio ha magistralmente raccontato l'adolescenza dell'*arminuta*, descrivendo in presa diretta la società rurale abruzzese in un momento di cambiamento, sembra venir meno. Non riconosciamo più l'impronta più schiettamente "ipermoderna".

In *Borgo Sud* l'*arminuta* e Adriana sono due donne che hanno preso strade diverse, ciascuna seguendo la sua vocazione o, per meglio dire, la diversa condizione sociale; si sono allontanate dopo gli anni della giovinezza ma, ciascuna a suo modo, sono andate entrambe incontro a un fallimento.

Adriana è sposata con Rafael e vive con lui nel vecchio borgo marinaro

del titolo: hanno un figlio, Vincenzo, lui fa il pescatore uscendo la notte in barca, lei vende il pesce al mercato, arrotondando come donna delle pulizie. La loro è una storia passionale, fatta di alti e bassi: Rafael è descritto come un affascinante uomo di mare, ma irresponsabile e violento, che forse la batte. Il racconto, ancora una volta affidato alla viva voce della protagonista, è incentrato sul viaggio di ritorno dell'*arminuta* a Pescara, per andare a trovare la sorella all'ospedale, dov'è in coma in seguito alla caduta dal balcone. Si sospetta che sia stata spinta da Rafael, con cui era in crisi da tempo.

L'*arminuta* si è da tempo trasferita a Grenoble, dove insegna letteratura italiana. Si viene a sapere che anche lei ha alle spalle un matrimonio fallito, ma per motivi opposti a quelli di Adriana: suo marito Piero, rampollo di una delle famiglie più in vista di Pescara, si è scoperto omosessuale. Il racconto ha un andamento tortuoso, caratterizzato da numerose analessi che ricompongono l'azione un po' per volta, quasi in forma di spirale, creando volutamente un po' di spaesamento nel lettore. Nella prima scena lei, laureata a pieni voti, ha da poco cominciato a collaborare alla cattedra d'italianistica di Chieti, vincendo un dottorato. Ma a poco a poco il rapporto tra i due sposi si allenta, vengono alla luce le nevrosi e le insicurezze di lui, le sue bugie, la sua incostanza, fino alla confessione dell'omosessualità e quindi la separazione e il divorzio. Più tardi il trasferimento in Francia per lasciarsi tutto alle spalle e ricostruirsi un'impossibile nuova giovinezza. In questo secondo libro l'*arminuta* è perciò una donna di mezza età che incarna perfettamente lo stereotipo postmoderno della donna occidentale altamente istruita, ma precaria e sradicata nella professione e negli affetti: è diventata esattamente come la cultura di oggi la desidera.

Adriana, che la sorella torna per visitare in ospedale, rappresenta il legame più stretto che ella conserva con le sue origini popolari; quella sorella che, con i suoi eccessi plebei e la sua vitalità spudorata, l'ha introdotta nella vita adulta, di cui lei, in fondo, si riconosce ancora non pienamente capace, quasi che l'educazione borghese ricevuta l'avesse resa inabile ad affrontare il mondo. Ma Donatella Di Pietrantonio sembra dirci che la fragilità ci accomuna tutti, ricchi e poveri, colti e ignoranti. Entrambi i matrimoni sono falliti, l'uno per l'incapacità di contenere la violenza maschile, l'altro, al contrario, per la sua negazione, per l'inefficienza di Piero ad assumersi le proprie responsabilità maritali. Adriana è rimasta schiava delle sue origini proletarie, l'*arminuta* vittima della sua educazione, che non prepara alla durezza della vita.

Così, se avevo catalogato il primo romanzo come “ipermoderno” perché sembrava ribellarsi alla visione contemporanea prevalente, ricercando un ordine nel passato, questo secondo pare al contrario arrendersi all’ineluttabilità del nostro destino di uomini e donne postmoderni. Se ne *L’Arminuta* educazione, estrazione borghese e istruzione formale potevano costituire dei mezzi d’emancipazione, in *Borgo Sud* dobbiamo amaramente constatare che nessuno si salva, che, ciascuno a suo modo, siamo tutti vittime della nostra condizione. Insomma, l’ipermoderno si è rivelato una velleità, incapace com’è di superare lo scacco della postmodernità.

Una via di salvezza però forse ancora è possibile, ma solo nell’accettazione di ciò che si è. Così la protagonista cerca nell’umiltà del Borgo Sud, come l’Umberto Saba di *Città vecchia*, tra persone molto diverse da lei per mezzi e cultura, “creature della vita e del dolore”, la forza che da sola non sa darsi; e Adriana ha nella sorella laureata un riferimento per provare a elevarsi, se non lei personalmente, almeno il figlio Vincenzo: rimandando la salvezza al domani, nelle generazioni a venire.

Il primo libro cerca nel passato le chiavi per interpretare un oggi incompiuto, scoprendo che esso ha fallito nelle sue illusioni rivoluzionarie e riformiste; il secondo si proietta nel futuro, che è incerto per definizione. E questo sembra davvero il dramma della nostra condizione “ipermoderna”.

Riferimenti bibliografici

- Ascher F. (2005). *La société hypermoderne*. La Tour d’Aigeu: Éditions de L’Aube.
- Aubert N. (2004). *L’individu hypermoderne*. Toulouse: Erès.
- Ballarino G., Checchi D. (Eds.). (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Campagnaro M. (2017). La sindrome di Medusa. Educazione sentimentale e adolescenti. In M. Campagnaro (Ed.), *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l’infanzia contemporanea* (pp. 97-120). Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mauro T. (1963). *Storia linguistica dell’Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell’Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.
- Dessardo A. (2020). L’adolescenza restituita di Donatella Di Pietrantonio. *Nuova secondaria Ricerca*, 1, 247-261.
- Di Pietrantonio D. (2017). *L’Arminuta*. Torino: Einaudi.

- Di Pietrantonio D. (2020). *Borgo Sud*. Torino: Einaudi.
- Donnarumma R. (2014). *Ipermodernità. Dove va la narrativa contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Huntington S. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster (trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano, 2000).
- Lipovetsky G., Charles S. (2004). *Des temps hypermodernes*. Paris: Grasset.
- Liotard J.F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Tognon G. (2003). La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità? In F. Lussana, G. Marramao (Eds.), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Culture, nuovi soggetti, identità* (pp. 61-88). Soveria Mannelli: Rubbettino.

13.3

La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori: tracce di una pedagogia della narrazione come espressione di logica, estetica e cambiamento sociale

William Grandi

Professore associato - Alma Mater Studiorum Università di Bologna
william.grandi@unibo.it

1. Una premessa particolare

Nel suo famoso romanzo *Il pendolo di Foucault* Umberto Eco descrive il gioco bizzarro che un paio dei suoi personaggi principali – Belbo e Diotallevi – compiono per ingannare il tempo lento del lavoro in una casa editrice: i due colleghi durante le ore d'ufficio gareggiano tra loro, per inventarsi “Adynata” ovvero discipline impossibili come “Ippica Azteca”, “Fonetica del Film Muto” o “Istituzioni di Docimologia Montessoriana” (Eco, 1988, p. 67). È curioso, ma anche significativo, che uno dei massimi intellettuali italiani contemporanei abbia fatto un riferimento apparentemente irriverente, ma in realtà puntuale, al metodo di Maria Montessori. E infatti la docimologia, ovvero la scienza della valutazione, non trova facile ospitalità nelle concezioni della pedagogista di Chiaravalle.

Le righe precedenti possono apparire come una bizzarra premessa alle riflessioni che seguiranno: ma va detto che chi scrive le presenti note proverà a compiere un'operazione assai simile a quella tentata dai due personaggi di Eco, anche se sotto tanti aspetti meno impossibile. Si cercherà qui di delineare il rapporto tra Maria Montessori e le narrazioni per ragazzi alla luce dei suoi scritti, ma pure sulla base delle indicazioni che taluni studiosi e seguaci della Dottoressa hanno prodotto in merito.

Va detto subito che si tratta di un lavoro di ricostruzione a partire da frammenti a volte dispersi su pagine lontane: Maria Montessori non ha infatti elaborato una riflessione sistematica sulla letteratura per l'infanzia. È stato, del resto, anche rilevato (Broccolini, 1973, p. 6) che gli esponenti dell'educazione naturale come Rousseau, Tolstoj e Maria Montessori si sono

sempre apertamente pronunciati contro i libri per ragazzi. Questi educatori ritenevano, infatti, che la natura del bambino fosse di per sé stessa buona: pertanto, non apprezzavano i libri per l'infanzia che ai loro occhi pretendevano di offrire inutili precetti morali ai bambini con la scusa dello svago. Tuttavia, Maria Montessori elaborò comunque alcune indicazioni sui libri e sui racconti per l'infanzia: ma preferì illustrare le sue riflessioni sulla letteratura per ragazzi non in pagine specifiche, ma all'interno di indicazioni sull'acquisizione della scrittura, sull'apprendimento della lettura o sullo sviluppo di esperienze formative.

Da questo punto di vista, quindi, chi stende queste righe ha di sicuro un compito più semplice rispetto ai personaggi di Eco nell'individuare i materiali documentari e bibliografici con cui tentare di offrire un quadro sulla tematica affrontata; ma si tratta comunque di un ambito del pensiero montessoriano fatto di schegge, di intuizioni e di brevi indicazioni.

È bene specificare che quanto verrà di seguito illustrato è un primo segmento di una ricerca che viene condotta, da chi scrive, all'interno del più vasto progetto PRIN 2017 dedicato a Maria Montessori: un progetto di ricerca di interesse nazionale che vede coinvolti quattro atenei del nostro Paese (Bologna, Lumsa Roma, Milano Bicocca, Valle d'Aosta) in un esame approfondito e complessivo non solo della vita, della storia e della pedagogia del metodo della Dottoressa, ma anche del suo impatto sul presente, tanto da un punto di vista didattico, quanto da quello scolastico, culturale e internazionale.

2. Alla ricerca di indizi

Maria Montessori dedica ai libri per bambini alcune brevi ma significative pagine. Nel saggio *Il segreto dell'infanzia* uscito in prima edizione nel 1938, poi ripubblicato nel 1950, la Dottoressa nota come l'aumentata attenzione degli adulti verso i bambini emerga chiaramente dalla diffusione sempre più ampia di opere teatrali, libri e riviste per le giovani generazioni. La letteratura per l'infanzia diventa quindi ai suoi occhi un sintomo di cambiamento, un'espressione di una nuova attenzione sociale che va oltre i meri fatti materiali. Del resto, l'autrice ritiene che per la protezione dell'infanzia siano fondamentali non solo il soddisfacimento di bisogni primari come l'igiene, ma pure l'appagamento dei bisogni estetici (Montessori, 1950, p.

XI): e questo può avvenire anche attraverso libri e racconti. Maria Montessori aveva già affermato nel suo volume *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* del 1909 l'importanza educativa della lettura nello sviluppo del bambino: aveva infatti constatato che per i bambini la comprensione della scrittura non era solo una conquista pratica, ma era anche una fonte di sorpresa e di gioia, perché essa consente l'accesso al pensiero altrui (Montessori, 1909, pp. 234-235). Sempre in quell'importante saggio, la Dottoressa ha individuato la forte connessione tra lettura e linguaggio logico: per lei non basta l'acquisizione delle strumentalità legate all'alfabetizzazione per godere pienamente di un libro; è necessario invece che l'alfabetizzazione sia agganciata al pensiero logico, perché solo così è possibile comprendere che la comunicazione scritta serve a trasmettere le idee e le richieste degli altri (p. 246). La pedagoga rilevò, infatti, che nella sua Casa dei Bambini i piccoli allievi avevano a disposizione numerosi e bellissimi libri illustrati donati da alcuni visitatori; questi libri rappresentarono il primo nucleo della biblioteca della sua scuola (pp. 245-246). I bambini apparentemente leggevano con grande soddisfazione quei volumi: ma a una più attenta analisi, i bambini non comprendevano cosa venisse davvero raccontato in quelle pagine. Le storie di quei libri erano incomprensibili per i bambini, che godevano solo della loro recente acquisizione di sapere leggere le singole parole. La felicità di possedere quella padronanza "tecnica" era la motivazione di quell'interesse per i libri. Secondo la pedagoga, il libro incarna il linguaggio logico, non il meccanismo del linguaggio e del suo apprendimento; pertanto il libro non può essere compreso dal bambino fino a quando lui non padroneggia il linguaggio logico (p. 246).

Da altre riflessioni della nostra autrice sempre su questi ambiti emerge uno sguardo diverso, quasi diffidente verso le narrazioni per ragazzi. Sempre ne *Il segreto dell'infanzia*, Montessori (1950, pp. 209-217) identifica la fantasia come deviazione dal processo di normalizzazione o meglio di auto-normalizzazione che conduce l'infanzia a una piena realizzazione delle proprie potenzialità: a suo avviso è necessario liberare i poteri sani del bambino da stati di coscienza e comportamento (stati indicati come "deviazioni") che impediscono la normalità bio-psichica con cui il bambino stesso riprende interesse, desiderio di lavoro, sforzo e soddisfazione per le attività prescelte. Tra queste deviazioni, che spariscono solo con la normalizzazione, Montessori enumera oltre la fantasticheria anche il gioco e il piacere ai rac-

conti. In questo ambito possiamo inserire anche le osservazioni che la nostra autrice fa a proposito dell'immaginazione che viene nettamente distinta dalla fantasticheria. A suo avviso l'immaginazione ha una base sensoriale che attiva l'osservazione: l'immaginazione così concepita lavora secondo i modelli dell'indagine positiva della scienza (quindi è molto lontana dalla mente che lavora nel vuoto); l'immaginazione montessorianamente intesa opera sempre a partire da dati di realtà e così l'intelligenza non può mai essere separata dall'immaginazione. In questa prospettiva l'immaginazione deve sempre partire da dati aridi che sono sempre meglio dei dati frivoli. Per Maria Montessori l'immaginazione è la chiave della cultura e contribuisce a far uscire dalla condizione infantile per far entrare nella condizione adulta: per una più approfondita e puntuale disamina del concetto di immaginazione nel pensiero della pedagogista di Chiaravalle si rimanda all'efficace presentazione del tema svolta da Giuseppe Tognon in un suo recente contributo video (<https://www.youtube.com/watch?v=JejuxoRRYYc>) a cura dell'università Lumsa di Roma per il progetto PRIN di riferimento.

3. Lo scaffale montessoriano

La distinzione così pensata tra immaginazione e fantasia conduce inevitabilmente il metodo educativo della Dottoressa lontano da un certo modo consolidato e diffuso di intendere la letteratura per ragazzi. Maria Montessori ricorda, per esempio, che nelle sue Case dei Bambini c'era inizialmente solo un tipo di libro: quello in cui sotto alle immagini di alcuni oggetti ben noti ai fanciulli erano stampati i nomi di quelle cose (Montessori, 1909, p. 244). Successivamente, vennero introdotti anche altri libri: nel suo *L'Autoeducazione nelle scuole elementari* del 1916 l'autrice ricorda che fu composto e quindi offerto ai suoi piccoli ospiti un apprezzato librettino di poesie con componimenti di Ada Negri e dell'allora nota poetessa per fanciulli Lina Schwarz (Montessori, 1916, p. 384): scrittrice, quest'ultima, che, sia detta per inciso, fu una delle prime sostenitrici della pedagogia steineriana in Italia (Fava, 2004, p. 254). Sempre in *L'Autoeducazione* Maria Montessori segnala che le sue insegnanti leggevano ad alta voce – mentre i bambini disegnavano – le fiabe di Andersen, le novelle di Capuana, *Cuore* di De Amicis, un volume sulla storia del Risorgimento italiano, il romanzo storico *Fabiola* come pure *I Promessi Sposi* e *La capanna dello zio Tom*, alcuni episodi

tratti dalla vita di Gesù e, infine, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron* di Itard (Montessori, 1916, pp. 386-387). In merito a questo elenco di letture per i primi alunni montessoriani bisogna notare due cose interessanti: innanzitutto, nell'elenco compaiono anche fiabe (nello specifico, quelle di Andersen e di Capuana) e questo dato relativizza le osservazioni negative che Maria Montessori ha fatto in diverse occasioni contro le fiabe (ma su questo ritorneremo); in secondo luogo, se si compara questo elenco con quello che presenta Ellen Key nell'appendice dedicata alla letteratura per l'infanzia nella versione svedese del suo *Il secolo del bambino* del 1900 si notano interessanti analogie: tanto la pensatrice scandinava, quanto la pedagogista italiana citano, come narrazioni adeguate all'infanzia, i racconti di Capuana, il romanzo di De Amicis e le storie del Risorgimento italiano (Grandi, 2019, p.100), ma anche il romanzo *Fabiola* e i racconti sulla vita di Gesù (Key, 1900, p. 253). Questa singolare convergenza tra le due intellettuali meriterebbe di essere approfondita: cosa che ora non è qui evidentemente possibile.

Senza dubbio quelle tracce e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia della pedagogista di Chiaravalle consentono attualmente a insegnanti ed esperti montessoriani di recuperare in modo armonico la dimensione del racconto all'interno dei loro percorsi educativi: come ha scritto recentemente Micaela Mecocci – docente e ricercatrice montessoriana – il bimbo secondo la Dottoressa può apprendere solo con esperienze concrete; anche l'ascolto di una storia è un'esperienza concreta perché è sensoriale e relazionale: e così l'atto di voler ascoltare più volte una storia in un bambino è simile a un esercizio fisico ripetuto per acquisire un'abilità motoria (Mecocci, 2019, p. 78). Dunque voler riascoltare una stessa storia significa che nel bambino è in atto un processo costruttivo: il bambino sta costruendo la sua immaginazione. E questo processo va di pari passo con la costruzione del pensiero logico-astratto e con l'evoluzione della sua competenza linguistica (p. 78-79). Detto in altro modo, ascoltare storie e narrare storie sono esperienze che sostengono lo sviluppo dell'immaginazione e della competenza linguistica. Del resto, Maria Montessori incoraggiava le maestre a fare un uso abbondante di canzoni, filastrocche e racconti perché questo aiuta a consolidare la comunità degli allievi: nella sua pedagogia, l'oralità è infatti centrale nella costruzione della relazione con i bambini specialmente nei primi tempi di incontro (p. 73).

4. Favole Cosmiche

Si situa in questo quadro teorico-pratico di riferimento anche la ben nota Educazione Cosmica (Raimondo, 2018; Mecocci, 2019) promossa dalla nostra autrice: Educazione Cosmica è il nome con cui Montessori designava un ampio e complesso progetto formativo che accompagna il bambino soprattutto tra i 6 e i 12 anni e che risponde a caratteristiche necessità psicologiche di questo stadio di sviluppo. In tale visione ogni insegnamento di matematica o di grammatica deve inserirsi nel quadro più generale delle tematiche cosmiche evolutive, le quali implicano la comprensione delle interdipendenze alla base della vita nostra e dell'universo. L'Educazione Cosmica è possibile solo a partire da quelle che Montessori chiamava Favole Cosmiche ovvero grandi lezioni tematiche (come la nascita dell'universo o la venuta degli umani) che si presentano come storie attraverso le quali ispirare nei bambini curiosità e interesse verso il viaggio culturale alla scoperta del cosmo e del proprio posto in esso. In queste favole – e quindi in tutto il processo dell'Educazione Cosmica – l'immaginazione e la narrazione hanno dunque un'importanza centrale.

5. Contro le fiabe?

Merita infine una segnalazione la posizione critica di Maria Montessori nei confronti delle fiabe: posizione che la distingue nettamente da altri pensatori e educatori dei suoi anni come Ellen Key o Rudolf Steiner per i quali, invece, le fiabe erano racconti adattissimi per i bambini (Grandi, 2016). Per la pedagogista italiana le fiabe non sono un racconto proponibile ad ogni età, in quanto a suo avviso i bambini piccoli non riescono a distinguere tra fantasia e realtà e possono quindi impaurirsi nell'ascoltare queste storie. Va ricordato a tal proposito un curioso aneddoto riportato da Mario Montessori Junior (nipote di Maria Montessori) il quale un giorno chiese alla sua famosa nonna per quale motivo lei ritenesse le fiabe tanto pericolose. Lui ricordava infatti che lei gliel raccontava quando era un bambino. A questa curiosa e un po' irriverente domanda, la pedagogista rispose che la sua critica alle storie fantastiche era tanto forte perché voleva convincere l'opinione pubblica dell'infondatezza del pregiudizio secondo cui l'infanzia sembra vivere in un puro mondo di fantasia. Un pregiudizio che consente

agli adulti – nel tentativo di comunicare coi bambini – di ingannare i piccoli facendo loro credere cose non vere attraverso le fiabe (M. Montessori jr., 2018, pp. 115-116).

La critica montessoriana verso le fiabe va dunque relativizzata: innanzitutto, essa era l'esito di una lotta contro certi pregiudizi che gli adulti nutrivano nei confronti dei bambini erroneamente intesi come sempre immersi in fantasie sognanti e irreali. E comunque, Montessori ammetteva per le letture anche Andersen e Capuana, che sono fra gli autori di fiabe più inclini al fantastico e al meraviglioso; inoltre, va rilevato che le proposte educative di Maria Montessori consentono comunque la lettura di fiabe ai bambini dai sette anni in avanti, in quanto, secondo la pedagogista, i bambini più piccoli non sanno distinguere la realtà dalla fantasia e pertanto possono essere preda di grandi paure, ascoltando quei racconti (Tucker, 1996, pp. 73-74). La posizione prudente di Maria Montessori nei confronti delle fiabe deriva probabilmente dalla sua formazione scientifica e positivista: del resto, la sua pedagogia dà spazio soprattutto alla logica, all'esperienza concreta, alla razionalità; il bambino montessoriano è fondamentalmente immerso nella realtà che progressivamente deve imparare a comprendere e regolare.

In conclusione, la critica di Montessori alle fiabe è più complessa e sfumata di quanto non appaia a un rapido sguardo: come già ricordato, l'immaginazione è infatti nel suo metodo educativo una forza importante, capace di stimolare l'apprendimento; ma non è possibile per Maria Montessori ridurre la vita dell'infanzia alla sola dimensione fantastica che di fatto soltanto parzialmente può mostrare la ricchezza di possibilità e di energie che anima i bambini.

Riferimenti bibliografici

- Broccolini G. (1973). La letteratura dell'infanzia: un problema di definizione. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Montessori*, 10-11, 5-8.
- Eco U. (1988). *Il pendolo di Foucault*. Milano: Bompiani.
- Fava S. (2004). *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grandi W. (2016). Children's stories in the educational theories of Ellen Key, Rudolf Steiner and Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11, 47-66.

- Grandi W. (2019). Uno scaffale di libri in ogni casa. Ellen Key (1849-1926) e la letteratura per l'infanzia. In A. Antoniazzi (Ed.), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro* (pp. 94-109). Milano: Franco-Angeli.
- Key E. (1900). Bilaga. In Id., *Barnets Århundrade: studie II* (pp. 245-257). Stockholm: Bonnier.
- Mecocci M. (2019). *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*. Firenze: Aam Terra Nuova.
- Montessori M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Bretschneider. (Città di Castello: Lapi).
- Montessori M. (1916). *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: E. Loescher: P. Maglione & C. Strini.
- Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. jr. (2018). *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Torino: Il leone verde.
- Raimondo R. (2018). Cosmic Education in Maria Montessori: Arts and Science as resources for human development. *Studi sulla Formazione*, 21, 249-260.
- Tucker N. (1981). *The Child and the Book. A psychological and literary Exploration*. Cambridge (UK): Cambridge University Press (trad. it. *Il bambino e il libro*, Armando, Roma, 1996).

13.4

C'era una volta al grammofono...

Le fiabe sonore della Durium tra tradizione e fantasia (1933-1950)

Juri Meda

*Professore associato - Università degli Studi di Macerata
juri.meda@unimc.it*

1. Introduzione

Questo contributo trae spunto da una riflessione avviata ormai qualche tempo fa¹ e non ancora giunta a conclusione sulle cosiddette “fiabe sonore”, la cui genesi ed evoluzione storica non sono state ancora fatte oggetto di un adeguato approfondimento storiografico. I meno giovani ricorderanno le raccolte di “fiabe sonore” incise su dischi a 45 giri divenute un vero e proprio fenomeno di costume negli anni Sessanta e Settanta², quando il miglioramento delle condizioni economiche medie delle famiglie italiane e la messa in commercio di mangiadischi portatili sempre più resistenti e performanti (come il Penny della francese Lansay), insieme allo sviluppo di un consumo culturale infantile sempre più variegato (comprendente le canzoni per bambini dello Zecchino d'Oro, le sigle dei caroselli e dei primi sceneggiati tele-

- 1 Chi scrive ha collaborato con Luciano D'Aleo al progetto di valorizzazione del fondo “Durium” dell'Istituto Centrale per i Beni Sonori ed Audiovisivi (ICBSA) di Roma attraverso la realizzazione di un report sulla storia delle fiabe sonore e il rilascio di una video-intervista confluita nel docu-film “Il restauro dei dischi di cartone: recupero e valorizzazione del patrimonio audiovisivo dell'ICBSA”, realizzato da Marco Marcotulli e prodotto dall'ICBSA nel 2020.
- 2 È utile notare come le “fiabe sonore” fossero indici loro malgrado della crisi della famiglia patriarcale e dell'ascesa di quella mononucleare sulla spinta dei grandi mutamenti sociali indotti nel nostro paese dai processi di industrializzazione e terziarizzazione, in quanto le tradizionali forme di trasmissione culturale intergenerazionale storicamente adottate nell'ambito delle culture subalterne, nei *filò* o veglie di stalla, erano state rapidamente sostituite dal nuovo rito collettivo della televisione e i genitori appartenenti all'ascendente ceto impiegatizio avevano sempre meno tempo da dedicare alla cura e all'educazione dei propri figli.

visivi), convinse alcune aziende – come la Fratelli Fabbri Editori – a investire nella produzione delle “fiabe sonore”³. I più giovani ricorderanno invece altri più moderni “surrogati della narrazione orale”, tra cui le raccolte di “fiabe sonore” incise sulle più moderne audio-cassette tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta, oltre a “Le fiabe sonore” della Fabbri – “C’era una volta” e “I raccontastorie”.

Ma quando nascono esattamente le “fiabe sonore”? È necessario compiere qui una breve divagazione, in quanto è bene ricordarsi che le fiabe nascono “sonore”, nel senso che sin dall’alba dei tempi esse sono accompagnate dal suono della voce delle persone che le narrano, sottraendole alle nebbie della memoria e dando loro corpo seppur solo per la breve durata del proprio racconto. Le fiabe tradizionali – popolate di esseri fantastici, fatti inspiegabili ed eventi soprannaturali – sono uno dei prodotti culturali più elevati della cultura orale di cui furono depositarie in ultima istanza le culture subalterne. Esse erano tramandate di generazione in generazione a scopo di esemplificazione morale e di normativa etica. Venivano pertanto incessantemente rielaborate dai loro numerosi narratori, i quali conoscevano a memoria i motivi fondamentali della trama narrativa e l’epilogo – grazie all’uso di particolari mnemotecniche, consistenti nel ricorso alla rima e alla melodia, ma anche nella ricorrenza di temi fissi e nella ripetizione di frasi stereotipate – ma introducevano poi innumerevoli variazioni sul tema, dando vita alle altrettanto innumerevoli varianti delle fiabe (cfr. Thompson, 1967; Calvino, 1973; Cirese, 1980; Gatto, 2006; Zipes, 2012).

La fiaba – o “racconto di tradizione orale” che dir si voglia – ha pertanto un legame ancestrale con la voce e le molteplici sonorità emesse dall’apparato fonatorio umano, ai quali è in qualche modo connaturato. Nel corso dell’Ottocento, tuttavia, le fiabe – dopo essere state a lungo ritenute un genere frivolo e decisamente marginale all’interno della produzione letteraria destinata all’infanzia, nella quale prevalevano nettamente racconti educativi e novelle morali – iniziarono lentamente ad essere recuperate, trascritte e studiate da filologi e folkloristi (bastino gli esempi di Vittorio Imbriani e Giuseppe Pitrè) e quindi a costituire la principale fonte d’ispirazione di una

3 “Le fiabe sonore” – ad esempio – era il nome d’una raccolta di 60 fiabe pre-registrate, narrate dal cantautore Silverio Pisu con la collaborazione di altri attori professionisti, prodotta dalla Fratelli Fabbri Editori dal 12 dicembre 1966 al dicembre 1970, su dischi a 45 giri corredati da albi illustrati di grande formato.

nuova generazione di scrittori per l'infanzia che – tralasciando le rigide reprimende morali e lasciandosi trasportare dalla fantasia – inventarono una lunga serie di “fiabe moderne” che però discendevano da quelle classiche, mutandone temi e soggetti (si pensi a Luigi Capuana ed Emma Perodi).

Fin qui nulla di nuovo. Torniamo allora alla domanda iniziale: quando nascono le “fiabe sonore”? Paradossalmente, le “fiabe sonore” nascono proprio quando la fiaba orale tradizionale sembra essere destinata a scomparire per sempre, ovvero quando la cultura popolare tipica delle classi subalterne inizia ad essere insidiata da un lato dalla scolarizzazione di massa e dall'altro dall'avvento della cultura di massa che le si sostituisce, spinta dalla progressiva riduzione del divario culturale tra le classi sociali e dalla crescita esponenziale di un nuovo soggetto sociale: il ceto medio. V'è di più. Le “fiabe sonore” nascono quando le scoperte scientifiche e le invenzioni tecnologiche alla base dell'ascesa di quel nuovo soggetto sociale rendono possibile registrare e riprodurre con un sufficiente livello di fedeltà la voce e altre sonorità (fischi, versi gutturali, etc.), indispensabili per recuperare la dimensione narrativa della fiaba originaria.

La fiaba regredisce dunque all'oralità anche in virtù dello straordinario progresso tecnologico compiuto agli inizi del Novecento nell'ambito dei supporti musicali, delle registrazioni e delle trasmissioni sonore. Il disco fonografico o grammofonico, per un verso, e la radio⁴, per l'altro, furono infatti due scoperte indispensabili per la nascita e lo sviluppo di questo nuovo genere di fiabe, che mimavano – come vedremo – quelle classiche, però con una serie di interessanti novità.

In questo particolare contesto, pertanto, la fiaba si riscoprì “sonora”, compiendo un ritorno alla tradizione orale che tuttavia era solo di facciata. La “fiaba sonora”, infatti, costituiva la versione orale della fiaba letteraria e non possedeva le medesime caratteristiche di quella trasmessa oralmente all'interno dei contesti popolari. La mimava, ma non la riproduceva. Dietro di essa non vi erano l'estro e l'improvvisazione di aedi e cantastorie sprovvisti

4 Si fa qui riferimento ai pionieristici esperimenti radiofonici promossi tra il 1933 e il 1937 da Riccardo Morbelli e Angelo Nizza per l'EIAR – Ente Italiano per le Audizioni Radiofoniche (da *Le avventure di Topolino a I racconti di Nonna Speranza*, passando per il celeberrimo *I quattro moschettieri*), che mostrarono tutte le potenzialità del mezzo radiofonico al fine di esplorare nuove forme di narrazione collettiva destinate all'infanzia (Meda, 2013).

d'una particolare cultura, bensì il lavoro di maestranze specializzate: dall'autore delle sceneggiature, al rumorista, al compositore delle musiche, agli interpreti che prestavano le proprie voci ai protagonisti. Aspetti, questi, che richiamano la naturale originaria musicalità della fiaba tradizionale (Acone, 2015, analizza il complesso rapporto tra musica e letteratura per l'infanzia).

La "fiaba sonora" dunque non è la fiaba orale. Si fruisce attraverso l'udito anziché attraverso la vista, come l'altra, ma se ne distacca ampiamente. Essa è fortemente debitrice al teatro, forse anche al melodramma, e anticipatrice in qualche misura del cinema d'animazione.

2. "Le grandi edizioni sonore" della Durium

Abbiamo già sottolineato lo stimolo fondamentale fornito dagli straordinari progressi compiuti in ambito fonografico alla produzione delle prime "fiabe sonore". In tal senso, è necessario sottolineare il ruolo determinante avuto dai dischi di cartone. Essi erano particolari supporti fonografici, realizzati con la stesura di una resina sintetica su fogli di cartone. Questa resina prese il nome di durium. Resistente all'acqua e al fuoco, capace di indurire velocemente rimanendo molto flessibile, il durium rappresentò un sostituto più economico e facilmente impiegabile delle gommalacche e bacheliti usate per le tradizionali produzioni discografiche.

La casa discografica Durium Products Corporation – costituitasi a New York nel 1929 – aprì la prima filiale italiana a Milano nel 1932 col nome di Durium Compagnia Italiana Distribuzione Dischi (*Annuario Industriale*, 1935, p. 738). Essa cominciò a produrre dischi autonomamente tra il 1935 e il 1936, assumendo il nome di "Durium – La Voce dell'Impero", in ragione della concomitante proclamazione dell'Impero fascista. La produzione di dischi di cartone della Durium italiana proseguì fino alla fine della Seconda guerra mondiale per interrompersi alle soglie degli anni Cinquanta (De Luigi, 2008; Magaudo, 2012).

Sin dai primi anni della sua produzione la casa discografia Durium si rivolse al mercato per l'infanzia con edizioni sonore di grandi fiabe della tradizione popolare⁵. La scelta fu dovuta alla sensibilità del fondatore e am-

5 Negli stessi anni anche la casa discografica Columbia intraprese una produzione fono-

ministratore unico della casa, lo scrittore e sceneggiatore lombardo Alberto Airoidi, che si occupò anche dei primi adattamenti. Tutte le fiabe erano accompagnate da un cofanetto illustrato, in cui poteva essere presente un testo a corredo, o un vero e proprio fumetti (Piazzoni, 2007, pp. 98-100). Per i primi anni le edizioni di favole vengono furono fatte come strenne per il Natale, ottenendo un grande successo.

La raccolta iniziò con il sontuoso cofanetto *Le avventure di Pinocchio*, composto da 18 dischi a 78 giri in cartone, edito dalla Durium nel 1933, su concessione della casa editrice Bemporad di Firenze, detentrica dei diritti delle illustrazioni originali di Attilio Mussino pubblicate nella nota edizione (Collodi, 1911) e qui riprodotte sulle copertine dei vari dischi. L'adattamento dei testi fu curato dagli sceneggiatori Alberto Airoidi e Guido Cantini, mentre le musiche erano di Mario Mariotti.

La raccolta proseguì poi negli anni successivi con più di altri venti titoli, nell'ordine di seguito indicato:

1. *Le avventure di Pinocchio* (18 dischi depositati legalmente il 10/09/33; testi di Alberto Airoidi e Guido Cantini, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Attilio Mussino);
2. *Cappuccetto Rosso* (3 dischi datati 1933; testi di Mary Tibaldi Chiesa⁶, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Giovanni Manca);
3. *La bella addormentata nel bosco* (3 dischi datati 16/09/1935; testi di Alberto Airoidi, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Giuseppe Russo, in arte "Girus");
4. *Biancaneve e i suoi nani* (3 dischi datati 12/03/1936; testi di Guido Cantini, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Vittorio Accornero de Testa);

grafica destinata al pubblico infantile, come si evince dalla raccolta di dischi in vinile a 78 giri "Le avventure di Topolino", caratterizzata però dalla presenza di contenuti ideologici molto espliciti, come può riscontrarsi nei dischi intitolati *Topolino alla guerra* e *Topolino balilla* (Palma, 2020).

- 6 Come si evince da questo elenco, il ruolo della nota scrittrice per ragazzi Mary Tibaldi Chiesa (cfr. Fava, 2013) nella stesura dei testi per queste "favole sonore" fu determinante: essa, infatti, alternandosi con Alberto Airoidi, firmò oltre la metà dei testi delle "favole sonore" incise tra il 1933 e il 1944. Questo prezioso frammento della sua ampia produzione letteraria, peraltro, non è ancora stato oggetto di un adeguato approfondimento.

5. *I quattro moschettieri in Russia* (3 dischi datati 1936; testi di Angelo Nizza e Riccardo Morbelli, musiche di Egidio Storaci, illustrazioni di Angelo Bioletto);
6. *Il gatto degli stivali* (3 dischi datati 06/11/1939; testi di Alberto Airoidi, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Gustavo Rosso in arte "Gustavino");
7. *Cenerentola* (3 dischi datati ottobre 1940; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Fabio Mauro);
8. *Pelle d'Asino* (3 dischi datati 11/01/1941; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Vsevolode Nicouline);
9. *Barbablù* (3 dischi datati 29/06/1941; testi di Mary Tibaldi Chiesa e A. Di Lario, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Nicola Benois);
10. *La lampada di Aladino* (3 dischi datati 18/10/1941; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Hilla von Horst);
11. *Alì Babà* (3 dischi datati 07/10/1942; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Enzo Magni);
12. *Pollicino* (3 dischi datati 07/10/1942; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Enzo Magni);
13. *La bella e il mostro* (3 dischi datati luglio 1943; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Enzo Magni);
14. *La principessa sul pisello* (3 dischi datati luglio 1943; testi di Mary Tibaldi Chiesa, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Angiola Resignani);
15. *La leggenda dei Re Magi* (3 dischi datati 10/03/1944; testi di Alberto Airoidi, musiche di Mario Mariotti, illustrazioni di Nicola Benois);
16. *Il miracolo del presepe* (3 dischi datati marzo 1944; testi di Alidor⁷, musiche di Mario Vivari, illustrazioni di Angiola Resignani e Carla Antonia);
17. *Il principe porcaro* (3 dischi datati marzo 1944; testi e musiche di Enrico Magni Dufflocq dalla celebre novella di Andersen, illustrazioni di Enzo Magni);
18. *Le tre melarance* (3 dischi datati marzo 1944; testi di Mary Tibaldi

7 Pseudonimo di Alberto Airoidi.

Chiesa, musiche di Lucio Malatesta, illustrazioni di Carmelo Marotta);

19. *Viaggio al paese di Pierino Porcospino* (4 dischi datati marzo 1944; testi di Alidor, musiche di Gino Negri, illustrazioni di Vittorio Accornero de Testa).

La raccolta cessò di uscire tra il 1944 e il 1945, quando i pesanti danneggiamenti subiti dagli impianti della casa produttrice a causa della guerra rischiarono di causarne la chiusura. Tuttavia, nell'immediato dopoguerra riprese le proprie attività, cambiando però completamente i soggetti di questi prodotti discografici, che non erano più costituiti dalle fiabe tradizionali, ma da storie più moderne e adatte ai mutati gusti del pubblico, che iniziava a subire l'influsso della cultura di massa americana:

1. *Gli scorridori della prateria* (2 dischi datati dicembre 1946⁸);
2. *Bambi* (6 dischi datati 6-2-50⁹);
3. *Bonaventura nell'isola dei Pappagalli*¹⁰ (4 dischi datati 1950; testi e illustrazioni di Sergio Tofano, musiche di Nino Rota¹¹).

3. Conclusioni

Questo breve affondo mostra quanto ancora rimanga da fare su questo nuovo genere di fonte, che potrebbe contribuire a indagare i profondi mu-

8 Adattamento tratto dal racconto *Fra gli indiani del Far West* (1905) di Emilio Salgari, di cui quello stesso anno era uscita una riduzione a fumetti coi disegni di Franco Chiletto negli "Albi Salgari" (n. 15: *Gli scorridori della prateria*) editi dalla casa editrice milanese La Nuova Biblioteca, supplemento illustrato al settimanale "Salgari: settimanale di grandi avventure".

9 Adattamento tratto dall'omonimo lungometraggio d'animazione prodotto da Walt Disney nel 1942, ma uscito in Italia solo l'11 febbraio 1948.

10 Si tratta ovviamente del Signor Bonaventura, il personaggio immaginario ideato nel 1917 da Sergio Tofano e pubblicato dal *Corriere dei Piccoli* fino al 1978.

11 I titoli della raccolta e la cronologia delle uscite sono stati ricostruiti grazie allo studio sistematico delle collezioni di "fiabe sonore" conservate presso l'Istituto Centrale per i Beni Sonori e Visivi di Roma all'interno del fondo "Durium" e il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

tamenti intervenuti negli anni Cinquanta – dopo la straordinaria, ma pionieristica stagione qui descritta – nei consumi culturali dell’infanzia e indurci a ripensare i limiti storicamente fissati dalla carta alla letteratura per l’infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Acone L. (2015). *Le mille e una nota: letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Annuario Industriale della Provincia di Milano* (1935). Milano: Unione Fascista degli Industriali della Provincia di Milano.
- Calvino I. (1973). La tradizione popolare nelle fiabe. In R. Romano, C. Vivanti (eds.), *Storia d’Italia* (Vol. V, pp. 1253-1264). Torino: Einaudi.
- Cirese A.M. (Ed.). (1980). *Tutto è fiaba: atti del Convegno internazionale di studio sulla fiaba (Parma, 1979)*. Milano: Emme.
- Collodi C. (1911). *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Bemporad.
- De Luigi A.M. (2008). *Storia dell’industria fonografica in Italia*. Milano: Musica e Dischi.
- Fava S. (2013). Mary Chiesa Tibaldi. In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000* (Vol. 1, pp. 337-338). Milano: Editrice Bibliografica.
- Gatto G. (2006). *La fiaba di tradizione orale*. Milano: LED.
- Magaudda P. (2012). Per una storia sociale della fonografia. In M. Pistacchi, P. Ortoleva (Eds.), *Un secolo di suoni, i suoni di un secolo* (pp. 21-37). Argelato: Minerva.
- Meda J. (2013). Riccardo Morbelli. In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000* (Vol. 2, pp. 204-205). Milano: Editrice Bibliografica.
- Palma D. (2020). “Bebè racconta la guerra”. Propaganda fascista e dischi per bambini (1920-1930). *Palaver*, 9(1), 35-74.
- Piazzoni I. (2007). Libri sonori: leggere e ascoltare fiabe negli anni della guerra. In L. Braidà, A. Cadioli, A. Negri, G. Rosa (Eds.), *Amici di carta: viaggio nella letteratura per i ragazzi* (pp. 94-103). Milano: Università degli Studi di Milano / Skira.
- Thompson S. (1967). *La fiaba nella tradizione popolare*. Milano: Il Saggiatore.
- Zipes J. (2012). *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*. Roma: Donzelli.

13.5

Fare la rivoluzione con la bellezza.

Fausta Orecchio e la responsabilità di far libri per bambini

Martino Negri

Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
martino.negri@unimib.it

L'incontro con i libri di Orecchio Acerbo è avvenuto nella primavera del 2004, in occasione della mia prima visita alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna, e ha segnato il mio avvicinamento – da adulto – al mondo della letteratura per l'infanzia. Arrivavo da studi di storia dell'arte, di letteratura e di estetica e già da qualche anno lavoravo in università come assistente alla cattedra di Letteratura italiana di Giovanna Benvenuti, che a pochi mesi dalla mia laurea – di cui era stata correlatrice – mi aveva invitato ad accompagnarla nell'avventura che si accingeva a intraprendere nel neonato corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, appena istituito all'Università degli studi di Milano-Bicocca: correva l'a.a. 1999/2000.

Ricordo ancora molto nitidamente quell'incontro. Incastonato tra gli spazi occupati da altri espositori, anche molto ampi, ce n'era uno piccolo, anzi minuscolo, dove facevano bella mostra di sé i volumi di quelli che allora erano piccoli e giovani editori che avevano scelto di unire le forze presentando i primi frutti della propria produzione. Ad attirare la mia attenzione di profano furono i libri stampati a mano in tirature limitate delle Editions du Dromadaire, alcuni albi di Orecchio Acerbo (*In bocca al lupo* di Fabian Negrin, *A una stella cadente* di Mara Cerri e *Grand Central Station* di Leo Szilard, con illustrazioni di Gipi) e di Topipittori (*Di notte sulla strada di casa*, di Giovanna Zoboli e Guido Scarabottolo e *Zoo segreto* di Francesca Bazzurro), che divennero il mio primo bottino da fiera. Allora non sapevo quanto importante sarebbe stato quell'incontro, nella mia storia personale di formazione: né quanto avrebbe contato nell'orientare il mio approccio allo studio della letteratura per l'infanzia, della sua storia e della sua rilevanza nella formazione dei futuri insegnanti, che sarebbero di lì a qualche anno diventati i miei studenti.

Quei libri, tanto diversi per concezione e fattura da quelli che vedevo

più comunemente in circolazione, avevano attratto il mio sguardo e sedotto i miei sensi: erano oggetti piacevoli da tenere in mano e sfogliare – a ogni giro di pagina l’iniziale stupore si rinnovava – e mi avevano colpito profondamente, insegnandomi che anche i libri per bambini possono suscitare “meraviglia e riflessioni”, come sapeva perfettamente Walter Benjamin, che non è stato solo uno dei maggiori filosofi della prima metà del Novecento, ma anche un appassionato collezionista di libri per bambini (Benjamin, 2012). Questo, però, lo avrei scoperto qualche anno più tardi, ormai incamminato – “in cerca di guai” – nel territorio multiforme della letteratura per l’infanzia. La meraviglia come ineludibile punto di partenza nell’attivazione del lettore: questo è il primo insegnamento che quell’incontro fortuito mi ha regalato; è d’altra parte sotto lo stesso segno che è iniziata l’avventura editoriale di Fausta Orecchio, così come la visione pedagogica di cui è tuttora fermamente portatrice.

1. La nascita di un editore

“Faceva un gran freddo” – ricorda la Orecchio – quando uscì il primo titolo pubblicato dalla casa editrice nata come costola dell’omonimo studio grafico, grazie al desiderio e all’impegno suo, di Simone Tonucci e di Sara Verdone. Era il dicembre del 2001 e il libro, che si apriva a fisarmonica ed era stampato su entrambi i versi misurando complessivamente un metro – o mille millimetri, se si preferisce – era *Il gigante Gambipiombo* di Fabian Negrin.

Autodidatta nell’ambito della grafica – campo in cui avrebbe col tempo maturato un’ampia e articolata esperienza di lavoro costellata, a partire dagli anni Novanta, di riconoscimenti prestigiosi – Fausta Orecchio ha avuto una formazione intensamente politica, da cui ha derivato una marcata sensibilità per il sociale e per la riflessione sulle condizioni e i diritti degli ultimi variamente concretizzatasi nel corso dei decenni: dal lavoro grafico per il quotidiano *Lotta Continua* – “esperienza professionale e umana assolutamente fondamentale” (Orecchio, 2002) – a quello per l’associazione “Nessuno tocchi Caino” e per la rivista *Lo Straniero* di Goffredo Fofi.

L’ingresso nel mondo dell’editoria per bambini e ragazzi nasce dall’incontro inatteso e fortunato con i libri della collana “Parole” dell’editore Albin Michel alla Fiera del libro di Bologna:

C'era una potenza incredibile e unica in quei libri: lo scambio continuo fra scrittura, disegni e grafica. Erano davvero molto belli. Ti impegnavano a un livello di lettura molto diverso da quella consueta. Si trattava di un linguaggio che andava dritto al cuore perché – come a contraddire il titolo della collana – non usava solo le parole. Non avevo mai visto niente di simile e cominciai a coltivare l'idea di poter fare dei libri su cui potessero lavorare insieme, scontrandosi o incontrandosi, uno scrittore, un disegnatore e un grafico (Orecchio, 2002).

Un incontro che avviene nel segno della bellezza e dello stupore per la visione di qualcosa di mai veduto prima: narrazioni fondate su un dialogo serrato tra parole, immagini e dimensione grafica. E proprio la grafica, intesa come strumento privilegiato di organizzazione del discorso narrativo capace di suscitare nel lettore “meraviglia e riflessioni” sarà un tratto distintivo della produzione editoriale di Orecchio Acerbo, nelle molte forme assunte negli ormai quasi vent'anni di attività.

Meraviglia e riflessioni suscitate per lo più, roddarianamente, da storie al condizionale nate dall'individuazione di ipotesi fantastiche – “Che cosa succederebbe se...” – o terribilmente, drammaticamente reali, e formulate con un linguaggio ibrido e composito governato dalla grafica che, quando funziona, invisibile o esibita che sia, è sempre pienamente al servizio della storia, per usare le parole tante volte scelte dalla Orecchio per parlare del proprio lavoro.

Nella centralità assunta dal discorso grafico nella costruzione della “voce del libro” (Zoboli, 2008) si palesa un aspetto costitutivo dell'albo illustrato in quanto specifica forma testuale fondata sul dialogo tra iconico e verbale nello spazio della pagina che riguarda un legame profondo tra la natura del discorso verbo-visuale offerto al bambino lettore e l'universo della musica, dove ritmo e disegni melodici si intrecciano inestricabilmente dando vita a un organismo complesso che implica il concetto di interdipendenza (Bader, 1976; Nikolajeva e Scott, 2001; Van Der Linden, 2007). A testimoniare, con grande chiarezza, quanto racconta la Orecchio stessa sul processo che la porta a trovare la soluzione grafica migliore per la storia sulla quale sta lavorando:

È qualcosa che ha a che fare con la musica: ascolto il ritmo dei disegni e della scrittura, provo a sentirne le dissonanze, a marcare le assonanze (Orecchio, 2002).

Questo legame tra discorso verbo-visuale e musica, d'altra parte, non deve sorprendere se si pensa alla storia dell'albo illustrato – i leggendari *picture books* di Randolph Caldecott sono nati come trasposizione sulla pagina di versi della tradizione orale inglese delle *nursery rhymes* – e alla convinzione, condivisa in anni più recenti da un autore di fondamentale importanza nella storia dell'albo come Maurice Sendak (1988), che a governare e orientare la costruzione del racconto per immagini sia inevitabilmente un'idea di natura ritmica: che, anzi, proprio in tale dimensione l'albo illustrato trovi il suo fondamento più autentico.

2. L'eredità rodariana

Che Gianni Rodari e il suo modo di fare letteratura per e con i bambini, sia uno dei punti di riferimento culturali e morali di Fausta Orecchio e, più in generale, di Orecchio Acerbo è evidente, a prescindere dall'omaggio reso gli con la scelta stessa del nome, derivata dalla nota poesia del 1979, "Un signore maturo con un orecchio acerbo". A testimoniare, l'idea irrinunciabile che ai bambini si possa, anzi si debba, parlare di tutto e che è necessario nutrire l'immaginazione se si sogna davvero di trasformare il reale. Se partire dalla conoscenza del reale è un obbligo morale, quando ci si rivolge ai più giovani in un'ottica di natura formativa, come Rodari sosteneva fermamente fin dal principio degli anni Cinquanta (Rodari 1951), altrettanto indispensabile è non accontentarsi dell'esistente e spingersi più in là, attraverso la forza dell'immaginazione, intesa come vero e proprio strumento di interpretazione e di azione sul reale, nel segno dell'utopia e dell'apertura al fantastico.

Ampliare gli orizzonti della visione e alimentare il desiderio di trasformazione dell'esistente significa, in quest'ottica, dare spazio e attenzione anche al punto di vista degli altri – altri in quanto appartenenti ad altre culture e paesi, come i migranti, oppure ad altri tempi e realtà sociali – adottando uno sguardo mai edulcorato o semplificatorio, rispettoso piuttosto dell'intelligenza dei bambini, della loro curiosità, del loro diritto di scoprire e porsi domande, senza troppe preclusioni né paure eccessive nella scelta dei motivi e delle forme del racconto. E dunque raccontare di tutto e nelle più varie e singolari forme possibili, imparando a sfruttare i vincoli posti dalle ristrettezze dei mezzi economici a disposizione per escogitare so-

luzioni ingegnose e felici, come insegna peraltro anche la storia del *picture book* e il caso esemplare di *Fortunatamente* di Remy Charlip, non certo per caso proposto per la prima volta al pubblico italiano proprio da Orecchio Acerbo a distanza di quarant'anni dalla sua originaria data di pubblicazione.

Collocandosi in una linea genealogica che ha in Rodari il capostipite e in Bianca Pitzorno (1995) e Giuseppe Pontremoli (2004) due più recenti e fervidi sostenitori, Fausta Orecchio sposa l'idea che ai bambini si possa parlare di tutto, che sia anzi fondamentale riuscire a farlo trovando le vie più acconce, e più diverse, e soprattutto senza mai rinunciare alla bellezza: qualità che rende i libri per bambini capaci di parlare anche agli adulti (Grilli, 2018), risvegliando la loro curiosità e attenzione attraverso un ritrovato senso della meraviglia.

Se da un lato nel lavoro della Orecchio e degli amici con i quali condivide l'impegno della casa editrice c'è dunque il riconoscimento della responsabilità di scrivere e pubblicare libri per bambini e ragazzi con una tensione programmaticamente educativa, umoristicamente terapeutica, di antidoto ai veleni della società contemporanea, repressiva e omologante, dall'altro – a compensare questa tensione – c'è la spinta libertaria insita nella promozione dell'esperienza pura generata dall'incontro con racconti ben fatti, belli, non finalizzato ad altro che al piacere e al divertimento di chi ascolta, con gli occhi e le orecchie e le mani che reggono il libro e lo sfogliano: quello che potremmo chiamare pieno godimento estetico. Delle parole e delle figure disseminate sulla superficie delle pagine, variamente fronteggiandosi e dialogando, a volte addirittura fondendosi, fino alla fine del racconto. Un racconto che chiede lentezza per essere ascoltato e diventare occasione di meraviglia e di riflessioni, anche quando le parole sono poche, e che per questo motivo ha un valore, non solo estetico ma profondamente pedagogico, un valore irrinunciabile nel mondo in cui viviamo, sempre più assuefatto ai modelli della frantumazione discorsiva, della fretta ansiosa e della bruttezza facile e rassicurante.

3. Un impegno preciso, una grande responsabilità: la bellezza

La consapevolezza della responsabilità culturale implicata dall'impegno nei confronti dei propri lettori, piccoli o grandi che siano, è molto chiara in Fausta Orecchio, e netta, assumendo precisi contorni anche politici che ri-

guardano la responsabilità di grafici e illustratori nell' "educare" gli occhi delle persone. Ed è una posizione che richiama prepotentemente alla memoria quella di un altro grande grafico del secolo scorso, autore di albi che hanno segnato un fondamentale punto di svolta nell'evoluzione del racconto verbo-visuale per bambini: Leo Lionni. Nel suo *Guizzino* (1963) l'omonimo protagonista della vicenda, che guiderà gli altri pesciolini a riunirsi per fronteggiare i grandi e minacciosi tonni che li vogliono mangiare, a un certo punto esclama "Io sarò l'occhio!", indicando metaforicamente il ruolo che l'artista – che ha ricevuto "il dono di vedere" (Lionni, 2014, p. 254) – dovrebbe trovare il coraggio di assumere nei confronti della società: la responsabilità di educare a "vedere", di più e più profondamente, attraverso la bellezza.

Risulta complementare, in quest'ottica, proporre capolavori del passato in Italia mai giunti – come i libri di Peter Newell o di Remy Charlip, che mirano esclusivamente alla felicità del lettore – e, al contempo, puntare su racconti nuovi, progettati e costruiti per parlare del presente con uno sguardo da cui sia bandita ogni forma di accomodante omissione o semplificazione (penso a *L'isola* e a *Gli stranieri* di Armin Greder), così come per conservare la memoria di ciò che è stato (mi riferisco qui a libri come *L'albero di Anne* di Irène Cohen-Janca o *L'autobus di Rosa*, di Fabrizio Silei, entrambi illustrati da Maurizio Quarello). Sempre e comunque col desiderio di sperimentare forme, discorsi e linguaggi che nella loro varietà e multiformità sappiano agganciare lo sguardo del lettore e condurlo alla paziente esplorazione dello spazio della pagina, mai rinunciando a una tensione profonda per la cura – delle parole, delle immagini, del loro danzare insieme sulla carta (e nell'immaginazione) – che è tanto più importante quando ci si rivolge ai lettori più giovani, il cui sguardo è ancora fresco e accogliente, mobile, pronto alla meraviglia.

Per le ragioni fin qui sinteticamente esposte, credo si possa affermare che per Fausta Orecchio la responsabilità di costruire libri per bambini riguarda, in primo luogo, la responsabilità di non nascondere la verità, fondandosi sulla bellezza come strumento privilegiato per favorirne l'ingresso nell'immaginazione dei bambini, offrendo loro la possibilità di gettare uno sguardo nuovo sul mondo, non necessariamente rassicurante anche quando metaforico o fantastico, e a prescindere dal fatto che la verità messa sotto gli occhi del lettore riguardi la storia con la S maiuscola o le piccole epifanie di cui ogni vita, in ogni età, è testimone. Fare libri per bambini implica, in

questo senso, la necessità di costruire discorsi verbo-visuali che invitino il lettore alla sosta, educando alla lentezza – non solo della riflessione, ma anche del godimento estetico – come forma di esperienza necessaria in un mondo che va sempre più di fretta: discontinuità nella continuità del percepire, che invita all’attenzione e alla meditazione. A partire dalla bellezza. Che non è un di più, né un dopo, ma piuttosto un prima: qualcosa di prezioso, su cui fondarsi e di cui avere cura, qualcosa per cui è doveroso combattere.

Non è un caso se la Orecchio, nella già citata intervista del 2002, per indicare quale sia “il punto” rispetto al proprio modo di intendere il lavoro del grafico nel segno di una chiara responsabilità culturale, faccia riferimento alle parole sulla bellezza dette da Peppino Impastato nel film di Marco Tullio Giordana, *I cento passi* (2000), osservando dall’alto, insieme a un amico, l’aeroporto di Punta Raisi:

“Sai che cosa penso? Che questo aeroporto non è brutto, anzi...”

“Ma che cosa dici?”

“... visto così dall’alto... uno sale qua sopra e potrebbe pensare che la natura vince sempre, che è ancora più forte dell’uomo. E invece non è così. In fondo tutte le cose, anche le peggiori, una volta fatte poi si trovano... una logica, una giustificazione per il solo fatto di esistere. Fanno ‘ste case schifose con le finestre in alluminio, i muri di mattoni vivi... mi stai seguendo?”

“... eh, ti sto seguendo!”

“... i balconcini... la gente ci va ad abitare e ci mette... le tendine, i gerani, la televisione... e dopo un po’ tutto fa parte del paesaggio... c’è, esiste. Nessuno si ricorda più di com’era prima. Non ci vuole niente a distruggere la bellezza”.

“Beh, ho capito... ma allora?”

“E allora... allora invece della lotta politica, la coscienza di classe, tutte le manifestazioni [...] bisognerebbe ricordare alla gente che cos’è la bellezza, aiutarla a riconoscerla, a difenderla...”

“La bellezza?”

“La bellezza... è importante la bellezza, da quella scende giù tutto il resto...”.

Riferimenti bibliografici

- Bader B. (1976). *American picture books from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan.
- Benjamin W. (2012). *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grilli G. (2018). Books for children that cause no harm to adults/books for adults that cause no harm to children. Orecchio acerbo: a pioneering publishing experience in Italy. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 305-324.
- Lionni L. (1997). *Between Worlds*. New York: Alfred A. Knopff (trad. it. *Tra i miei mondi. Un'autobiografia*, Donzelli, Roma, 2014).
- Nikolajeva M., Scott M. (2001). *How picturebook works*. London: Routledge.
- Orecchio F. (2002). *Conversazione con Fausta Orecchio, a cura di Guido Pigni*. Retrieved May 10, 2021, from http://web.tiscali.it/fatpencil/pagine/intervista_fausta.htm.
- Pitzorno B. (1995). *Storie delle mie storie. Come e perché scrivere per i bambini*. Parma: Nuove Pratiche.
- Pontremoli G. (2004). *Elogio delle azioni spregevoli*. Napoli: L'ancora del mediterraneo.
- Rodari G. (1951). *Manuale del Pioniere*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale.
- Sendak M. (1988). *Caldecott & Co. Notes on books and pictures*. New York: Farrar, Straus e Giroux.
- Van der Linden S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Zoboli G. (2008). La voce del libro. Sull'“ovvia” questione della forma e del contenuto. *Hamelin. Storie figure pedagogia*, 8(20), 24-31.

13.6

Sfila il fascismo: la responsabilità sospesa di Emilia Villoresi

Elena Surdi

Conduttrice di laboratorio - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
elena.surdi@unicatt.it

1. Emilia Villoresi scrittrice per l'infanzia nell'Italia fascista

Per capire come e se Emilia Villoresi prese posizione nei confronti del fascismo e della sua parabola autoritaria, ci si può avvalere di una cornice storiografica tratteggiata sulla base di tre peculiari elementi: la famiglia di origine, il carteggio con Karin Michaëlis (Surdi, 2016, pp. 135-165) e infine il contesto nel quale fu pubblicato *Picci, non far capricci* (1937).

La famiglia di origine di Emilia (cfr. Surdi, 2016) fu estremamente agiata, piena di sapere e di cultura, profondamente intrecciata al vissuto del territorio lombardo e di Milano. Emilia Villoresi crebbe in un ambiente ricco, colto e istruito nel quale proseguì la sua successiva vita da coniugata. Gli orizzonti sociali erano radicati nella cerchia dell'alta borghesia lombarda, una rete di conoscenze e di amicizie intessute nei salotti e nei centri culturali, appartenenti all'intelligenza milanese e con stili di vita simili.

Tale contesto fece sì che gli avvenimenti storici e sociali non condizionassero oltremodo la vita familiare e personale di Emilia, la quale nella sua arte concesse pochissimi richiami agli eventi contemporanei. Vi è nelle sue opere una continua e densa attenzione al mondo dell'interiorità e meno a quello dell'impegno civile e della formulazione di un giudizio critico sulla storia.

Un riflesso di tale atteggiamento si ritrova in un inedito d'archivio senza data: *Natale di guerra 1944*, firmato da Maria Cova Villoresi, sorella di Emilia. Vi si narra un Natale carico di ansie e di preoccupazioni: i soldati al fronte, alcune famiglie sfollate da Milano, altre che "non avevano i mezzi per allontanarsi. I più, infine, erano rimasti al loro posto, preferendo subire l'ira degli aeroplani al travaglio di un andirivieni quotidiano" (Cova, s.d.). Maria si trova nella provincia: "Come moltissime altre persone anziane, io

pure avevo dovuto sistemarmi durante la guerra, in una casa di campagna, dove ospitavo parenti e amici in un'unica famiglia" (*Ibidem*). La donna vuole però ad ogni costo trascorrere il Natale con i figli che ancora vivono in città. Così, con un cappone sotto braccio vincendo la paura, prende il treno: "Il timore di partire, quando l'allarme annunciava la squadriglia della morte? O, non poche furono, in quegli anni, le bombe gettate sui treni in corsa! E quante, le vittime! Dio ci scampi dal ripetersi di tali orrori..." (*Ibidem*).

Appena arrivata a Milano, un'incursione aerea la costringe a raggiungere a piedi la casa dei suoi dove finalmente è il momento di fare festa:

[...] nella commozione dell'incontro, non penso più al Cappone. [...] Ci recammo alla Messa in Duomo: oh, quella musica d'organo e cori! Al ritorno a casa, abbracciai la mia figliola... Ed eccoci a tavola, riuniti. Sì, valeva la pena di fare un simile viaggio, per ritrovarmi con loro! Natale! E i nostri soldati? Non ci sarà, oggi, la tregua di Dio? [...] Passarono le poche ore: dolcemente, come il sogno. Era tempo di scuotersi, per rifare la via a ritroso. Fuori, mi aspettavano per la cena: se non fossi arrivata, li avrei fatti tremare. Portai via con me, condito dalla malinconia del distacco, un piccolo panettone che qualcuno s'era ingegnato di sfornare: una vera leccornia per quei tempi! – Il cielo era tranquillo... (*Ibidem*).

Il viaggio di ritorno si rivela anch'esso fitto di angosce: sul treno che riporta la donna verso la campagna ad un certo punto incombe una squadriglia compatta che obbliga ad un arresto della corsa, mentre i passeggeri si nascondono:

La squadriglia nemica si dileguò nel cielo senza colpo ferire. Passato lo spavento, i viaggiatori risalirono in treno: il treno riprese la sua corsa. [...] Scesi alla stazione d'arrivo, stanchissima. [...] I miei ospiti mi aspettavano con trepidazione: non avevano fatto che pensare a me" (*Ibidem*).

Sebbene nel testo si citi un'ospitalità caritatevole¹, risalta il silenzio su qualsiasi questione legata alla questione ebraica. Qualora il testo fosse stato

1 I discendenti riportano che Maria avesse accolto alcune famiglie ebre.

scritto a caldo, il motivo potrebbe essere stato dettato da ragioni di prudenza e di protezione dei rifugiati. Non conosciamo la data del manoscritto. La battitura a macchina con segni di correzione in lapis probabilmente successivi e il rinvenimento tra le carte di Emilia, farebbero pensare ad una revisione posteriore da parte della stessa Villoresi. In ogni caso stride l'omissione di un qualsiasi accenno al dramma delle persecuzioni, dei rastrellamenti e dell'Olocausto. Se da un lato le righe trasudano il dramma della guerra, si tace dall'altro su tanti aspetti del conflitto, oppure si utilizzano termini allineati con il regime, come la definizione "squadriglia nemica" per indicare gli aerei degli alleati.

Infine, sebbene si viva il tempo di guerra con angoscia e profondo smarrimento e vi sia un forte atteggiamento di carità nei confronti delle disgrazie altrui, le condizioni sociali permettono alcune possibilità precluse ad altri. Si può fare affidamento su diverse case entro le quali sfollare e offrire riparo. Si può avere accesso al cibo, anche abbastanza raffinato (il cappone, il panettone). Ci si può spostare, riunirsi e festeggiare il Natale. Si tratta di godimenti apparentemente modesti, ma impensabili per tante famiglie di allora.

Il dramma della guerra tocca le giornate anche di una famiglia come questa, eppure non priva i suoi membri né della loro libertà, né della possibilità di mantenere un certo stile di vita. Si rimane coinvolti solo se, con grande carità, si decide di alleviare le pene di chi da esso viene colpito. Tutto ciò ricalca il modo con cui la stessa Villoresi guardò agli eventi della storia senza esserne troppo coinvolta.

Una medesima sospensione di giudizio si ritrova nel carteggio con Karin Michaëlis. Le lettere scritte tra il 1929 e il 1942 riflettono la collaborazione tra la scrittrice danese e la traduttrice milanese². Nonostante il carteggio ricopra quasi per intero gli anni dei totalitarismi e della Seconda guerra mondiale, l'accenno agli eventi storici contemporanei rimane molto contenuto. È Karin Michaëlis a citare più volte Benito Mussolini, insistendo perché gli si presenti il libro *Bibi una bambina venuta dal Nord*, approfittando di una presunta conoscenza diretta tra la Villoresi e il Duce³.

Il fatto che la Michaëlis si trovi a riformulare più volte la richiesta, svela

2 Nato per esigenze lavorative (la traduzione in italiano da parte di Emilia di *Bibi*) il carteggio raccoglie anche confidenze e pensieri (Surdi, 2016, pp. 88-93).

3 Non si hanno di questo riscontri nelle fonti.

un atteggiamento tiepido da parte della sua interlocutrice: sembra che il fascismo entri nella vita della Villoresi con echi lontani. Non vi si aderisce in modo spregiudicato e miope, ma nemmeno si prendono le distanze in maniera netta. Le ideologie di regime e la guerra sembrano eventi che si fermano sulla soglia.

Infine, il contesto storico di pubblicazione di *Picci, non far capricci*, getta ulteriore luce sul rapporto tra la scrittrice e il fascismo. Si tratta un gaio affresco in rime della vita di una bimba di tre anni⁴. Il destinatario infantile è al contempo implicito ed esplicito. Da un lato il contenuto delle poesie e il registro linguistico chiaro, familiare e fanciullesco palesano l'intenzione di rivolgersi ai bambini; dall'altro il libro è esso stesso un *cadeau* per Picci, adorata nipotina di Emilia⁵, donatole per fissare in versi gli anni effimeri dell'infanzia. Vi è dunque nella scrittura una chiara intenzionalità nel rivolgersi ad un pubblico di lettori bambini.

La raccolta poetica è pubblicata da Corticelli nel 1937. Nel febbraio 1938 il libro viene promosso nel programma "Camerata dei Balilla e delle piccole italiane", trasmesso dall'Ente Radio Rurale, uno dei mezzi di propaganda dei quali si serviva il fascismo per entrare nelle aule scolastiche e trasmettere i propri messaggi⁶. La presentatrice è Lucilla Calfus Antonelli (Cfr. Fava, 2013), giornalista, scrittrice per ragazzi, ideologicamente vicina al regime nonché amica di Emilia Villoresi (Cfr. Surdi, 2016, pp. 108-110). Se dunque tale fu la cornice entro la quale la raccolta vide la luce, diventa difficile credere che le tre poesie allineate all'ideologia fascista, in essa contenute, siano solo un dazio pagato al regime per la pubblicazione dell'opera.

2. Le poesie allineate di Emilia Villoresi

Sulla base delle considerazioni emerse, possiamo avvicinarci alla prima delle tre poesie in questione. *La radio non si tocca* è il divertente affresco di una birichinata: la piccola manina di Picci, in un momento di distrazione degli adulti, non resiste alla tentazione di accendere la radio e di sintonizzare le

4 Cfr. Surdi, 2016, pp.108-116 e Surdi, 2020.

5 Si tratta di Maria Drusilla Malinverni.

6 Per approfondire si rimanda a Ghizzoni, 2018.

frequenze. Piccola com'è, però, si spaventa lei stessa del frastuono che ne scaturisce:

“[...]Cauta e un poco diffidente
La bambina-pian pianin si riavvicina.
Finalmente
vinto l'ultimo tremore
la manina impertinente
mette a soquadro tutto il continente.

Berlino sbraitava e Vienna
accenna-un valzerino.
Londra, Parigi parlano.
Praga borbotta e Budapest singhiozza
come avesse qualcosa nella strozza.
Brutto! Brutto! Non le piace
quel frastuono senza pace;
quasi quasi vorrebbe cambiare gioco.

Ma di lì a poco
un canto fiocco
s'alza, s'allarga, spazia nel sole.
Anche la Picci ne sa le parole:
Faccetta nera, bell' abissina...
O questa è bella! Anche l'orco la sa?
La Picci splende di felicità
e sta lì ad ascoltare a bocca aperta.

E il suo papà
che l'ha scoperta
a commettere la gran disubbidienza
non dà nemmeno un segno di impazienza.
Non sgrida né minaccia.
Se la raccoglie, anzi, fra le braccia.
E tutt'e due, cantando a squarciagola
seguono il canto che viene lontano
pieno del dolce sole italiano” (Villoresi, 1937, pp. 43-46).

Alcuni passaggi sembrano celare messaggi nascosti: la radio rende evidente lo sbraitare di Berlino antepoendolo al parlare di Londra e di Parigi.

Vi si potrebbe leggere un'allusione al regime di Hitler, basato sulla forza e sulla violenza, in contrapposizione ai governi inglese e francese. Si dichiara così che alla bimba stessa non piaccia quel frastuono senza pace. Si sta parlando del borbottio della radio o del rapido evolversi degli eventi politici verso un nuovo conflitto mondiale? Le parole alludono ma non danno risposte chiare.

Rimane evidente il piegarsi all'ideologia nella conclusione della lirica: la citazione del canto *Faccetta nera* associa il testo a tutta la liturgia laica fascista dell'imperialismo coloniale. Tema, quest'ultimo, ripreso nell'ultimo verso: "pieno del dolce sole italiano". L'adulto, una volta scoperta la birichinata, depone persino le proprie armi educative: l'adesione al fascismo è una questione talmente urgente, che le normali regole educative vengono sovvertite per porvisi a servizio. Il fine giustifica i mezzi. Così alla sgridata viene sostituito l'abbraccio complice del padre, il quale implicitamente delega la propria autorità paterna ad un padre ben più influente, il *pater patriae* per eccellenza: il Duce.

La celebrazione di Mussolini diviene ancora più esplicita nella poesia successiva: *Passa il Duce*.

"Oggi la gente impazza.
S'è riversata in piazza
da tutta la città.

Canti, musiche, fanfare:
un tripudio di bandiere
un passare ripassare
di camice nere-a schiere.

Tutti si accalcano
corrano, strillano
e di megafoni
tuonano a gara:
Giovinezza! Giovinezza!

Papà, mamma, che bellezza!
Anche la nostra piccola eroina
cammina cammina con quel passetto un poco impertinente
che fa persino voltare la gente.

Papà, mi prendi in braccio
 quando LUI passerà?
 Lo sai che cosa faccio?
 Gli voglio dare un bacio grosso grosso
 come questa città.
 Gli voglio dire... In quella, una gran luce:
 la folla, delirando, acclama al Duce.
 E la bambina, issata
 in cima al suo papà
 guarda, allegra e spaventata
 la terribile marea
 che forse forse la travolgerà.
 Cerca un'idea:
 non trova niente.
 E finalmente
 a dir l'amore del suo cuor piccino
 lancia pure lei il suo grido: "Ciao, Ducino!" (Villoresi, 1937, pp. 65-66).

L'entusiasmo di Picci e dei suoi genitori si ascrive pienamente al quadro ideale di una famiglia fascista italiana: gli adulti compiaciuti guardano la loro piccola partecipare alle celebrazioni del Duce, godendo del clima di festa che il suo passaggio porta in città. La bimba arde di desiderio all'idea di incontrare una figura amata, perché percepita fondante per i suoi stessi cari. Al Duce è così destinato un messaggio bambino intonato ai sentimenti adulti.

Il contraltare della piccola è la folla. Una folla che "impazza". Un insieme di persone che sembrano accomunate da una sorta di follia collettiva. Dunque è un assembrarsi esaltato quello che attende il passaggio di Mussolini: la folla lo acclama "delirando". In un *climax* crescente la gente è descritta come una "terribile marea che forse forse la travolgerà". La purezza della bambina sembra in pericolo di fronte a questa folla delirante, capace di tramutarsi in un'ondata terribile pronta a spazzarla via. È una paura concreta, legata alla situazione descritta e forse cela un'allusione ad un futuro incerto, del quale si ignorano gli epiloghi ai quali il fascismo condurrà. Tuttavia la chiosa lascia pochi dubbi su chi nel presente possa essere unico destinatario di speranza e fiducia: l'amato "Ducino".

Così si rimane affascinati a guardare sfilare il fascismo, osservandolo tra le inferriate del balcone:

“La casa è tranquilla
nel chiaro mattino.
D’un tratto, una squilla
risuona vicino.

Di mezzo ai balocchi
– con grande emozione –
la Picci, tutt’occhi
accorre al balcone.

O mamma, cos’è?
O mamma chi sono?
Sai dirmi perché
han fatto quel suono?

Frattanto la squilla
si alza più chiara
Ma sono i Balilla!
La loro fanfara!

Al par di soldati
con schioppo e bandiera
van muti e ordinati
in docile schiera.

La schiera si snoda.
La folla li guarda.
Dal capo alla coda
non uno s’attarda.

Soldati piccini
ma già preparati
a tutti i destini.
E sono i soldati

che il Duce più ama.
Se viene la guerra
la Patria li chiama.
O Picci, la terra
ch’è nostra, la casa

Italia, è affidata
a loro, sai? Impara!
Non parla, non fiata

la Picci. Sta lì
attenta e tranquilla.
Di botto: Anch'io, sì
voglio esser Balilla! ” (Villoresi, 1937, pp. 81-83).

La celebrazione dei Balilla da parte della madre appare chiara: la docile schiera è anticipazione dei soldati che un domani contribuiranno con la propria vita a rendere grande il nome dell'Italia. Bisogna prendere ad esempio il loro coraggio e la loro obbedienza.

Tale lascito educativo è però sospeso nel tempo e nello spazio: nel tempo perché il desiderio di impegnarsi della Picci stessa è collocato in un indefinito futuro; nello spazio perché la piccola osserva lo sfilare dei Balilla senza fisicamente prendervi parte. Il suo mondo è quello della casa assolata, piena di balocchi: la bimba osserva sfilare le piccole camicie nere dal balcone, un non-luogo sospeso tra dentro e fuori, che le offre la visione dell'evento giusto per il tempo della marcia. Una parentesi tra le sue attività fanciullesche, nelle quali presto si rituffa senza pensieri. Fortunatamente per Picci il fascismo non la obbliga a rinunciare al suo essere bambina. Non fu altrettanto per molti altri bimbi di allora.

3. Conclusioni

Da quanto, emerso occorre domandarsi quale sia stata la responsabilità artistica, morale ed educativa⁷ di Emilia Villoresi. Emerge un chiaro coinvolgimento nell'ideologia di regime e non si può pensare alle tre poesie unicamente come lo scotto da pagare per poter pubblicare.

Certamente, se vi fu adesione al fascismo da parte della Villoresi, essa fu tiepida, poco interessata e poco infervorata. Il fascismo appare un modello al quale guardare e dal quale prendere esempio, ma da lontano, dietro le

7 Sul tema della responsabilità dell'artista si rimanda a Maritain, 1973, Lollo, 2000, e Fava, 2019.

inferriate di un balcone, punto d'osservazione di una realtà prossima, ma mai veramente esperita.

È pur vero che la scrittrice tacque di fronte agli sconvolgimenti politici, umani e sociali che si stavano consumando proprio nelle strade al di sotto dei suoi balconi. Quella della Villoresi è dunque una responsabilità letteraria ed educativa sospesa. Le poesie narrano il fascismo con parole leggere e festose, limitandosi a descriverlo come una normale presenza nella quotidiana vita della piccola Picci. Mancano parole che sappiano evocare o dare strumenti affinché i piccoli lettori possano costruire una lente interpretativa del reale e affinare il proprio pensiero critico.

Si sospende la responsabilità di rendere la propria poesia luce che accende la libertà interiore dei bimbi lettori. Ci troviamo di fronte ad una scrittura che sfocia nell'indifferenza e nel disimpegno civile, favorendo una scrittura bella, ma in fin dei conti retorica.

Riferimenti bibliografici

- Cova Villoresi M. (Senza data). *Natale di guerra, 1944*. Manoscritto Inedito.
- Fava S. (2019). Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 403-417). Roma: Carrocci.
- Fava S. (2013). Antonelli Calfus, Lucilla. In G. Chiosso, R. Sani R. (Eds.) *D.B.E. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Vol. 1, pp. 244-245). Milano: Editrice bibliografica.
- Ghizzoni C. (2018). La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933). *History of Education & Children's Literature*, 13(2), 219-250.
- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi. *Studium educationis*, 3, 419-28.
- Maritain J. (1973). *La responsabilità dell'artista*. Brescia: Morcelliana.
- Surdi E. (2020). Poesie di Casa: la poesia domestica di Antonio Rubino ed Emilia Villoresi. *Journal of History of Education RSE*, 7(29), 21-35.
- Surdi E. (2016). *Emilia Villoresi scrittrice per ragazzi. Un viaggio tra poesia e traduzioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Villoresi E. (1937). *Picci non far capricci*. Milano: Corticelli.

13.7

Diari di guerra, diari di pace. Lindgren e Ziliotto, memorie storiche di due autrici della Letteratura per l'infanzia

Maria Teresa Trisciuzzi

Ricercatrice – Libera Università di Bolzano
mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

1. Introduzione. Caro diario...

Astrid Lindgren non è solo una grande scrittrice, ma il suo modo di vivere, il suo narrare di pace e di libertà, il suo credere in valori come la giustizia, il bene comune e la fratellanza, testimoniano il suo impegno civile e democratico. Nelle sue storie, nei suoi romanzi e nei libri illustrati si trovano la determinazione e il coraggio, una visione della vita rivolta a lottare contro ogni sopraffazione e violenza, e la capacità di essere sempre dalla parte dei diritti dell'infanzia.

Dal 1° settembre 1939 fino alla fine delle ostilità, nel 1945, Astrid Lindgren scrive diciassette diari, pubblicati nel 2015, in una raccolta intitolata *Krigsdagbocker (War Diaries)*. La sua forte opposizione alla guerra emerge anche in questa sua prima impegnativa prova di scrittrice, infatti i *Diari di Guerra*, oltre a descrivere episodi narranti alcune vicende belliche e contenere numerosi ritagli di giornali svedesi commentati a margine dalle riflessioni dell'Autrice, raccolgono la testimonianza della sua vita privata in quanto moglie e madre. La raccolta è arricchita anche dalla Prefazione di Kerstin Ekman, scrittrice e sua amica, e dalla Postfazione di Karin Nyman, figlia di Astrid, sottolineando l'anticonformismo e la modernità delle sue posizioni sociali ed educative.

La triestina Donatella Ziliotto, editor straordinaria, è nota come autrice di storie per l'infanzia e per ragazzi e per aver diffuso, grazie alle Collane "Il Martin Pescatore" della Vallecchi prima e "Gli Istrici" della Salani dopo, una nuova letteratura per l'infanzia pungente e stimolante. Ha anche introdotto in Italia molta della narrativa nordeuropea più innovativa e raffi-

nata. Tra gli 8 e i 17 anni, la Ziliotto ha tenuto dei diari, quaderni in cui riportava fatti, sensazioni, impressioni della sua vita di bambina e di giovane donna. In quelle pagine si trova la descrizione del mondo esterno in preda alla guerra ed i drammatici eventi che caratterizzavano l'epoca, ma anche il suo mondo interiore, emotivo di bambina. Nel suo diario, *Pensa Giornalino! Diari di una bambina che amava i diari*, pubblicato solo recentemente nel 2018, la Ziliotto tramanda la memoria storica del periodo bellico e post-bellico, vista attraverso lo sguardo di una bambina, in una Trieste che tornò a riunificarsi all'Italia solo diversi anni dopo la fine del secondo conflitto mondiale.

2. Astrid Lindgren. Uno sguardo anticonvenzionale e anticipatore

Astrid Lindgren è una tra le scrittrici per l'infanzia più note al mondo – dalla cui figura e opera è stato creato nel 2002 dal governo svedese l'Astrid Lindgren Memorial Award, per promuovere il diritto di ogni bambino alle grandi storie; questo Premio internazionale viene dato ogni anno a una persona o ad un'organizzazione per il loro eccezionale contributo alla letteratura per l'infanzia e per ragazzi. La scrittrice tratta tematiche di forte rilievo, che emergono in maniera dirimpente attraverso le pagine delle sue storie per l'infanzia. Nei suoi romanzi si ritrova la forza, l'amore per la famiglia, la sua visione della vita, della pace, della libertà contro ogni sopraffazione e violenza, e la sua capacità di essere sempre dalla parte dei bambini (Comes, 2017).

Afferma la Lindgren, alla consegna nel 1978, del *Friedenspreis des deutsche Buchhandels*, il Premio per la Pace degli editori tedeschi:

Io penso che si debba partire dal basso, dai bambini. [...] Io voglio parlare dei bambini, della preoccupazione e delle speranze che nutro nei loro confronti. Quelli che ora sono bambini assumeranno un giorno la guida del nostro mondo, ammesso che ne rimanga qualcosa. Dovranno decidere di guerre e pace e di quale società vorranno, se ne vorranno una in cui la violenza non farà che aumentare o una in cui gli esseri umani vivranno in pace e in fratellanza (Lindgren, 2019, p. 30).

Astrid Lindgren dedicò la sua vita a scrivere storie, perché le sembrava che scrivere fosse il contrario della violenza: “Quando leggono, i bambini fanno miracoli”, afferma alla consegna del Premio, “il mondo si allarga, quando una storia comincia. E la mano non tenta di colpire: è impegnata a girare le pagine perché la storia prosegua”⁸.

Nel 1944, un anno prima della pubblicazione del suo romanzo più famoso, *Pippi Calzelunghe* (1945), Astrid Lindgren partecipa a un concorso di narrativa per ragazze indetto dalla casa editrice Raben & Sjorgren, con il libro *Britt-Mari*, un romanzo epistolare, vincendo il secondo premio e un contratto per la pubblicazione. Il tema da mettere in evidenza era “l’amore per la casa e la famiglia, insieme a un sentimento di responsabilità nei rapporti col sesso opposto” (Ziliotto, 1987, p. 30).

Nella storia di Britt-Mari, come in tante altre storie della scrittrice, rivediamo la sua infanzia: la protagonista del romanzo ha fratelli e sorelle, proprio come Astrid, Britt-Mari adora leggere, esattamente come Astrid, e fa passeggiate nel verde con il fratello, come Astrid con il fratello Gunnar (Andersen, 2018; Björk e Eriksson, 2007; Blezza Picherle, 2016; Cambi, 2016; Casella, 1994; Eström, 2004; Metcalf, 1995, 2007; Rotondo, 2015).

La sua forte opposizione alla guerra emerge anche in questa prima prova da scrittrice, dato che aveva avuto occasione di conoscerne gli orrori durante il suo lavoro all’agenzia dei Servizi Segreti attraverso le lettere dei soldati. Infatti, nel 1940, Astrid era stata impiegata presso questa Agenzia, occupandosi della posta e della censura, e il lavoro, davvero particolare e delicato, le darà l’occasione di conoscere da vicino gli avvenimenti bellici e di avere intuizioni sullo svolgimento e sul termine della guerra. Dal 1° settembre 1939 fino alla fine delle ostilità, nel 1945, la Lindgren scrive diciassette diari, pubblicati solo recentemente nel 2015, in una raccolta intitolata *Krigsdagbocker 1939-1945* (2015) e tradotta negli Stati Uniti in un volume dal titolo *War Diaries 1939-1945* (Nyman & Ekman, 2016). I suoi “diari della guerra”, oltre a raccogliere episodi che narrano alcune vicende belliche e numerosi ritagli di giornale che incorniciano e commentano le sue riflessioni, raccolgono la testimonianza della sua vita. All’età di diciotto anni, Astrid rimane incinta e

8 <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/1970-1979/astrid-lindgren> ultima consultazione 07/05/2021 [Traduzione di chi scrive].

il fiducioso mondo della sua infanzia crollò: lei voleva il bambino, ma era ben conscia di non volere suo padre; sapeva però con certezza che il piccolo mondo in cui era vissuta felice fino a quel momento avrebbe cambiato atteggiamento e avrebbe gridato allo scandalo. Decise quindi di andarsene da sola a partorire nell'unico luogo della Scandinavia, il Rigshospitalet di Copenhagen, dove non era necessario denunciare il nome delle madri; inoltre l'organizzazione forniva anche l'adozione temporanea dei bambini. Così fece Astrid Lindgren, ritornandosene poi da sola a cercare lavoro a Stoccolma, "con angoscia insopportabili e perenne nostalgia per il piccolo Lars". [...] Finalmente trovò un impiego [...], e un direttore che si chiamava Sture Lindgren. Vi fu quindi un finale felice: matrimonio, accettazione da parte del paese d'infanzia, ricongiungimento con Lars, una seconda figlia (Ziliotto, 1987, p. 24).

Tutto ciò, ritorna in parte anche nel romanzo *Britt-Mari*: in una lettera, la ragazzina racconta come la sua famiglia abbia deciso di ospitare una rifugiata ebrea con i suoi figli. L'episodio è appena accennato, ma è sufficiente a far dire a Britt-Mari: "Kaisa, non credi che arriverà un giorno in cui almeno i bambini potranno vivere in pace? Dobbiamo crederci e tutti noi dobbiamo fare qualcosa, altrimenti non sarà possibile vivere" (Lindgren, 1977, p. 111).

Donatella Ziliotto, come scrive Antonio Faeti, ci ha permesso di conoscere Astrid Lindgren in quanto editor presso la casa editrice Vallecchi di Firenze, e poi come editor Salani: "Indomita amazzone della letteratura giovanile, traduttrice, creatrice di collane, scopritrice di talenti, pronta a viaggiare per i sette mari in cerca di una copertina, soldato di ventura dell'editoria, eternamente cadetto di un'onirica Guascogna" (Faeti, 2010, p. 313).

La Ziliotto riconosce in *Britt-Mari* la novità di personaggi femminili rivoluzionari, che si distinguevano dalle "signorine per bene", protagoniste dei romanzi rosa tradizionali. Infatti, la giovane ed anticonvenzionale Britt-Mari, in una delle sue lettere, fa una affermazione anticipatrice rispetto all'epoca in cui il romanzo è stato pubblicato. Afferma la ragazzina: "Voglio prima imparare qualcosa [...], dimostrare di essere autonoma e di avere un mio personale valore e non di riflesso a quello di un uomo" (Lindgren, 1977, p. 42), senza diventare una sua "appendice".

Si nota come la grande rivolta del pensiero e dei cliché narrativi proposta

dalla Lindgren in molti dei suoi romanzi riguarda, tra le diverse tematiche su cui l'autrice si sofferma, l'infanzia al femminile. Le sue bambine non sono, come nella narrativa più convenzionale e stereotipizzata, graziose, temperanti e sottomesse, bensì libere, intraprendenti, autonome, e dotate di uno spessore psicologico anti-convenzionale che le identifica fin dalla più tenera età (Trisciuzzi, 2018, pp. 108-114). In questo senso la Lindgren è la fautrice convinta di un'idea d'infanzia libera e liberata.

3. Donatella Ziliotto. Una viaggiatrice di mondi e di libri

Alla triestina Donatella Ziliotto (1932) la letteratura per l'infanzia del secondo dopoguerra deve moltissimo. Dopo una tesi in Lettere discussa presso l'Università di Bologna su *Pinocchio e la critica italiana*, la Ziliotto inizia l'attività di consulente editoriale presso Malipiero e poi a Firenze per Vallecchi, per cui crea e dirige dal 1958 al 1965 la collana "Il Martin pescatore", portando in Italia le firme più importanti della letteratura straniera per ragazzi, tra cui ad esempio la finlandese Tove Jansson, il tedesco Michael Ende, l'inglese Mary Norton e la svedese Astrid Lindgren (Boero e De Luca, 1995, p. 251). All'attività di consulente editoriale unisce quella di autrice con risultati ugualmente significativi: come, ad esempio, *Tea patata* (1968), *Il bambino di plastica* (1979), *Il maestro Bora* (1981), *Un chilo di piume un chilo di piombo* (1992) e tanti altri racconti ancora.

Nel romanzo *Un chilo di piume un chilo di piombo*, Donatella Ziliotto narra la storia della crescita di Fiamma, 11 anni, durante gli anni di guerra, quando "si pattina durante gli allarmi, si allevano conigli di nascosto, ci si innamora e si cresce" (Ziliotto, 1992, p. 2).

A partire dagli intrecci autobiografici, l'Autrice narra la guerra attraverso lo sguardo dell'infanzia: la storia, presentata attraverso il punto di vista della giovane protagonista, propone una traccia degli accadimenti bellici e sociali che scorrono davanti a lei. Si nota infatti come "anche un evento tragico e devastante come la guerra viene descritto con una vena di ironia e di ottimismo in quanto è vissuto con gli occhi fiduciosi di una ragazzina" (Guerini, 2007, p. 109). Paura, povertà, morte: la giovane protagonista non cela però gli orrori che purtroppo osserva, mettendo in luce "una strepitosa risorsa dell'infanzia e dell'adolescenza, quella che appunto consiste nel possedere un'ottica, nel veder maturare i propri sensi, nel far valere i diritti di

una percezione che a volte è diversa, altre volte e oppositiva” (Faeti, 2001, p. 103). In questo romanzo si delinea una “pedagogia del cambiamento” (ivi, p. 104) e, attraverso un alchemico miscuglio di piume e di piombo, si sente l’eco di un tempo che non potrà essere ritrovato.

Da quando ha 8 anni, l’autrice scrive e conserva i suoi diari, serviti come spunto per il suo romanzo *Un chilo di piume un chilo di piombo*. I diari, che hanno poi costituito il suo noto romanzo, sono stati pubblicati da Bompiani nel 2018, con le introduzioni della figlia di Donatella Ziliotto, Martina Forti e della editor, traduttrice e scrittrice Beatrice Masini. Pubblicati con il titolo *Pensa, giornalino! Diari di una bambina che amava i diari*, sono sei: il primo va dall’8 settembre 1940 all’8 maggio 1943, il secondo dal 10 maggio 1943 al 25 giugno 1945, il terzo dal 25 giugno 1945 al 6 novembre 1945, il quarto dal 6 novembre 1945 al 3 maggio 1946, il quinto dal 7 maggio 1946 al 12 settembre 1947 e il sesto dal 14 ottobre 1947 al 23 novembre 1949. Nelle pagine dei diari

c’è ancora tanto da scoprire. Quando mi è stato proposto di pubblicare un estratto mi sono messa a rileggerli con un po’ di apprensione: oramai sono un’adulta e non è mai facile intrufolarsi nelle vite dei propri genitori. Mano a mano che andavo avanti nella lettura mi rendevo conto che la piccola Donatella aveva già molto in comune con la Donatella grande: mia madre era già lì. Con la sua curiosità per le vicende umane, la grande ironia, l’entusiasmo, una certa insicurezza e una fragilità che all’apparenza non sembravano appartenerele, ma nelle quali mi rispecchiavo. Incredibilmente in quei diari c’ero un po’ anche io. [...] Nei diari c’è molto di tutto questo, c’è la nostra famiglia, parte delle nostre radici, c’è il ritratto di una bambina sorprendente, che poi è diventata una donna speciale (Forti, 2018, pp. 8-10).

Racconta Donatella nel suo secondo diario, mercoledì 8 settembre 1943:

Giornalino mio, sospendo per un momento il mio racconto per annunciarti una cosa grandiosa, ma tanta è la mia gioia, che non posso nemmeno tenere la penna in mano. Eravamo io e papà lungo il molo, quando, da piazza Unità sentimmo delle grida fortissime, gente che correva da tutte le parti, gente che si abbracciava, che urlava, che gettava i berretti in aria. Com’era bello, emozionante! Io

mi sarei sentita di correre, mi sentivo l'ali ai piedi. Ma papà andava piano, si dominava. Fermavo tutti, ma nessuno mi rispondeva. Ad un tratto un marinaio, gettando in aria il berretto gridò: "Hurrà! Evviva l'armistizio!" "L'armistizio!?!?!?" Una signora che correva affannosamente vicino a noi dovette esser sorretta perché stava per svenire. l'armistizio!" (Ziliotto, 2018, p. 77).

Evidentemente molti pensavano che con l'armistizio sarebbe finito il conflitto, che invece proseguì sanguinoso come guerra civile.

E continua, venerdì 10 settembre: "In certo qual modo la situazione è migliorata, ma bisogna avere molta fantasia per pensarlo. Tre quarti dei tedeschi se ne sono andati da S. Nicolò per andare a invadere le poche, o l'unica caserma rimasta. Quelli però che son rimasti passeggiano in su e in giù con aria minacciosa [...]" (*ibidem*).

Prosegue, martedì 2 novembre:

A Trieste infuria una terribile lotta contro gli ebrei. Due giorni fa àno portato in prigione la mamma di una mia zia acquistata. Io credo che quando torna con mio zio da Firenze diventa matta. Stasera sono venuti mio zio Umberto, Marcello e mia zia Meri e si son capite subito le loro idee diverse. Si sono accalorati e àno finito poco dopo per gridare, difendendo ognuno il proprio modo di pensare. Mio cugino Lucio cerca ora di venir via da Parenzo nel quale sono avvenute cose terribili (ivi, pp. 78-79.)

Donatella Ziliotto conclude il suo diario, l'ultimo della raccolta del 1949 pubblicata da Bompiani, riflettendo su se stessa e il suo futuro, e non sapendo ancora che la sua figura sarebbe diventata di fondamentale importanza nella storia della letteratura per ragazzi italiana.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2007). *Astrid*. Bologna: Giannino Stoppani edizioni.
- Andersen J. (2018). *Astrid Lindgren. The woman behind Pippi Longstocking*, New Haven and London: Yale University Press (ed.or.: J. Andersen, *Denne dag, et liv*, Gyldendal Group Agency, Copenhagen, 2014).
- Björk C., Eriksson E. (2007). *Von Kletterbäumen Sachensuchern und kitschigen Pferden. Astrid Lindgren Kindheit*. Hamburg: Oetinger Verlag.

- Bleza Picherle S. (2016). *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Boero P., De Luca C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma- Bari: Laterza.
- Cambi F. (2016). Un classico tra i classici. In S. Bleza Picherle. *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini* (pp. 132-135). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casella M. (1994). Astrid Lindgren e l'invisibile filo della differenza. In E. Beseghi (Ed.), *Nel giardino di Gaia* (pp. 49-66). Milano: Mondadori.
- Comes A. (2017). *Astrid Lindgren. Una vita dalla parte dei bambini*. Roma: Lit.
- Eström V. (2004). *Astrid Lindgren und die Macht des Märchens*. Hamburg: Oetinger.
- Faeti A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Faeti A. (2010). A proposito di *Un chilo di piume, un chilo di piombo* di Donatella Ziliotto. In Id., *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi* (pp. 310-313). Milano: BUR.
- Guerrini V. (1997). Donatella Ziliotto: cinquant'anni di scrittura dalla parte dei bambini. In E. Catarsi, F. Bacchetti (Eds.), *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile* (pp. 97-117). Pisa: Edizioni del Cerro.
- Lazzarato F. e Ziliotto D. (Eds.). (1987). *Bimbe donne e bambole. protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lindgren A. (1977). *Britt-Mari*. Firenze: Vallecchi.
- Lindgren A. (1988). *Pippi Calzelunghe*. Milano: Salani.
- Lindgren A. (2019). *Mai violenza!* Milano: Salani.
- Metcalf E.-M. (1995). *Astrid Lindgren*. New York: Twayne.
- Metcalf E.-M. (2007). *Astrid Lindgren*. Stockholm: Danagards Grafiska.
- Nyman K. e Ekman K. (2016). *Astrid Lindgren War Diaries 1939-1945*. (S. Death, Trans.). New Haven and London: Yale University Press (Original work published 2015).
- Rotondo F. (2015). Pippi Calzelunghe. Il romanzo che nutrì la socialdemocrazia svedese. *Il Pepeverde*, 65, 6-7.
- Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Ziliotto D. (2018). *Pensa, giornalino! Diari di una bambina che amava i diari*. Firenze-Milano: Bompiani.
- Ziliotto D. (1992). *Un chilo di piume un chilo di piombo*. Trieste: Einaudi Ragazzi.

Panel 14
Pedagogia speciale

Introduzione

Pasquale Moliterni, Antonello Mura, Elena Zanfroni

Interventi

Gianluca Amatori

Nicole Bianquin

Alessia Cinotti

Valeria Friso

Annemarie Augschöll Blasbichler, Vanessa Macchia

Silvia Maggiolini

Dentro la pedagogia speciale: verso una riattualizzazione dei processi inclusivi tra disabilità e marginalità¹

Pasquale Moliterni

Professore ordinario - Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

pasquale.moliterni@uniroma4.it

Antonello Mura

Professore ordinario - Università degli Studi di Cagliari

amura@unica.it

Elena Zanfroni

Professoressa associata - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

elena.zanfroni@unicatt.it

1. Dentro la pedagogia speciale

La pedagogia speciale non può essere considerata una disciplina recente anche se si può affermare che nel Novecento, secolo dei grandi cambiamenti, essa abbia acquisito caratteristiche che hanno contribuito a connotarla ulteriormente. Nuove spinte propulsive le hanno consentito, infatti, di acquisire dignità e valore scientifico nelle proposte culturali ed etiche di cui è promotrice, anche se, al tempo stesso, si può dire che essa abbia conosciuto fasi di bruschi arresti e false ripartenze. A questo riguardo, Andrea Canevaro sostiene che le istanze fondanti della pedagogia speciale non siano sempre comprese pienamente, anzi talvolta siano completamente travisate. Molte persone ritengono, infatti, che essa sia una disciplina che, in passato, trovava la sua spiegazione più profonda nelle istituzioni chiuse; da quando queste ultime sono state ridimensionate o sono scomparse, per alcuni sembra essere venuta meno la stessa ragion d'essere di questo sapere (Canevaro, 1999, 2015).

Al contrario, le giustificazioni pedagogiche che hanno caratterizzato la pedagogia speciale dal Novecento ad oggi non sono mai andate perdendosi,

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, tuttavia, sono attribuibili a Pasquale Moliterni il paragrafo 1, ad Antonello Mura il paragrafo 2, ad Elena Zanfroni i paragrafi 3 e 4.

si sono trasformate, hanno subito cambiamenti, ma hanno sempre contribuito a mantenere vivo il dialogo, sapendosi rinnovare continuamente e reinterpretando significati ed esperienze peculiari. L'allargamento della prospettiva al contesto della marginalità, e non solo della disabilità, ha arricchito di complessità la disciplina stessa, portando con sé tutte le potenzialità, ma anche i limiti, di un oggetto così composito. A fronte di tale consapevolezza, ben si comprende come lo stesso carattere di complessità trovi uno strumento imprescindibile nel dialogo tra saperi, anche apparentemente molto differenti, si avvalga dei contributi di altre discipline, condividendo al tempo stesso le sue conoscenze, in una logica di scambio reciproco. Tutto ciò non dimenticandosi però che “viviamo un tempo non facile per i dialoganti”, in cui sembra imperare il pericolo dell'autoreferenzialità, che rischia di fraintendere il dialogo con “tatticismi, alleanze strategiche, accordi finalizzati e altre formule utili al rafforzamento della propria autoreferenzialità” (Canevaro in Besio & Caldin, 2019, p. 24). La pedagogia speciale può quindi contribuire autenticamente a dare risposte concrete a docenti, educatori e, più in generale, a tutto il personale educativo per sostenere ogni professionista nel comprendere come sia più opportuno agire e, prima ancora, quali siano le competenze da sviluppare per operare in modo coerente ed efficace, avendo come finalità la realizzazione del progetto di vita di ciascun bambino, ragazzo o adulto. Alla base di questa riflessione, troviamo le radici del concetto stesso di inclusione che sembra realizzarsi solo nel momento in cui la comunità, in cui ogni persona vive, sia predisposta all'accoglienza a prescindere dalla presenza o meno del soggetto con disabilità o disagio. A supporto di quanto affermato, già Zavalloni qualche decennio fa aveva compreso come la pedagogia speciale dovesse connotarsi come disciplina fondata su un insieme di ricerche e di tecniche, mediante le quali “viene presa in esame la situazione educativa del fanciullo che presenta difficoltà nel suo sviluppo normale, al fine di scoprire e mettere a punto i metodi adatti a fornirgli le migliori possibilità di educazione e d'integrazione nell'ambiente sociale” (Zavalloni, 1967, p. 26).

Ciò che emerge in modo chiaro dal dibattito in corso, è la viva necessità di uscire da una logica semplicistica di rivendicazione di “territori”, per oltrepassare quegli steccati che invece di fare chiarezza contribuiscono a creare pericolose ibridazioni professionali e disciplinari, fraintendendo la condivisione di conoscenze e buone prassi con una vera e propria 'invasione di campo', derivante da sconfinamenti inopportuni e poco proficui ad un arricchimento reciproco. L'aggettivo “interdisciplinare” racchiude in sé, in-

fatti, l'esigenza, da un lato, di mantenere le differenze di ogni singolo sapere, dall'altro, di far coesistere i rispettivi traguardi, di 'tenere assieme' le relative conquiste in una prospettiva progettuale che investa sul futuro (Canevaro, 2015).

2. Il concetto di Bisogno Educativo Speciale tra bisogni di classificazione e complessità del reale

Al di là di qualsiasi forma di retorica, il nostro tempo sembra essere caratterizzato da complessità (Ceruti, 2018), in quanto sembrano moltiplicarsi sfide e possibilità in grado di delineare parallelamente nuovi orizzonti, ma al contempo anche sconosciuti rischi, che alimentano significative e incessanti trasformazioni degli scenari educativi e sociali contemporanei. Tutto ciò non può non chiamare in causa il ruolo centrale che l'educazione assume nei confronti delle nuove generazioni e, più in generale, della condizione umana (d'Alonzo, 2019).

Le radici di tale complessità, quale costrutto costitutivo dell'attuale realtà sociale, possono essere anche ritrovate nell'analisi dei molteplici acronimi che contraddistinguono, ad esempio, il contesto scolastico. In particolare, essi sono correlati sia alle certificazioni e alle diagnosi degli alunni stessi (BES, ADHD, DOP, DC, DSA, DCA, FIL, ecc.), sia ai documenti di lavoro, richiesti dalla normativa in corso (PEI, PDP, PEP, PAI, ecc.), sia ai gruppi coinvolti a tutela della qualità dei processi inclusivi per la promozione del benessere di tutti e di ciascuno (GIT, GLO, GLI, ecc.).

Ora se la necessità di inquadrare ben precisi schemi epistemologici e descrittivi pare rispondere all'esigenza legittima di adottare un linguaggio comune per identificare una stessa condizione, dall'altro sembra oggi lasciare spazio anche a molte derive culturali, non sempre compatibili con la natura stessa della complessità. Ne è riprova il fatto che l'incremento di situazioni di vulnerabilità, non sempre inquadrabili in un preciso quadro diagnostico e/o patologico, abbia riaperto il dibattito in merito alla capacità della scuola, e della società più in generale, di offrire risposte educative adeguate e mirate, che sappiano andare oltre qualsiasi logica di certificazione e che al tempo stesso sappiano rispondere ai bisogni effettivi dei singoli. Se da un lato si intravede, in questa modalità di azione, l'esigenza, legittima, di provare a redigere un 'manuale di sopravvivenza' pronto all'uso, che possa aiutare a non soccombere alle tante richieste implicite ed esplicite, dall'altro sembra

delinearsi un *modus operandi* semplicistico e comunque privo di reale efficacia. In tal senso, è proprio la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001) ad offrire l'opportunità di uscire da una lettura omologante e, come tale fuorviante, di condizioni e realtà troppo spesso attribuite a singoli fattori individuali o contestuali, e di conseguenza, non affrontati in modo sistemico. Attraverso la descrizione delle singole situazioni di vita di ciascuna persona, correlate ai diversi ambiti di appartenenza ambientali e personali, questa classificazione ha contribuito a ribadire il carattere di unicità di ogni individuo e, al contempo, il funzionamento differente del singolo, relativamente alle caratteristiche del proprio contesto di vita. La disabilità viene intesa, quindi, come un'esperienza universale che tutti, anche se in maniera transitoria, in qualsiasi momento della propria esistenza possono sperimentare (Ianes cit. in d'Alonzo, 2019).

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale, intrecciandosi con la definizione di disabilità così come è stata formulata dall'OMS nell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), sembra, pertanto, racchiudere almeno formalmente le molteplici situazioni di fragilità, che caratterizzano in particolare la realtà scolastica, specchio della società. A tale riguardo, Ianes afferma che proprio il Bisogno Educativo Speciale non sia altro che una macrocategoria politica, non clinica, attraverso cui si compie il tentativo di riconoscere e tutelare in modo adeguato tutti coloro che vivono uno stato di vulnerabilità. Tale definizione connota "qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata" (Ianes cit. in d'Alonzo 2019, p. 48). I diversi contributi scientifici di autorevoli studiosi e la quotidianità vissuta nelle scuole in anni recenti sembrano, pertanto, offrire la conferma che la pedagogia speciale sia una disciplina che cerca di dare una risposta non in modo univoco ai bisogni educativi raggruppati in categorie, bensì alle diverse esigenze "là dove si trovano", ovvero nel peculiare contesto in cui le stesse prendono forma e si palesano. Questo perché un'organizzazione per categorie ha certamente una sua storicità e di conseguenza non rimane invariata nel tempo (Canevaro, 1999). Ne consegue dunque la necessità, per una disciplina che voglia offrire risposte conformi alle caratteristiche della realtà attuale, di prendere oggettive distanze da

categorizzazioni ed etichettamenti, che da un lato sembrano offrire punti fermi imprescindibili, ma dall'altro creano labirinti senza via d'uscita, all'interno dei quali si rischia di rimanere intrappolati, facendo così perdere di vista la necessaria prospettiva attraverso cui considerare l'unicità del singolo.

3. Verso una riattualizzazione della pedagogia speciale: culture, processi e pratiche

Alla luce di quanto sopra affermato, si avverte pertanto l'esigenza sempre più viva di una rilettura di quelli che sono stati, in tempi più o meno recenti, i traguardi dapprima integrativi, poi inclusivi, raggiunti, le esperienze consolidate, le buone prassi condivise, i nuovi bisogni delineati. Tutto ciò al fine di favorire un'auspicata riattualizzazione della stessa pedagogia speciale, il cui apporto ai differenti contesti assume sempre più un valore imprescindibile, sia per l'affermarsi di prospettive culturali che non lasciano più spazio a retaggi del passato, sia per il delinarsi di coerenti sfondi esistenziali. Il conseguimento di tale obiettivo chiama in causa, pertanto, un'articolata riflessione in merito a tre dimensioni: culturale, di processo e di condivisione di buone pratiche innovative.

Una riattualizzazione, quella sopra ipotizzata, che potrebbe essere raggiunta, sul piano culturale, attraverso gli apporti teorici derivanti da studi, teorie, nuovi orientamenti scaturiti da quel fervido dialogo interdisciplinare che, sin dagli anni Settanta del secolo scorso, ha animato la ricerca pedagogico-speciale. A tale riguardo, è possibile richiamare la nuova valorizzazione che, in tempi recentissimi, ha avuto l'ICF. Dall'anno della sua pubblicazione (2001), questa classificazione già precedentemente richiamata ha, infatti, sempre avuto, pur nel riconoscimento formale dell'enorme portata innovativa e nella logica appartenente a qualsiasi processo trasformativo, un'attenzione intermittente da parte di tutti coloro che si occupano di politiche sociali e scolastiche e una limitata traduzione pratico operativa nella quotidianità di ciascuna persona, in particolare di quelle più vulnerabili. A distanza di vent'anni, contemporaneamente alla pubblicazione della sua edizione (ottobre 2020), la prospettiva offerta dall'ICF appare avere un carattere irrinunciabile per la società del futuro, una società aperta e accessibile a tutti e a ciascuno, in grado di sostituire la dimensione di 'specialità' con quella di 'ordinarietà'. Tale passaggio sembra così realizzare il cosiddetto

paradosso della pedagogia speciale, così egregiamente sintetizzato da Canavaro, che sottolinea come questa disciplina per esistere in quanto tale debba “scompare il più possibile nelle pratiche, riuscendo ad essere una risposta competente che può/deve essere presente nei contesti ordinari e nei territori di tutti” (Caldin, 2020, p. 25).

Considerando l'importanza della progettazione dei contesti, su cui l'ICF fonda la sua riflessione e dà il suo apporto prioritario, appare utile richiamare anche il contributo offerto dalla prospettiva dello Universal Design for Learning, che ha conosciuto una significativa rivisitazione anche per le dirette implicazioni sui piani della progettazione dei contesti di vita, degli apprendimenti e della partecipazione sociale, in una logica sistemica volta al raggiungimento del benessere di ciascuno. Un dato questo che appare quanto mai attuale alla luce degli scenari pandemici che, in tempi recentissimi, hanno stravolto la quotidianità di ogni persona, prescindendo da qualsiasi forma di fragilità.

Non ultimo, in continuità con quanto appena affermato, sempre da un punto di vista culturale, pare doveroso richiamare anche l'apporto dato dalla proposta del Capability Approach in merito alla riflessione pedagogica volta a promuovere una sempre più elevata qualità di vita per le persone in condizioni di vulnerabilità. Tale approccio offre a queste ultime la possibilità di valorizzare le potenzialità individuali e di concretizzare aspirazioni e ideali attraverso il raggiungimento di obiettivi personali e professionali (Corona in d'Alonzo, 2019).

Nell'ottica di una necessaria riattualizzazione della disciplina in oggetto, occorre poi considerare come il valore delle azioni culturali debba necessariamente intrecciarsi con cambiamenti di natura processuale in cui rinvenire le giustificazioni di nuovi bisogni ed esigenze, derivanti dalla stessa scelta inclusiva. Ne è un esempio, tra molti altri, l'emergere di configurazioni professionali rese necessarie dalle recenti trasformazioni del mercato del lavoro: la figura del docente specializzato, approdo necessario di una cultura che ha favorito un'idea di inclusione come responsabilità e impresa collettiva; il ruolo del disability manager, quale figura chiave per l'inserimento lavorativo delle persone più fragili, il profilo dell'educatore di plesso come risorsa complementare e di sistema, a supporto dei processi volti ad accogliere le molteplici diversità oggi presenti in ogni contesto scolastico (Moliterni, 2013; Moliterni, Covelli, 2020).

In una prospettiva volta all'innovazione e alla sostenibilità delle scelte che danno concretamente forma alla logica inclusiva, l'incontro sinergico

di azioni culturali e di natura processuale apre quindi lo spazio per la sperimentazione e il consolidamento di pratiche efficaci, che si possono ritrovare nei diversi ambienti di vita a beneficio di qualsiasi individuo, superando così la dimensione “speciale” dei differenti bisogni evolutivi.

Risulta pertanto sempre più necessario trovare strategie in grado di promuovere il consolidamento di traguardi già raggiunti, adeguandoli costantemente alle nuove conformazioni che l'assetto sociale e comunitario va assumendo ed arricchendoli di sempre nuove sollecitazioni. Solo agendo in tale direzione si potrà abbandonare una postura culturale anacronistica ed ancorata a scenari superati, volti solo a creare insicurezze, in quanto ormai privi di ogni connessione con la realtà attuale per assumere, al contrario, il necessario sguardo prospettico, in grado di attualizzare principi ed ideali oltre il solo piano teorico.

4. Qualche spunto di riflessione conclusiva

Dalle considerazioni sopraesposte emerge chiaro, pertanto, come la pedagogia speciale sia chiamata oggi ad affrontare, come è già accaduto del resto lungo il suo articolato cammino storico, sfide complesse che richiedono a tutti coloro che a diverso titolo operano in questo campo, la capacità di tenere insieme, da un lato, principi teorici ormai consolidati e, dall'altro, uno sguardo attento e vigile per intercettare le trasformazioni divenute sempre più repentine ed imprevedibili con inevitabili ricadute sul sistema educativo e formativo. Si comprende, pertanto, come sia cruciale il ruolo che riveste la formazione degli operatori per lo sviluppo di competenze specifiche e trasversali in grado di rispondere a scenari che hanno reso sempre più sfumati e meno netti i contorni entro i quali collocare la specificità delle diverse esigenze. Una formazione mirata che non tenda a sostenere nuove forme di iperspecialismi che rischierebbero di ingabbiare nuovamente la responsabilità e la capacità di gestione di situazioni complesse, ma al contrario che sappia sviluppare autonomia e dialogo tra tutti gli attori coinvolti nel processo inclusivo.

A supporto di quanto affermato, illuminante ancora una volta appare il pensiero di Canevaro che ricorda come la competenza non possa tradursi nell'identificazione di un unico metodo, valido per tutti, ma richieda, al contrario, lo sviluppo della capacità di acquisire una metodologia che permetta una contaminazione tra differenti metodi, rendendo questi ultimi in

grado di interagire in un progetto, che, a sua volta, non può essere ridotto ad un'arida tecnica da eseguire in modo automatico (Canevaro, 2007, p. 14). In linea con quanto affermato, ciascun professionista dei processi educativi diviene, quindi, in grado di assumere il ruolo di autentico interprete e non quello di mero esecutore di progetti. Solo con queste convinzioni sarà possibile continuare a consolidare, pur non senza fatica, i traguardi raggiunti nella lunga storia inclusiva, superando così il criterio restrittivo del *'one size fits for all'*, (una misura va bene per tutti) che sembra non corrispondere più né alle necessità dell'attuale sistema, né tanto meno ai bisogni dei destinatari dell'azione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Besio S., Caldin R. (Eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin R. (Ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (Ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- d'Alonzo L. (Ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo L. (Ed.) (2019). *Ognuno è speciale*. Milano: Pearson.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Moliterni P., Covelli A. (2020). Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 1, 237-259.
- Mura A. (2016). *Diversità ed inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- OMS (2001). *ICF-International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization (trad. it. *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002).
- Zavalloni R. (1967). *La pedagogia ed i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.

14.1

“Supererò le correnti gravitazionali...” Genitorialità invisibili e relazioni di cura nei figli

Gianluca Amatori

*Professore Associato – Università Europea di Roma
gianluca.amatori@unier.it*

1. Genitorialità e Qualità della Vita

Nel ciclo di vita di un individuo, la genitorialità può essere interpretata come una dimensione esistenziale tipica del passaggio all'adulthood, che assume un valore diverso a seconda della prospettiva attraverso cui la si vive. Esiste, infatti, una dimensione genitoriale biologico-generativa, connessa all'evento della nascita di un figlio ma esiste, pure, una dimensione pedagogico-identitaria della genitorialità, che si ravvisa nella consapevolezza del ruolo e, dunque, nella intenzionalità educativa e progettuale nonché nell'assunzione di una responsabilità di cura nei confronti del figlio. Le due dimensioni non si verificano necessariamente in modo sincronico sotto il profilo temporale: mentre la nascita rappresenta “l'evento”, incontrollabile perché dominato dalla natura, l'identità genitoriale ha bisogno di tempo, poiché si nutre delle esperienze, dei successi, dei fallimenti ma soprattutto delle relazioni di cura con il proprio figlio, caratterizzate dalla duplice coesistenza di aspetti donativi e, al tempo stesso, protettivi.

La genitorialità, per altro, può essere letta anche come concetto multidimensionale legato alla Qualità della Vita (QdV). In particolare, secondo la prospettiva proposta da Schalock e Verdugo Alonso (2006) e la successiva integrazione ed elaborazione di Giaconi (2015), alcuni domini e indicatori essenziali della QdV richiamano molteplici aspetti del sé-genitore. Tra questi, in particolare, l'inclusione sociale, le relazioni interpersonali, il benessere emotivo, l'autodeterminazione, lo sviluppo personale (Amatori, 2019).

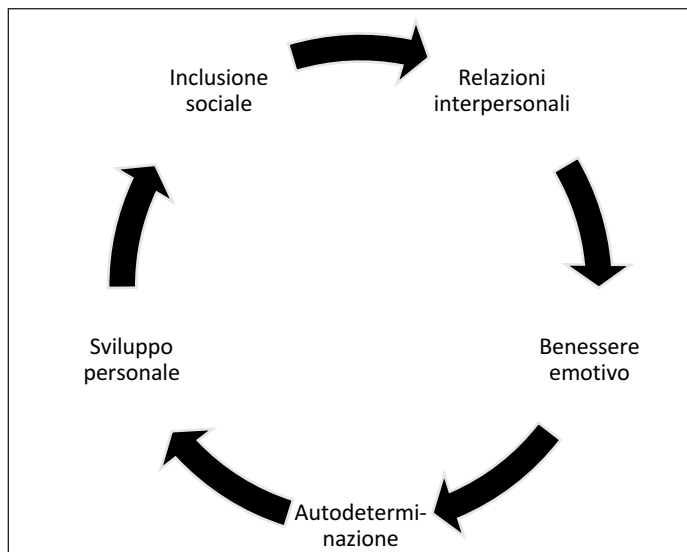


Fig. 1: domini della Qualità della Vita connessi alla genitorialità

Le ricerche sulla Qualità della Vita si sono orientate nella valutazione della trasferibilità dei domini anche per le persone con disabilità, in particolare per la partecipazione alla vita quotidiana della comunità (Giaconi, 2015). In tale prospettiva, la genitorialità può rappresentare un importante traguardo per le persone con disabilità, in virtù dell'assunzione di un ruolo attivo, dell'incremento delle relazioni interpersonali familiari, della soddisfazione e del concetto di sé oltre alla gravidanza sotto il profilo dell'autodeterminazione e delle logiche di empowerment.

Prendendo le mosse da tali assunti, ci sembra opportuno citare una recente ricerca canadese (Pacheco, McConnell, 2017) che ha potuto rilevare il predominante pregiudizio di inidoneità della comunità rispetto alla competenza genitoriale (declinata esclusivamente nel "prendersi cura") di otto madri con disabilità intellettiva. È dunque evidente la persistenza di stereotipi legati alla disabilità ma, pure, alla cultura di genere poiché «le condizioni attuali delle donne disabilità [sono] ancora il prodotto di retaggi culturali, [...] sovrastrutture ideologiche e sistemi di potere» (Mura, Tatulli, 2017, p. 203). Nonostante, dunque, l'esistenza di dettati normativi in ambito nazionale e internazionale, le persone con disabilità che intendono diventare genitori incontrano ancora numerosi ostacoli, in grado di

influenzare i codici interpretativi delle madri e la costruzione del proprio senso di sé (Battalova, 2019) oltre a frenare, talvolta, lo stesso desiderio di genitorialità.

2. I genitori con disabilità: un nuovo scenario

Il tema della genitorialità per le persone con disabilità, come anticipato in precedenza e approfondito in passato (Amatori, 2019), intercetta molteplici dimensioni esistenziali connesse alla cultura dell'inclusione, oltre che alle politiche e alle pratiche. Tale assunto risulta tanto più vero se collegato, in particolare, alla maternità e, dunque, all'immagine della donna che, persino nelle situazioni ordinarie, fatica a svincolarsi da resistenze immaginative e interpretative di una realtà obsoleta, fuorviante e stereotipata. Nella fattispecie delle donne con disabilità, poi, il paradigma si rende ancora più complesso perché rigidamente orientato ad un'idea di debolezza, di inefficienza, di scarsa autonomia che poco sembrerebbe accogliere la visione della maternità, sia sotto il profilo fisiologico legato alla generatività e alla capacità di portare a termine la gravidanza, sia rispetto alla possibilità di donare cure. A questo si aggiunge la scarsa presenza di itinerari formativi che consentano anche alle donne disabili, fin dalla più tenera età, di autodeterminarsi sul piano degli apprendimenti ma pure degli aspetti relazionali, affettivi, professionali e culturali (Mura, Tatulli, 2017).

In talune circostanze, il desiderio di maternità, da parte di una donna con disabilità, può persino essere interpretato come una scelta egoistica, uno "sfizio", persino un capriccio, in quanto non terrebbe conto delle reali esigenze del nascituro che una madre con disabilità (si ritiene) non sia in grado di soddisfare. Esiste, poi, a priori, un ulteriore stallo culturale, legato alla visione eternamente asessuata delle persone con disabilità, a cui non vengono riconosciuti spazi di intimità e di decisione personale (Salis, 2019).

Alla relazione educativa, come pratica attraverso cui consentire a ogni persona la possibilità di trascendere una condizione di incompiutezza per trasformare e orientare la propria esistenza, sono stati così attribuiti i caratteri di una dimensione di ovvietà, di ciò che è scontato, di per sé evidente in quanto innato, come il legame genitore-figlio, e ancora di più tra il piccolo e la madre, oppure quelli propri di un

rapporto di dipendenza, volto a colmare vuoti, negazioni o mancanze. (Maggiolini, 2021, p. 109).

Al di là della scarsa considerazione di cui godono i genitori con disabilità sul piano della cultura e del riconoscimento sociale, è opportuno ricordare che la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, all'articolo 23, ribadisce il supporto che gli Stati membri dovrebbero garantire in relazione alla vita affettiva e sessuale e, dunque, anche alla genitorialità.

I bisogni di un padre e di una madre con disabilità non sono poi molto diversi da quelli degli altri genitori: vanno dalla sostenibilità economica all'alloggio stabile, dall'accesso alle strutture ricreative alla presenza di una rete informale di supporto. In relazione a questo ultimo punto, poi, la letteratura scientifica sottolinea a più riprese quanto, per un genitore con disabilità, sia più importante la modalità con cui viene offerto l'aiuto piuttosto che l'aiuto stesso (Strnadová et al. 2019): una relazione autentica ed empatica consente di rifuggire intenti compassionevoli, ribadendo con forza che ciò che può significativamente portare un beneficio è la percezione di una "connessione" sincera, di un legame.

«L'incontro tra disabilità e maternità è in costante alternanza tra il bisogno di cure e la dipendenza dall'altro» (Amatori, 2019, p. 190). Pur nella consapevolezza di tale assunto, è indispensabile precisare, tuttavia, che la necessità di ricevere cure e assistenza non impedisce, d'altro canto, di poter donare altrettanta cura e sostegno ad altri da sé, nelle forme e nei modi che siano più congeniali e rispettosi per chi riceve e per chi dona.

In tale contesto si inserisce doverosamente una riflessione anche attorno alla formazione degli specialisti in grado di accompagnare le donne con disabilità nel percorso della gravidanza e nel periodo perinatale e neonatale. È opportuno ricordare, infatti, la pressoché totale assenza delle discipline pedagogiche all'interno dei percorsi di formazione degli operatori sanitari, dei medici, delle ostetriche, nella ferma convinzione che l'esperienza della generatività e della nascita hanno bisogno di tutte le scienze dell'educazione come chiave interpretativa.

Inoltre, la rilevanza che riveste l'esperienza della maternità per le donne con disabilità è supportata dalla ricerca condotta da Lawler e collaboratori (2015), nella quale si evidenzia che, per le 22 madri intervistate, l'esperienza della genitorialità ha rappresentato una possibilità reale di attribuzione (o ri-attribuzione) di significato alla propria esistenza (in special modo la fase

di transizione verso la maternità) e di ricostruzione del sé attraverso complessi cambiamenti fisici, cognitivi, comportamentali ed emotivi. «The women relinquished roles and let go of aspects of the pre-motherhood self incompatible with mothering. Letting go was an essential process that contributed to the construction of new assumptions about the self as a mother» (Lawler et al., 2015, p. 1679). In sostanza, aver sperimentato la rottura dei presupposti fondamentali di sé favorisce una ricostruzione dell'identità proprio durante il processo di *maternage*, anche per merito dell'assunzione di un ruolo socialmente definito.

Di fronte alla palese evidenza di genitori con disabilità, si corre, tuttavia, il rischio di non tenerne conto, sia sotto il profilo euristico, sia nelle dimensioni culturali e politiche. L'assenza di un welfare generativo che sia in grado di intercettare i bisogni dei singoli e della collettività si traduce in una pressoché totale invisibilità delle persone con disabilità rispetto ai propri desideri esistenziali, alla costruzione di un Progetto di vita concreto e realizzabile e alla mancanza di un sostegno concreto nell'accompagnamento anche attraverso l'accesso a servizi informativi e di consulenza per affrontare con serenità i percorsi di generatività e di genitorialità¹.

La dimensione genitoriale in presenza di una disabilità, in talune circostanze, chiama in causa dimensioni di cura legate ad una forma di *caregiving* che supera le logiche ordinarie, nelle quali ai figli può essere richiesto un ruolo "anticipatorio" di assistenza nei confronti del genitore.

3. Figli caregivers e relazioni di cura

Secondo i dati ISTAT del 2015, nel nostro Paese sono quasi 400.000 i minorenni che si prendono cura di un familiare con disabilità, malattie croniche o terminali, dipendenze, patologie psichiatriche. Quasi uno studente in ogni classe, che (spesso in segreto) svolge tali compiti di cura, con pesanti ripercussioni sull'ambito scolastico ma anche sul tempo libero, sulle relazioni sociali e affettive.

1 Durante l'elaborazione del presente contributo, l'Assemblea Capitolina di Roma Capitale ha approvato, in data 6 aprile 2021, una mozione per accompagnare le mamme con disabilità nel percorso di maternità, inserendole nella fattispecie del "Codice delle gravidanze a rischio", permettendo un maggiore sostegno e supporto.

I giovani caregivers (*young carers*) vivono spesso all'interno di famiglie monogenitoriali con notevoli difficoltà economiche, tali da non potersi permettere un aiuto a pagamento. In altri contesti (Amatori, 2019) abbiamo esaminato uno studio di caso legato all'esperienza di vita di figli di una donna con disabilità intellettiva, evidenziando quanto l'esperienza di accudimento precoce di un genitore possa avere, in talune circostanze, un impatto elevato sul minore attraverso meccanismi a spirale che inducono a smorzare l'interesse nella costruzione di un progetto di vita per sé, come – ad esempio – la scelta di un indirizzo di studi che richieda un impegno minore, la rinuncia ad un percorso universitario con evidenti ripercussioni sul piano del futuro lavorativo. Le responsabilità collegate alla cura familiare sono, infatti, il primo motivo di inattività dei giovani italiani tra i 15 e i 29 anni che non studiano né lavorano (Italia Lavoro, 2014).

È evidente, per altro, il relativo fenomeno di adultizzazione precoce, a causa dell'assunzione di livelli di responsabilità difficilmente associabili all'infanzia. Eppure, gli *young carers* promuovono relazioni di cura nei confronti dei loro familiari senza neppure percepirne l'anormalità, perché alimentati da un profondo senso di responsabilità e da una dimensione affettiva in grado di andare oltre il fenomeno della "sedia vuota". Tale metafora, espressa dall'attrice britannica Giovanna Fletcher in occasione dello *Young Carers Awareness Day*, intende descrivere, con una imponente ed evocativa carica espressiva, la condizione dei giovani prestatori di cure, che spesso lasciano appunto una sedia vuota a scuola, alle feste, negli eventi sportivi, nella vita sociale, per accudire un proprio caro. Non è un caso, infatti, che una delle dimensioni emergenti da parte dei giovani caregivers sia legata all'esperienza di emarginazione sociale: frequentemente, infatti, raccontano di essere stati vittime di bullismo, come testimoniato da Caitlin Buckard².

Nel nostro Paese, in particolare, non esiste ancora un termine in grado di rappresentare la condizione degli *young carers*, come invece avviene con particolare efficacia nei contesti anglofoni. E, forse, non è un caso che la mancanza lessicale corrisponda ad una sostanziale mancanza di attenzione sociale nei confronti delle esperienze di vita dei giovani "prestatori di cure", individuando un vuoto semantico che, ci auguriamo, possa assumere

2 https://www.youtube.com/watch?v=_jFhYO0J0zU

quanto prima una funzione generatrice sia sotto il profilo euristico (la maggior parte delle indagini condotte finora si sono concentrate, in particolare, sulla condizione di fratria), sia normativo, attraverso un riconoscimento giuridico di tale figura³, sia nella implementazione di una rete di servizi in grado di offrire una risposta alla domanda: “chi si prende cura di chi si prende cura?”.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. (2019). Madri invisibili: donne con disabilità intellettiva e maternità. Uno studio di caso nella percezione dei figli. In F. Salis, F. De Felice (Eds.), *Dinamiche inclusive nella società post-complessa. Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni* (pp. 183-204). Roma: Anicia.
- Battalova A. (2019). Ambivalent subjectivities: experiences of mothers with disabilities in Russia. *Disability & Society*, 34(6), 904-925.
- Collings S., Grace R., Llewellyn G. (2017). The role of formal support in the lives of children of mothers with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 492-500.
- Collings S., Llewellyn G., Grace R. (2017). Home and the social worlds beyond: exploring influences in the lives of children of mothers with intellectual disability. *Child: care, health and development*, 43(5), 697-708.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gudkova T., Hedlund M., Midjo T. (2019). Supporting children of parents with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 737-749.
- Italia Lavoro (2014). *I destinatari del programma Youth Guarantee in Sardegna*. Pubblicazione online [<http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=61a6dff1-dc17-4c4f-8101-37c5e4c3d2f9.pdf&uid=61a6dff1-dc17-4c4f-8101-37c5e4c3d2f9>]
- Lawler D., Begley C., Lalor J. (2015). (Re)constructing Myself: the process of transition to motherhood for women with a disability. *Journal of Advanced Nursing*, 71(7), 1672-1683.

3 Si precisa che esiste, in tal senso, l'importante eccezione rappresentata dalla Regione Emilia Romagna che nel 2014, prima in Italia, ha emanato una Legge Regionale sul Caregiver Familiare (*Legge Regionale 28 marzo 2014, n. 2*) che ne definisce ruolo, diritti e doveri.

- Lightfoot E., LaLiberte T., Cho M. (2018). Parental Supports for Parents with Disabilities: The Importance of Informal Supports. *Child welfare*, 96(4), 89-110.
- Maggiolini S. (2021). Ricalcolo il percorso. Mappe e navigatori per orientarsi nel “viaggio inatteso”. In G. Amatori, S. Maggiolini (Eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano: Pearson.
- Mura A., Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 201-214.
- Olsen R., Clarke H. (2003). *Parenting and disability. Disabled parents' experiences of raising children*. Bristol: The Policy Press.
- Pacheco L., McConnell D. (2017). Love and resistance of mothers with intellectual disability from ethnocultural communities in Canada. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 501-510.
- Salis F. (2019). La persona adulta con disabilità. Affettività, socialità, amore e sessualità fanno rima con disabilità? In F. Salis, F. De Felice (Eds.), *Dinamiche inclusive nella società post-complessa. Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni* (pp. 127-159). Roma: Anicia.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A. (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Strnadová I., Collings S., Loblinzk J., Danker J. (2019). Parents with intellectual disabilities and their perspective of peer support: “It depends on how they give it”. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 879-889.
- Traustadóttir R., Sigurjónsdóttir H.B. (2008). The ‘Mother’ behind the Mother: Three Generations of Mothers with Intellectual Disabilities and their Family Support Networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 331-340.

14.2

L'inclusione richiede azioni di sistema:¹ verso una responsabilità condivisa nella costruzione del progetto di vita

Nicole Bianquin

*Professoressa associata, Università degli Studi di Bergamo
nicole.bianquin@unibg.it*

1. Contrastare il 'giro dell'oca' dei servizi²

La ricerca, tratteggiata in alcune sue costituenti nella seconda parte del contributo³, ha preso avvio da esigenze di innovazione istituzionale presenti in un sistema locale di *welfare*, i cui attori si occupano di politiche sociali indirizzate all'area della disabilità. Il percorso di ricerca si inserisce all'interno di un complesso quadro di trasformazione dei sistemi di *welfare* in cui vi è indubbiamente la necessità di ridisegnare e ri-organizzare forme di intervento e di risposta unitarie che contrastino la tendenza alla frammentazione e le modalità organizzative segmentate e settoriali (Giancaterina, 2006).

Diventa evidente come per concretizzare codesti presupposti e per introdurre linee di indirizzo focalizzate su uno sviluppo armonico della persona in condizione di disabilità, una visione sistemica del processo di presa in carico e di progettazione sia un elemento imprescindibile (Canevaro,

- 1 “L'inclusione richiede un'azione di sistema, una buona prassi intesa come azione politica – non solo come esperienza positiva – che possa cambiare l'organizzazione del contesto” (Caldin, 2012, p. 249).
- 2 Tale espressione è presa in prestito dal libro di Fausto Giancaterina, *Come evitare il giro dell'oca dell'assistenza. Riflessioni in forma di glossario sugli interventi per le persone con disabilità*, edito da Franco Angeli nel 2006.
- 3 Per ulteriori approfondimenti si rimanda a N. Bianquin (2020), *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Pensa MultiMedia, Lecce e N. Bianquin (2020), “Ricerca-azione, apprendimento organizzativo e processi di innovazione istituzionale nei sistemi di responsabilità condivisa per la disabilità”, *Pedagogia Oggi*, XVIII, 1, 107-120.

2013). Allontanarsi dalla settorialità, dal non avere una *mission* e degli obiettivi condivisi e confluire verso l'aggregazione delle competenze, delle esperienze e degli sguardi, facendo dominare, non i singoli servizi, ma la centralità dell'utente e l'orientamento condiviso al risultato, diviene essenziale per produrre condizioni di vita soddisfacenti sia per la persona sia per sua famiglia (Giancaterina, 2006). Si tratta pertanto di concepire un sistema integrato, con una forte regia centrale, che si connoti per essere più vicino possibile ai cittadini nell'incontrare i bisogni differenziati e che sviluppi competenze di flessibilità e di promozione di forme eterarchiche di governo. Le funzioni di coordinamento, progettazione e valutazione all'interno di questo sistema dovrebbero di conseguenza essere svolte attraverso la predisposizione di processi di co-partecipazione tra attori diversi, pubblici e privati, formali ed informali, riguardanti politiche e livelli istituzionali differenti, compresi quelli della vita quotidiana dei cittadini, delle famiglie e delle comunità locali (Villa, 2007).

Un ulteriore elemento cardine che il sistema dovrebbe sviluppare è l'assunzione di un atteggiamento che veda la persona con disabilità e la sua famiglia come co-progettisti del percorso e non come semplici fruitori (Folgheraiter, 2000), attraverso l'attivazione della comunità e dei contesti di vita 'normali', quelli abitualmente vissuti, intesi anche come insieme di relazioni e affetti. Gli spazi e i tempi degli interventi e della cura devono perciò divenire essi stessi più comprensivi, multidisciplinari e coordinati attraverso un tasso di partecipazione e comunicazione fra operatori e cittadini più diffuso e pregnante rispetto a quanto sviluppato finora in molteplici contesti (Ingrosso, 2003).

L'integrazione istituzionale non è tuttavia sufficiente se non vengono attivati modelli inter-organizzativi capaci di far lavorare insieme istituzioni e servizi diversi (Franzoni, Anconelli, 2018): figure di coordinamento, gruppi di lavoro interistituzionali, tavoli di concertazione... e questo è stato propriamente l'obiettivo del progetto di ricerca qui tratteggiato rispetto ad alcune sue parti costitutive.

2. Un'azione di sistema: verso una modellizzazione operativa

Il progetto di ricerca promosso dall'Assessorato Sanità, Salute e Politiche Sociali della Valle d'Aosta in collaborazione con l'Università della Valle

d'Aosta⁴ ha avuto precisamente l'obiettivo di sviluppare un nuovo modello di valutazione e progettazione (o meglio co-valutazione e co-progettazione) per e con la persona adulta con disabilità sul territorio regionale. Il modello è stato elaborato in contemporanea alla costituzione dell'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità e in connessione all'istituzione della figura del *case manager*.

L'obiettivo del percorso di ricerca è stato pertanto quello di produrre un modello regionale che rappresentasse anche una programmazione integrata a livello interistituzionale (Regione, AUSL VdA, privato sociale, enti locali, ...) al fine di realizzare progetti di vita appropriati e rispondenti ai reali bisogni della persona.

Il modello di valutazione e progettazione ideato, realizzato e sperimentato dall'UVMDi, e revisionato alla luce degli esiti della sperimentazione, viene attualmente utilizzato per strutturare e monitorare, grazie anche all'attivazione della figura del *case manager*, il progetto di vita della persona adulta con disabilità.

Il progetto di ricerca, fin dai suoi esordi, ha assunto una connotazione collaborativa e partecipata in base ai metodi propri della ricerca-azione, congiungendo aspettative e obiettivi di conoscenza scientifica e di cambiamento istituzionale (Bartels, Wittmayer, 2014) e valorizzando capacità e saperi di tipo scientifico da una parte, e esperti e professionali dall'altra, all'interno di un percorso organico e integrato.

L'output di processo ha rappresentato pertanto un'attivazione istituzionale orientata all'innovazione delle pratiche dove il cambiamento è partito concretamente dalla capacità dell'organizzazione di osservare e di ripensare se stessa, conciliando interessi e visioni diversi in una logica di rete e innescando processi di negoziazione e compartecipazione.

2.1 Un sistema integrato: l'UVMDi

Alla luce di queste necessità, la regione Valle d'Aosta ha istituito l'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità (UVMDi) che ha compe-

4 L'Università della Valle d'Aosta ha avuto il compito di attivare e supportare in collaborazione con gli organi regionali e con i membri dell'UVMDi il processo di ricerca-azione nelle sue diverse fasi (il periodo di supervisione è durato dall'inizio del 2017 fino a settembre del 2019).

tenza su tutto il territorio regionale e che rappresenta un sistema unitario, deputato alla valutazione del funzionamento della persona con disabilità e alla successiva elaborazione e promozione del progetto di vita.

L'UVMDi ha avuto come primo obiettivo quello di individuare formule nuove da percorrere per rispondere in modo organico, maggiormente efficace ed equanime alle esigenze delle persone con disabilità e delle loro famiglie, attraverso combinazioni di specifiche azioni.

Questa Unità non si configura solo come collettore ed organizzatore di informazioni raccolte da altri ma diviene motore di una reale presa in carico della persona con disabilità, attraverso una valutazione multidimensionale funzionale alla progettazione personalizzata. Essa diviene il luogo della convergenza tra dati, riflessioni, analisi con la persona e con la famiglia e lo spazio dell'incontro tra professionisti, settori diversi, metodologie di lavoro differenti, tra domanda e offerta (Ciccoletti, Abet, Merlo, 2013). Si tratta certamente di un lavoro di équipe, né scontato né tantomeno facile, in cui si opera insieme ed in cui si definiscono obiettivi in modo partecipato, si tracciano i confini dell'intervento e del progetto, si stabiliscono fasi e progressivi passaggi, tutto questo in stretta connessione con il quadro dei servizi di cui il territorio dispone.

L'UVMDi vuole certamente rappresentare, in questo caso, una forma organizzativa centrata sulla persona e sulla sua famiglia, con una forte regia pubblica, che avvia il processo di integrazione di tutti i servizi che sul territorio si occupano di disabilità, scuola, servizi sanitari e sociali, enti territoriali, terzo settore che compongono l'ampio panorama dei servizi e il suo obiettivo finale è indubbiamente l'elaborazione del progetto di vita.

Il suo ruolo è quello di 'ordinatore generale' che guida il progetto partendo da due assunti di base. Il primo si focalizza sul ripartire dalla dimensione comunitaria, dalle comunità locali, rafforzando le solidarietà interistituzionali e contestualizzandole nei luoghi normali della vita (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero, ...) in un'ottica di *welfare comunitario* (Folgheraiter, 2006). L'obiettivo è inoltre quello di sviluppare e sostenere meccanismi di raccordo all'interno della stessa comunità, fra formale e informale, tra partecipazione e responsabilizzazione individuale e collettiva, tra risorse pubbliche e private, in una logica di rete e di *welfare generativo* (Benvegnù-Pasini, Vecchiato, 2014). A partire da quest'ultimo, origina il secondo assunto che si connette all'accrescere il potere delle persone, delle persone con disabilità e delle loro famiglie, nel potenziamento della loro

capacità di azione in termini di partecipazione sociale, nell'espressione e definizione dei bisogni, ma anche e soprattutto nel divenire partner progettuali attivi piuttosto che destinatari passivi (Folgheraiter, 2000).

L'Unità, grazie ad un'azione di mappatura continuativa di quanto il territorio offre in relazione alla disabilità adulta, è un osservatorio privilegiato di conoscenza del contesto istituzionale e informale. Coniugando i bisogni della persona e della sua famiglia con la rete territoriale dei servizi e le opportunità presenti sul territorio, l'UVMDi funge da strumento di monitoraggio della rete dei servizi presenti sul territorio e fornisce notificazioni sui suoi sviluppi futuri. Essa, infatti, supporta e favorisce un uso più corretto ed appropriato delle risorse presenti e segnala nei tavoli istituzionali dedicati mancanze o bisogni che non hanno ancora trovato rispondenza, nella direzione di una maggiore flessibilità dei servizi per realizzare realmente progetti rispondenti alle esigenze del cittadino.

Si tratta, in sintesi, di un servizio che si fa carico della situazione personale e familiare della persona con disabilità, qualora ve ne sia la necessità, che si assume la regia progettuale sollecitando i nodi della rete che già esistono e attivandone di nuovi, laddove necessario. Ovviamente questa attivazione è subordinata ad una progettualità che insieme alla persona e alla sua famiglia definisce gli itinerari per una partecipazione sempre maggiore alla vita comunitaria.

2.2 Nella direzione del progetto individuale: *assessment*, progettazione e monitoraggio

La persona con disabilità viene presa in carico dall'UVMDi all'interno di un processo di responsabilità condivisa secondo logiche diverse: studenti che stanno terminando il percorso di studi, persone adulte indicate dalle équipe territoriali, o ancora utenti di centri diurni che necessitano di una rivalutazione, o semplicemente persone o famiglie che ne facciano direttamente richiesta.

Occorre sottolineare come il modello di salute e disabilità adottato all'interno del progetto di ricerca e del lavoro quotidiano dell'Unità, inteso come *framework* concettuale e metodologico, sia quello multidimensionale, interattivo, universale e neutrale dell'ICF (WHO, 2001, 2007). Questa classificazione diviene dunque lo strumento, nella prospettiva dell'inclu-

sione, della costruzione del progetto di vita che sa accogliere, valorizzare e organizzare ogni voce pertinente e titolata (Besio, 2009) ovviamente dedicando al primo posto la voce dei protagonisti.

Assessment

La realizzazione del progetto globale di vita ha bisogno come in prima istanza di un'osservazione sistematica, attenta e competente della persona e dell'ambiente in cui vive al fine di predisporre un profilo di funzionamento realmente appropriato. L'*Assessment* introduttivo, primo passo per orientare tutta l'azione progettuale, è funzionale alla conoscenza degli elementi riguardanti la situazione iniziale e gli elementi relativi alla rete sociale. La valutazione, riconoscendo la centralità dell'utente, ha l'obiettivo di raccogliere dati e informazioni attraverso un'intervista a carattere discorsivo con la persona con disabilità, e successivamente anche con la famiglia, per la raccolta di bisogni, preferenze, desideri, aspettative. Durante i colloqui viene inoltre condotta un'intervista strutturata (elaborata a partire da un code set ICF selezionato) per la raccolta di informazioni circa il funzionamento della persona in relazione al possesso di abilità cognitive, sociali e relazionali, in ordine all'autodeterminazione e alla capacità di svolgere una vita indipendente, alla scelta ... evidenziando però anche i fattori ambientali, in termini di barriere e facilitatori da decrementare o implementare.

Ulteriore momento valutativo è relativo al costrutto di qualità di vita e viene avviato grazie all'utilizzo della *Personal Outcomes Scale* (POS, Adattamento italiano di Coscarelli e Balboni, 2017) somministrata alla persona con disabilità (autovalutazione) e alla famiglia (eterovalutazione) sia in fase di pre-test sia come costante monitoraggio del percorso.

Sempre durante questa fase iniziale vengono anche raccolte le informazioni dagli operatori sociosanitari e/o operatori scolastici del territorio che hanno in carico la persona con disabilità in relazione al funzionamento del soggetto in questione; anche in questo caso viene utilizzata una *checklist* basata sempre su un code set ICF. L'UVMDi si presta anche ad effettuare delle osservazioni dirette della persona con disabilità nei suoi contesti abituali.

Progettazione

A partire dal profilo di funzionamento della persona predisposto dall'UVMDi, inteso come un portfolio a più voci che tiene in considerazione i diversi contesti di vita, viene elaborato il progetto in cui vengono declinati

gli obiettivi di sviluppo, in particolar modo in relazione ai fattori ambientali da decrementare oppure da implementare.

A partire dagli obiettivi e dalle indicazioni date dalla persona con disabilità e dalla sua famiglia, viene ipotizzata una progettualità orientata al benessere globale della persona e declinata, a seconda delle situazioni, in attività, servizi, interventi, orientamenti, suggerimenti determinati grazie ad una ricerca dei sostegni comunitari presenti, e laddove necessario ad una formulazione e richiesta di nuove prospettive organizzative.

Monitoraggio

Una volta realizzato e approvato il progetto, si avvia la fase di concretizzazione vera e propria che si instrada con l'attivazione del *case manager*, figura chiave del processo di reale presa in carico, che dovrà monitorare l'attuazione del progetto divenendo un punto di riferimento per il soggetto e per la famiglia. Quest'ultimo, lavorando in sinergia con le équipe territoriali, favorisce e monitora l'attuazione del progetto attraverso un sostegno costante. Il monitoraggio avviene predisponendo regolarmente dei report rispetto all'andamento del progetto, rispetto al raggiungimento degli obiettivi condivisi e al benessere/soddisfazione della persona e all'impatto sulla rete familiare. Le azioni valutative del *case manager* vedono dunque coinvolti attori differenti: l'aspetto più complesso di tali azioni e quello di combinare continuamente le istanze della persona con le considerazioni di vario tipo, talvolta anche contrastanti, che possono emergere dalla famiglia e più in generale dai *caregivers* o da altre figure di riferimento.

Il progetto di vita prevede poi un preciso timing per la rivalutazione (anche se nel caso di particolari necessità o accadimenti essa può subire delle variazioni), fase in cui a partire dalle analisi condotte dal *case manager* e attraverso un nuovo incontro con la persona e con la famiglia, l'UVMDi aggiorna il progetto variamente a seconda delle situazioni (rivalutazione del funzionamento, nuovi obiettivi, cambio delle attività o interventi proposti, ...).

Riferimenti bibliografici

Bartels K.P., Wittmayer J.M. (2014). Symposium introduction: usable knowledge in practice. What action research has to offer to critical policy studies. *Critical policy studies*, 8(4), 397-406.

- Benvegnù-Pasini G., Vecchiato T. (2014). *Il welfare generativo e le sue potenzialità*. Studi Zancan, 6, 5-12.
- Besio, S. (2009). Progettazione e orientamento alla vita. In Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo* (pp.67-93). Roma: Armando.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Ciccoletti D., Abet L., Merlo G. (2013). La presa in carico per le persone con disabilità: il primo livello essenziale. In D. Ciccoletti, G. Merlo, *Percorsi di presa in carico* (pp. 42-52) I vademecum di Lombardia Sociale.it <http://www.lombardiasociale.it/wp-content/uploads/2013/10/I-percorsi-di-presa-in-carico.pdf>.
- Folgheraiter F. (2000). *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2006). *La cura delle reti: nel welfare delle relazioni*. Trento: Erickson.
- Franzoni F., Anconelli M. (2014). *La rete dei servizi alla persona: dalla normativa all'organizzazione*. Roma: Carocci.
- Giancaterina F. (2006). *Come evitare il giro dell'oca dell'assistenza: riflessioni in forma di glossario sugli interventi per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Ingrosso M. (2003). *Senza benessere sociale. Nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Villa M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: FrancoAngeli.

14.3

Educazione e mediazioni.

L'educatore professionale socio-pedagogico e le famiglie degli allievi con disabilità

Alessia Cinotti

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessia.cinotti@unimib.it*

1. Introduzione

Il presente contributo, attraverso lo sguardo della Pedagogia Speciale, propone una riflessione sulla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (d'ora in poi, educatore) che, com'è noto, ha assunto una maggiore autorevolezza come profilo professionale a seguito della recente approvazione della Legge 205/2017. Come indica Cottini (2021), l'educatore deve “fondare la propria professionalità su competenze di tipo generale e specifico, oltre che su un solido ancoraggio a un sistema di valori fondato sul rispetto delle persone con disabilità, della loro autodeterminazione, del loro diritto di partecipazione come cittadini nell'ambiente di tutti. Oltre ciò, egli deve fungere da perno della rete dei sostegni che vengono attivati nella prospettiva contestuale, con la capacità di coinvolgere famiglie, servizi, professionisti e la comunità di riferimento” (p. 11). In tal senso, l'educatore è una figura di sistema, un professionista che può, da un lato, contribuire a promuovere *culture inclusive* e, dall'altro, può agire attivamente e *trasformativamente* nell'*environment*, valorizzando la prospettiva contestuale. Il riferimento ai “contesti” porta l'educatore ad allargare il proprio agire educativo, per individuare *prioritariamente* i possibili ostacoli contestuali all'apprendimento e alla partecipazione e predisporre adeguate strategie di intervento, in ottica progettuale, che abbiano un valore educativo. Ciò significa possedere solide competenze di progettazione educativa (pianificazione, conduzione, monitoraggio e valutazione) che si fondano su un più articolato sistema di competenze e conoscenze teoriche e metodologiche, a dimostrazione del ruolo nevralgico della formazione iniziale e in servizio. In altre parole, una delle sfide maggiori dovrebbe essere rappresentata dalla

formazione degli educatori, anche in servizio, in un'ottica di sviluppo professionale continuo.

L'educatore può offrire la sua professionalità per apportare, all'interno dei diversi ambiti di intervento, un significativo contributo a supporto dei processi inclusivi che si concretizzano nelle opportunità (educative) che vengono fornite dal contesto di appartenenza (scuola, famiglia, territorio ecc.). Si delinea, perciò, un profilo sempre più connotato in senso educativo-pedagogico, volto alla promozione e alla costruzione del Progetto di Vita delle persone con disabilità (bambini, giovani, adulti ecc.) in contesti collettivi, integrati, secondo un approccio inclusivo e dei diritti umani (ONU, 2006).

Come evidenzia la Legge 205/2017, la scuola rappresenta uno dei possibili ambiti di lavoro degli educatori: in questo senso, l'educatore potrebbe divenire una figura chiave non solo per gli allievi con disabilità, ma anche per le famiglie tutte (e, in modo particolare, per le famiglie dei bambini/giovani con disabilità), fungendo da *mediatore* nei rapporti scuola-famiglia. Come indica Moliterni (2016), l'educatore è una figura professionale competente in pratiche di *mediazione pedagogica*, “utili a favorire lo sviluppo delle potenzialità delle persone, senza esclusione alcuna; [l'educatore e il pedagogista] sono attenti a promuovere l'*empowerment* dei soggetti e dei contesti di vita, senza dimenticare mai che in ogni professione bisogna saper recuperare l'ecedenza relazionale della persona che costituisce una categoria profondamente pedagogica” (Moliterni, 2017, p. 260). In questo senso, a nostro avviso, l'educatore dovrebbe non solo “prendersi cura” (in senso educativo) degli allievi con disabilità attraverso un agire educativo orientato “dentro” la scuola, ma dovrebbe anche porsi come figura di raccordo (in senso di mediatore) tra il “dentro” e il “fuori” la scuola per promuovere, attraverso progettualità intenzionalmente educative, l'alleanza con i genitori in chiave emancipativa (May, Harris, 2020). Si potrebbe trattare di una possibile pratica di *mediazione pedagogica* che ha la finalità di accompagnare i genitori nel loro compito educativo, per consentire alle madri e ai padri di vivere l'esperienza genitoriale con un'accresciuta responsabilità educativa, in un'ottica di *empowerment* personale e familiare e di autodeterminazione che corrisponde al divenire – per il genitore – agente causale primario della propria vita e di quella dei figli (in termini educativi). Come indica Pavone (2014) si ravvisa l'esigenza di una svolta emancipativa – sul piano della ricerca, degli interventi e delle politiche sociali – orientata a sviluppare strategie che pon-

gano l'accento sugli obiettivi di rafforzamento delle capacità di autonomia dei genitori, nonché sulla tenuta generativa del nucleo familiare.

2. La ricerca “L'educatore professionale socio-educativo: l'educativo nella scuola inclusiva”

La ricerca, dal titolo *L'educatore professionale socio-pedagogico: l'educativo nella scuola inclusiva*, ha preso il via da alcuni interrogativi in relazione alla figura dell'educatore che opera a scuola. In modo particolare, “chi” è l'educatore? Quali sono i suoi compiti educativi a scuola, nonché le sue “parentele” con altre figure professionali? Come le famiglie percepiscono – secondo il punto di vista degli educatori – il lavoro educativo? Quale ruolo giocano – o possono giocare – gli educatori nel dare impulso a processi inclusivi a scuola?

La prima parte della ricerca, che si è conclusa a febbraio 2020¹, ha avuto la finalità di esplorare, secondo un approccio qualitativo, il punto di vista di 38 educatori che lavorano nelle scuole di ogni ordine e grado e che hanno partecipato – su base volontaria – alla compilazione di un questionario semi-strutturato. Le principali finalità della ricerca sono quelle di: valorizzare l'educatore in ambito scolastico, anche attraverso percorsi formativi, rivolti agli educatori in servizio; promuovere processi inclusivi – co-progettati dagli educatori – che mirino a valorizzare il ruolo genitoriale, in sinergia con il territorio; sensibilizzare e sostenere una cultura sull'educatore e sull'importanza dell'educativo a scuola. È evidente che per una rinnovata e positiva rappresentazione degli educatori, ci sia bisogno di un intreccio sinergico tra esperienze significative di ricerca, approcci socio-culturali lontani da una visione assistenzialistica e/o bio-medica e scelte inclusive sul piano politico.

Nell'economia del presente contributo, ricordiamo brevemente che dei 38 partecipanti, 30 sono di genere femminile e 8 di genere maschile, con un'età tra i 23 e i 57 anni. La distribuzione di frequenza dell'età mostra un'elevata concentrazione nella fascia 41-50 anni (14 su 38) e 31-40 anni (12 su 38).

1 Attualmente, è in corso la seconda fase della ricerca che si concluderà a ottobre 2021.

Per quanto riguarda il titolo di studio, la maggioranza dei partecipanti ha conseguito la laurea (24 su 38): di questi 24 laureati, 11 educatori possiedono il titolo di laurea triennale nella classe L-19; mentre i restanti hanno frequentato diversi percorsi universitari (in modo particolare, Scienze Psicologiche e Scienze Politiche).

Nel paragrafo che segue vengono prevalentemente riportati alcuni risultati, seppur temporanei e circoscritti alla prima fase di ricerca, relativi alla relazione educativa con le famiglie, cercando di portare anche una riflessione su talune competenze percepite dagli educatori stessi in grado di dare impulso a processi inclusivi.

3. Facilitare le alleanze educative

L'alleanza educativa scuola/famiglia rappresenta una questione nodale nei processi inclusivi: costruire e favorire tale relazione significa impostare un lavoro vero e proprio che richiede tempo, spazi e una solida competenza progettuale per delineare delle piste di azione. Tale ambito potrebbe essere *abitato* dagli educatori quali professionisti inclusivi. Si tratta, dunque, di un "saper lavorare con gli altri" (competenza) interpretando la comunicazione e la collaborazione con i genitori come una responsabilità professionale (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). La particolarità di questa azione educativa non risiede nel saper lavorare solo con i genitori (prevalentemente in una relazione duale, ristretta ecc.), ma anche con gli insegnanti (curricolari e di sostegno), coinvolgendo ogni attore in una più ampia progettualità educativa che sia in grado di valorizzare "forme di *partnership* in cui ciascuno dà il meglio di sé per il bene di tutti [...] a partire da interazioni che progressivamente consentono di conoscere e comprendere il punto di vista dell'altro per accoglierne quegli elementi che possono contribuire al miglioramento del proprio punto di vista stesso" (Moliterni, 2016, p. 210). L'educatore potrebbe "occuparsi", in chiave pedagogica, della costruzione delle alleanze educative (in modo particolare, con i genitori) in quanto - dalla ricerca oggetto di questo contributo - si evince che l'educatore si percepisca come un professionista in grado di costruire relazioni significative con le famiglie degli allievi con disabilità di cui si occupa. Nello specifico, alcune testimonianze di educatori indicano che:

*l'ascolto, l'empatia e la disponibilità fanno parte della nostra "valigia".
Mi vedono come un punto di riferimento per loro e per i loro figli, abbiamo una "confidenza in più", lavorando molto sulla "relazione".
Siamo visti come più "accessibili", più vicini, questo fa sì che le famiglie ci parlino anche in modo molto libero e intimo.
Ho imparato a non essere presuntuoso (e ad avere tutte le risposte in tasca) e a chiedere di più alle famiglie.*

La continuità educativa (anche nei passaggi scolastici) rappresenta un fattore chiave per investire – educativamente – sulla relazione con i genitori (fiducia, dialogo ecc.): in molti casi, l'educatore riesce a lavorare in maniera continuativa e per un certo numero di anni sullo "stesso caso", permettendo così di costruire una solida conoscenza del minore e della famiglia, nonché uno sguardo longitudinale sui progressi e sugli obiettivi raggiunti e/o sulle battute d'arresto e aree da potenziare.

*Seguo M. da quasi 5 anni: conosco molto bene lui e la sua famiglia.
Io ho seguito C. alla scuola primaria e alle "medie": per la famiglia è stato molto rassicurante avermi in questa transizione.
P. ha una disabilità molto grave, gravissima, direi: non ha tante competenze, ma io so quanti passi in avanti sono stati fatti in questi 3 anni.
È un bimbo molto in gamba. Io mi sento in dovere di raccontare tutto questo agli insegnanti che si sono susseguono.*

Tuttavia, una "buona relazione" tra educatori e genitori deve poter *evolvere* in una forma di apprendimento per tutti (quindi, anche per i docenti curricolari e di sostegno) e per i contesti stessi, ampliando il campo delle possibilità e delle esperienze per i genitori, ma anche per tutta la rete di professionisti che ruota intorno all'allievo con disabilità. In questo senso, l'educatore dovrebbe essere in grado di costruire dei progetti educativi in raccordo con gli insegnanti, i genitori e – non meno importante – con il territorio di appartenenza, fungendo da *mediatore/traino* nella progettazione e nella promozione di nuove progettualità nelle scuole, mettendo a disposizione di tutti le proprie competenze, agendo come co-titolare, insieme ai docenti, dei processi inclusivi.

Uno dei prerequisiti di un professionista inclusivo è quello di saper prevedere, immaginare, anticipare lavorando e investendo sulle dimensioni progettuali dell'educazione (Caldin, 2009), in relazione sia agli allievi con

disabilità sia alle famiglie. Come indica Ciani (2019), in rapporto alle “componenti basilari” della progettazione educativa, “l’immaginazione implica la percezione di un problema o di opportunità attuali o future e quale può essere la situazione futura desiderata. Immaginare implica dunque anticipare i risultati futuri, con una rappresentazione mentale (futura) di una persona, una situazione o un evento in un determinato momento” (p. 53). In tal senso, la competenza del “saper prevedere/immaginazione” pare essere un prerequisito posseduto da una buona parte degli educatori che hanno partecipato alla ricerca. Alla domanda “*Come si immagina il ‘suo’ allievo con disabilità tra 10/15 anni?*”, le risposte più ricorrenti sono: *al lavoro; fidanzato; a casa con i genitori, ma impegnata in qualche attività che le piace; alla scuola secondaria di secondo grado; al bar a bere un caffè.*

Tali risposte denotano una buona capacità immaginativa da parte degli stessi intervistati, che prevalentemente hanno cercato di “anticipare” risultati futuri legati a situazioni ordinarie e collettive, nonché vicine ad un approccio incentrato sui diritti umani (es. il diritto al lavoro, il diritto all’istruzione, il diritto al tempo libero ecc.). Le figure educative hanno, quindi, una valenza strategica per provare ad innescare processi di cambiamento e/o di innovazione nei contesti scolastici, grazie anche a pratiche educative finalizzate all’autodeterminazione degli allievi con disabilità.

Alla luce delle attuali e future sfide del nostro sistema scolastico, appare importante pensare al ruolo dell’educatore a scuola non come un ospite, un’appendice dell’insegnante di sostegno e/o una figura assistenzialistica, ma come un *progettista dei processi inclusivi* in grado di porsi in una posizione sinergica, dialettica e competente tra i diversi attori istituzionali (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018).

4. Brevi riflessioni conclusive

Per rappresentare “la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso d’acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all’altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all’altra riva. L’importante è costruire collegamenti e andare

avanti” (Canevaro, 2008, pp. 8-9). Gli insegnanti, non potendo fare tutto “da soli”, potrebbero “mettere i piedi sulle pietre che affiorano”, ossia gli educatori in ambito scolastico. Più le situazioni si muovono su un terreno di complessità (es. gli allievi con una disabilità complessa, le relazioni con i genitori ecc.), maggiore diventa la necessità di stringere una buona alleanza tra i vari professionisti che abitano le scuole (insegnanti ed educatori, ad esempio), seppur con ruoli e funzioni diverse, imparando a fidarsi reciprocamente e a collaborare fattivamente ai processi che accompagnano la dimensione didattico-educativa. La finalità è quella di stringere un accordo basato sia sul senso di responsabilità condivisa sia sul rispetto reciproco, in un giusto equilibrio tra specifiche funzioni e compiti condivisi. A ciascun professionista è chiesto di armonizzare la propria attività con quella delle altre figure, non sovrapponendo o confondendo i ruoli, ma valorizzando i diversi - ma affini - ambiti di intervento (Cinotti, 2020).

Più in generale, si auspica che l'educatore possa divenire, in maniera sempre più ricorrente e condivisa, un “attivatore” di processi inclusivi, con la finalità di creare anche delle sinergie nuove e inattese in grado di fungere da mediatore per “tenere insieme” un complesso intreccio di azioni e relazioni e per contrastare la frammentazione degli interventi nei confronti degli allievi con disabilità. In tal senso, è irrinunciabile una doverosa (ri)scoperta dell'educativo a scuola che apra la strada a progettualità educative per il benessere e il successo formativo degli allievi tutti e, in modo particolare, per gli allievi con disabilità e delle loro famiglie. Difatti, come indica Pavone (2014), nella nostra esperienza italiana, l'insegnante specializzato per il sostegno è certamente una figura cardine nel processo di scolarizzazione degli allievi con disabilità; tuttavia – come rimarca la studiosa – non dobbiamo trascurare la figura dell'educatore che fa parte di un *coro polifonico di professionalità* per l'integrazione scolastica, co-responsabile di una positiva accoglienza che si traduce in un progetto educativo inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Caldin R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 85-99.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva. Alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113-138.
- Ciani A. (2019). Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convenzioni progettuali proattive degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 15, 50-69.
- Cinotti A. (2020). *Famiglie, disabilità e scuola. Gli insegnanti come figure della "prossimità" e del "transito"*. Nuova Secondaria, 3, 267-276.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- May T., Harris K. (2020). Parent training programs can improve parenting skills in parents with intellectual disabilities. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 56, 172-173.
- Moliterni P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 8, 205-217.
- Moliterni P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 249-262.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.

14.4

Rete a servizio dell'inclusione lavorativa di persone con disabilità. "Nuove" forme per un mediatore strategico

Valeria Friso

*Ricercatrice, Alma Mater Studiorum Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it*

1. Quadro di riferimento. Inserimento lavorativo e attuale situazione nazionale italiana

Il contesto lavorativo può incidere sul successo dell'inclusione lavorativa di ogni lavoratore? Quanto conosciamo i contesti aziendali che, oggi, danno la loro disponibilità per l'inserimento lavorativo anche delle persone con disabilità? Quale il significato dell'essere adulti e il senso del lavoro nello sviluppo dell'uomo occidentale contemporaneo in situazioni di cambiamento non solo rapido ma imprevisto e dirompente?

Tre domande. Domande di ricerca: per la riflessione teorica, per l'azione empirica, per la valutazione istituzionale. Una complementare all'altra in un dialogo continuo, circolare e connesso alle questioni sempre nuove dei nostri contesti lavorativi.

Da ricerche condotte in modo sinergico con professionisti della ricerca appartenenti a diverse aree disciplinari si evidenzia, con forza, come il contesto lavorativo può favorire l'emergere nel lavoratore, anche con disabilità, di abilità integranti, le quali aumentano la possibilità di acquisire maggiore autonomia e autodeterminazione e di possedere, anche al di fuori del contesto lavorativo, i giusti mezzi per usufruire dei servizi che offre la comunità nonché per essere utili in prima persona per lo sviluppo del bene comune¹.

È l'ONU, in particolare nella Convenzione per i diritti delle persone con disabilità del 2006, che chiede a tutti gli stati firmatari (tra cui l'Italia,

1 In particolare, la ricerca interdisciplinare che ha coinvolto Scienze dell'Educazione, Giurisprudenza ed Economia dell'Ateneo di Bologna, dal titolo "Autonomia e persona disabile adulta. Fattore di sviluppo per la persona e risorsa per una società in crescita" terminata nel dicembre 2020 ha portato a evidenza tali considerazioni.

che ha sottoscritto tale dichiarazione nel 2009) di sovrintendere anche il diritto al lavoro delle persone con disabilità. All'art. 9 comma 2, la Convenzione ONU evidenzia come sia indispensabile “promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, e il loro contributo nei luoghi di lavoro e nel mercato lavorativo” (ONU, 2006). Dunque, inserimento lavorativo non come summa di una riflessione legata all'importanza della partecipazione sociale della persona con disabilità, ma come elemento imprescindibile per un apporto alla costruzione del bene comune cui ciascuno è chiamato a implementare attraverso il suo singolo e collettivo impegno.

È indubbio che in Italia esista una distanza critica tra mondo della disabilità e mondo del lavoro inteso come luogo in cui sperimentare, acquisire, vivere, sviluppare quell'autonomia iniziata in famiglia e continuata dal micro al meso e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979). Ce lo dimostrano ampiamente i dati emersi dall'ultima relazione al Parlamento pubblicata il gennaio 2021 sui dati relativi al triennio 2016-2018² che riassumiamo prendendo a prestito una frase presente nelle prime pagine del rapporto:

la condizione occupazionale degli iscritti al collocamento mirato e in prevalenza lo stato di disoccupazione: oltre la meta degli iscritti e in uno stato di immediata disponibilità allo svolgimento di attività lavorativa e alla partecipazione a misure di politica attiva del lavoro, concordate con il servizio competente (Ministero del Lavoro, 2021, p. 16).

Nonostante a livello scientifico e di letteratura sia chiaro come il contesto lavorativo sia uno degli ambiti privilegiati in cui una persona può misurare le proprie capacità nei confronti del contesto (Lepri, 2009), faticiamo a trovare un sistema nazionale che possa sostenere le aziende stesse a iniziare un cammino verso processi inclusivi.

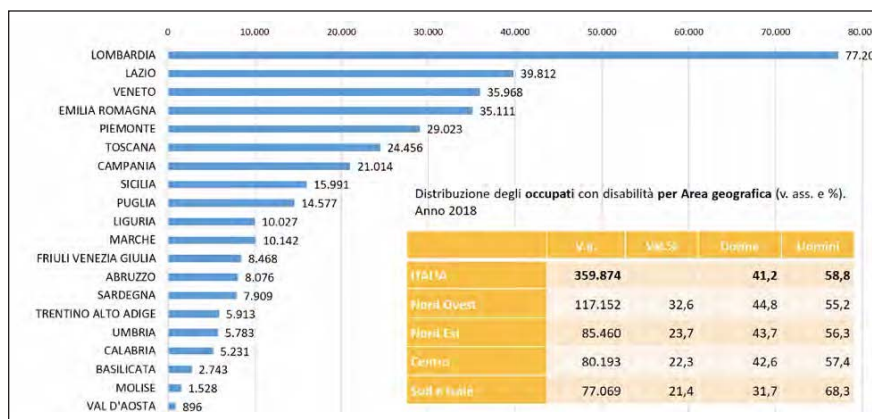
La situazione attuale, fotografata dalla relazione al Parlamento, riporta i dati presenti nella tab. 1, dove è facilmente leggibile la quantità di scoperture.

2 L'indagine utile alla predisposizione della nona relazione al Parlamento di riferisce agli anni 2016-2018 ed è stata realizzata sulla base dei dati trasmessi dalle regioni e dalle province autonome al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ai sensi dell'articolo 21 della legge n. 68/1999 “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”, e dell'attività di indagine realizzata dall'Istituto Nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP).

| | CATEGORIA AZIENDA | Numero Dichiaranti Senza scoperture PcD | Numero Dichiaranti Con scoperture PcD | Totale Dichiaranti | Quota Riserva | Numero scoperture PcD |
|--|-----------------------|---|---------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------------|
| Imprese private | Da 15 a 35 dipendenti | 35.417 | 23.533 | 58.950 | 58.719 | 23.538 |
| | Da 36 a 50 dipendenti | 7.091 | 4.379 | 11.470 | 22.939 | 5.937 |
| | Oltre i 50 dipendenti | 6.879 | 13.304 | 20.183 | 305.806 | 83.005 |
| Imprese private Totale | | 49.387 | 41.216 | 90.603 | 387.464 | 112.480 |
| Organizzazioni pubbliche | Da 15 a 35 dipendenti | 1.679 | 455 | 2.134 | 2.126 | 455 |
| | Da 36 a 50 dipendenti | 562 | 104 | 666 | 1.332 | 140 |
| | Oltre i 50 dipendenti | 1.014 | 1.050 | 2.064 | 110.958 | 32.252 |
| Organizzazioni pubbliche Totale | | 3.255 | 1.609 | 4.864 | 114.416 | 32.847 |
| TOTALE COMPLESSIVO | | 52.642 | 42.825 | 95.467 | 501.880 | 145.327 |

Tab. 1: distribuzione delle aziende soggette a obbligo di assunzione (Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) di persone con disabilità per presenza o meno di scoperture, per classi di addetti e tipo di organizzazione. Anno 2018

Facendo un affondo a livello geografico, relativamente alle persone con disabilità che sono state assunte, si può affermare che ancora sembrano esistere dei territori maggiormente in grado di includere nei contesti lavorativi, anche se sappiamo che esiste sempre una grande differenza tra i centri delle città e le periferie o i comuni piccoli dove i servizi faticano a rispondere alle necessità che i processi inclusivi portano.



Tab. 2: distribuzione degli occupati con disabilità per regione. Anno 2018 (Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. 2020)

2. Domande di ricerca e strumenti d'indagine

Le domande che hanno funto da incipit a questo saggio sono state il corollario di una ricerca durata dall'autunno del 2019 all'autunno del 2020 in cui si è andati anche a indagare l'esistenza o meno di mediatori possibili per facilitare il raccordo tra servizi di collocamento di lavoratori con disabilità e le aziende stesse.

Un elemento che è stato da sfondo e ha accompagnato questa ricerca è stato il dato relativo ai servizi per il lavoro e il collocamento mirato proposti dall'ANPAL. In particolare, questi dati ci indicano quali sono le principali criticità nell'erogazione stessa dei servizi. La mancanza di personale spicca senza dubbio come elemento di criticità come è possibile vedere nella tab. 3.

| Servizio | Logistica | | Attrezzatura | | Organizzazione | |
|-------------------------------|----------------------------|--|---------------------|---|---|----------------------|
| | Mancanza di spazi adeguati | Mancanza di strumentazioni informatiche (hardware) | Software inadeguati | BD non aggiornate non presenti o inadeguate | Mancanza delle professionalità necessarie | Carenza di personale |
| Accoglienza | 9,0 | 14,2 | 19,8 | 10,1 | 4,8 | 42,0 |
| Orientamento I | 5,5 | 9,5 | 20,2 | 7,4 | 8,3 | 49,0 |
| Orientamento II | 5,7 | 8,9 | 15,8 | 6,9 | 13,4 | 49,2 |
| Accompagnamento Lavoro | 3,3 | 9,4 | 19,3 | 6,5 | 10,1 | 51,3 |
| Persone con disabilità | 5,7 | 6,6 | 15,9 | 6,6 | 10,9 | 54,3 |
| Rinvio alla FP | 5,0 | 6,5 | 22,4 | 6,5 | 8,5 | 51,1 |
| Creazione d'impresa | 6,2 | 8,9 | 19,0 | 8,7 | 16,5 | 40,7 |
| Servizi alle imprese | 6,6 | 6,1 | 16,5 | 8,8 | 9,6 | 52,4 |

Tab. 3: incidenza delle criticità nell'erogazione dei servizi. Val. % sul totale delle criticità rilevate (Fonte: ANPAL, monitoraggio dei servizi per il lavoro 2017)

Per indagare quali potessero essere alcuni mediatori attuabili si è proceduto con una rilevazione di esperienze italiane e, parallelamente, con delle interviste con domande aperte a testimoni privilegiati. Nella costruzione del campionamento della rosa di nomi che ha composto il gruppo dei testimoni privilegiati si è seguito un principale criterio e cioè che gli intervistati avessero almeno una di queste tre caratteristiche:

- un osservatorio nazionale sull'inserimento lavorativo;
- un osservatorio locale sull'inserimento lavorativo;
- un'esperienza diretta concreta di inserimento lavorativo.

Di seguito la composizione del campione di ricerca con indicazione del ruolo ricoperto dagli intervistati:

- a) Osservatorio nazionale:
- un ricercatore nella struttura inclusione sociale INAPP – Istituto Nazionale per L'Analisi delle Politiche Pubbliche³;
 - il presidente Società italiana dei disability manager⁴;
 - il referente area disabilità UGL nazionale;
 - il referente area disabilità CISL nazionale;
 - il presidente Fondazione Lavoroperlapersona⁵;
- b) Osservatorio locale:
- referente area integrazione lavorativa – Fondazione ASPHI⁶;
 - referente area disabilità CGIL Umbria;
 - referente area disabilità CGIL Toscana;
 - referente area disabilità CGIL Emilia Romagna;
 - referente area disabilità CGIL Sardegna.
- c) Esperienze territoriali:
- componente del Disability management RAI⁷ HR Specialist;
 - fondatore “Albergo etico”⁸ di Roma;
 - fondatore Locanda del Terzo Settore “Centimetro Zero”⁹ di Ascoli Piceno.

3 Composizione, statuto e attività dell'INAPP sono esplicitate nel sito web dell'istituto: <https://www.inapp.org> [consultato il 23/04/2021]. Per quanto riguarda la presente trattazione questo istituto è di fondamentale importanza essendo l'ente preposto alla raccolta e analisi dati di tutti i dati riguardanti l'inserimento lavorativo ed è l'ente che predispose e presenta le Relazioni al Parlamento su tali dati in risposta all'obbligo previsto dalla legge 12 marzo 1999, n. 68 “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”.

4 Composizione, statuto e attività della SIDIMA sono esplicitate nel sito web della società: <https://www.sidima.it> [consultato il 23/04/2021].

5 Composizione, statuto e attività della Fondazione Lavoroperlapersona sono esplicitate nel sito web della fondazione: <https://www.lavoroperlapersona.it> [consultato il 23/04/2021].

6 Composizione, statuto e attività della Fondazione Asphi sono esplicitate nel sito web della fondazione: <https://asphi.it> [consultato il 23/04/2021].

7 <http://www.rai.it> [consultato il 23/04/2021].

8 <https://www.albergoeticoroma.it> [consultato il 23/04/2021].

9 <http://www.locandacentimetrozero.it> [consultato il 23/04/2021].

3. La rete, nuovo o vecchio mediatore?

Tra i vari elementi rilevati grazie all'analisi delle interviste, grande spazio ha avuto il concetto di "rete" ed è rispetto a questo mediatore che proponiamo delle riflessioni in questo scritto. Di rete, per chi si occupa di servizi a favore della disabilità, si parla da decenni, ed esistono, a più livelli, diverse esperienze legate a questo elemento.

Proprio la rete è emersa in risposte che andavano a individuare non solo strumenti strategici per un inserimento lavorativo di successo, ma anche in riflessioni al cui centro vi erano le competenze che dovrebbero possedere le figure deputate a facilitare i processi di inserimento lavorativo. Analizzando queste risposte sono emersi, in particolare, almeno quattro elementi che sarebbero fondamentali per chi si occupa di inserimento lavorativo.

- La capacità di svolgere un'adeguata analisi dei bisogni del contesto e della persona, possibilmente dando spazio anche ai desideri e alle aspirazioni. Questo a partire dalle attività di accoglienza e di filtro, nonché di analisi della domanda che rischia, in taluni casi, di restare implicita.
- La capacità di agire azioni di prevenzione e orientamento, prevedendo, eventualmente, anche azioni di ri-orientamento. Ciò significa imparare a sviluppare e rendere sempre più fine la capacità di individuare e offrire percorsi personalizzati.
- La capacità di accompagnare. Non è sufficiente l'inserimento. È necessario aiutare a individuare, ed eventualmente organizzare, percorsi formativi specifici e interventi nei contesti lavorativi. L'azione del monitoraggio della transizione tra formazione e mondo del lavoro non dovrebbe essere lasciata implicita o diventare del tutto assente, pena l'inefficacia dell'inserimento stesso.
- La capacità di lavorare in rete promuovendo e sviluppando reti territoriali, anche non ancora esistenti o funzionanti, integrando e coordinando anche i servizi stessi.

Un elemento, quindi, sempre più sentito come necessario è proprio quello riferito alla rete. Rete come "vecchio" mediatore, conosciuto nella teoria e affermato nei documenti programmatici. Ma mediatore che, a detta di molti degli intervistati, ha necessità di essere rinnovato. Attraverso quali

azioni e verso quali direzioni? Alcuni spunti arrivano proprio dalla ricerca qui brevemente presentata nella sua parte di interviste a testimoni privilegiati. Ad esempio, molti testimoni propongono l'istituzione di organismi integrati tra ASL-Enti locali e gli enti, le istituzioni e le associazioni "portatori di bisogni sociosanitari", oppure propongono una predisposizione di "meccanismi di coordinamento" fra i suddetti organismi. Questo per rispondere a una cronica tendenza alla parcellizzazione e separazione degli interventi e per rispondere a quella che viene definita "rigida delimitazione delle competenze".

Questi effetti, secondo gli intervistati, potrebbero essere concretamente invertiti attraverso:

- istituzione di organismi integrati ASL-Enti locali e portatori di bisogni sociosanitari;
- predisposizione di "meccanismi di coordinamento", fra i suddetti organismi;
- programmazione di servizi sociali e sanitari strutturalmente fondati non sulla risposta passiva alla prestazione richiesta, "assistenzialistica", ma sulla "presa in carico" complessiva, la promozione delle opportunità attivando fattivamente l'autodeterminazione (rispetto a questo concetto, molto utilizzato negli ultimi anni nel campo della disabilità adulta, ci piace ricordare che essa è composta da diversi gli aspetti: ascolto, scelta, visione, decisioni, autoregolazione, opportunità e sostegni (Cottini, 2016);
- la promozione di modelli concettuali e approcci culturali che qualificano il passaggio teorico e pratico dalla prestazione riparativa.

I testimoni privilegiati sottolineano ciò che anche Righetti ricorda:

la necessita di un programma di trasformazione progressiva degli interventi, da forme prevalentemente sanitarie di risposta al bisogno socio-sanitario, a forme partecipate ed organiche al tessuto sociale, capaci di innescare sviluppo umano esteso, scelta e opportunità per le persone, le famiglie le comunita locali (Righetti, 2013, p. 23).

Sempre in ambito di rete, il recupero e la ricostruzione delle relazioni sociali, familiari e comunitarie, devono essere considerati come veri e propri beni relazionali e quindi come capitale sociale (Righetti, 2013, p. 10).

Agire in rete, infatti, significa rendere vivido e attivo quell'insieme di azioni che va dall'alleanza con le famiglie al collegamento con le scuole, all'attuazione di accordi territoriali – come possono essere le consulte che potrebbero essere costituite da molti soggetti quali: regione, servizi sociali, servizi sanitari, sindacati, associazioni di persone con disabilità, enti bilaterali categorie lavorative (artigianato, industria, agricoltura ecc.).

Gli accordi territoriali che si potrebbero stabilire non dovrebbero dimenticare attori quali le famiglie, la scuola e le associazioni delle persone con disabilità (eventualmente anche nelle federazioni che le rappresentano). Alcuni propongono un ripristino di commissioni che erano già presenti e ora non più convocate. Oppure propongono un ripristino delle consulte provinciali al cui interno erano presenti tavoli tecnici che, con la chiusura delle provincie, molto spesso sono andati perduti e a cui partecipavano, generalmente: Confindustria, Confcommercio, Confartigianato, sindacati, società della salute, associazioni.

Il rapporto con le scuole, nominato da molti, parte da collaborazioni attraverso i tirocini ma prosegue con relazioni che avvengono tra i datori di lavoro e i professori tutor scolastici in una rete che crea nuovi *input* per la scuola e nuove riflessioni per le attività che ospitano gli studenti con disabilità, rendendo circolare quel rapporto teoria-pratica che è alla base della formazione stessa. Al datore di lavoro rincuora il fatto che ci sia qualcuno dall'esterno di preparato, come i professionisti e i docenti, sia dal punto di vista teorico sia dal punto di psicologico. Se poi si possono aggiungere competenze proprie anche di educatori o assistenti sociali questo diviene ancor più d'aiuto per il datore di lavoro.

Nominando le scuole sono emerse alcune criticità rispetto ai ragazzi con disabilità che fuoriescono da queste e si avvicinano al mondo del lavoro. Una delle maggiori criticità evidenziate è l'incapacità del nostro sistema di dare un adeguato orientamento. Guardando ai dati esistenti parrebbe che le nostre scuole, soprattutto quando i ragazzi hanno disabilità, faticino a indirizzarli, sia verso servizi competenti, sia verso possibili modalità di attivazione delle agevolazioni riservate alle persone con disabilità. Questo avviene perché, il più delle volte, le scuole stesse non conoscono i servizi: sembra come ci fosse un sistema di servizi che non dialoga con la scuola, nell'inserimento lavorativo in generale, ancora più questo avviene per le situazioni di fragilità e disabilità". Ipotesi di buone pratiche per dare risposta a questa criticità sono: gli sportelli lavoro, gli sportelli orientamento che

hanno sviluppato una particolare attenzione alla persona disabile e che su questo si rivelano utilissimi.

4. Conclusione

Canevaro (2008, p. 9), illustrando le caratteristiche di un mediatore elenca le seguenti:

1. “deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato [...]”;
2. deve costituire un punto di convergenza [...]”;
3. può rappresentare il soggetto senza comprometterlo [...]”;
4. deve essere malleabile [...]”;
5. deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé”.

Ed è con il riferimento a queste caratteristiche, rinvenibili anche nel concetto di rete – se utile a tessere legami utili a un inserimento lavorativo efficace – che concludiamo questo scritto. I mediatori, alcuni dei quali si rivelano essere strategici, ma qualche volta necessitano un utilizzo nuovo, creativo, inedito e sicuramente contestualizzato e personalizzato.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettuale*. Trento: Erickson.
- Ministero del Lavoro, Nona relazione al Parlamento, 2021 <https://www.lavoro.->

gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf [consultato il 4/05/2021].

- Righetti A. (2013). *I Budget di Salute e il Welfare di Comunità. Metodi e pratiche di costruzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Soresi S., Nota L. (2007). *ASTRID Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità – ORIENTAMENTO*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-44). Firenze: Firenze University Press.

14.5

Atteggiamenti verso l'integrazione e l'inclusione scolastica: uno studio comparativo transnazionale Alto Adige (I) e Nord Tirolo (A)¹

Vanessa Macchia

Ricercatrice - Libera Università di Bolzano

vanessa.macchia@unibz.it

Annemarie Augschöll Blasbichler

Professoressa associata - Libera Università di Bolzano

annemarie.augschoell@unibz.it

1. Introduzione

Il contributo presenta una proposta di progetto transnazionale basato su uno studio preliminare incentrato sulla genesi storica e sulla comprensione attuale dell'inclusione scolastica nella società e in particolare da parte degli studenti di Scienze della Formazione Primaria.

Geograficamente, lo studio si colloca nelle due regioni di lingua tedesca a sud e a nord del confine italo-austriaco del Brennero fino al 1918, regioni dell'impero asburgico e da ormai 100 anni terra appartenute dello stato d'Austria (Tirolo) e dello stato Italiano (Sud Tirolo-Alto Adige).

In merito, il focus del progetto si propone di rilevare e analizzare gli atteggiamenti nei confronti del concetto di inclusione scolastica. La parte storica si pone come contestualizzazione storica del tema e fornisce una ricerca sia sulla genesi dell'attuazione delle due grandi riforme scolastiche (scuola media d'obbligo e abolizione delle scuole speciali) (Ascenzi; Sani, 2020) nel mondo della scuola altoatesina, sia la gestione della sfida nel sistema scolastico selettivo in Tirolo. La parte attuale si concentra sugli at-

1 Il presente contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. Il paragrafo 1 e 8 è stato scritto congiuntamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 2 e 3 può essere attribuito a Annemarie Augschöll Blasbichler, mentre la stesura dei paragrafi 4, 5, 6 e 7 a Vanessa Macchia.

teggiamenti odierni nei confronti dell'inclusione scolastica come comprensione della scuola nelle due regioni.

2. L'interesse e la lente teorica della ricerca

Entrambe le regioni a sud e a nord del Brennero sono particolarmente interessanti per la nostra ricerca, perché per secoli erano parte dello stesso territorio. Assieme al Trentino italofono facevano parte della regione del Tirolo storico. Solo dopo la ridefinizione dei confini dopo la prima guerra mondiale il Trentino italofono e il Sud Tirolo germanofono sono stati annessi dall'Italia. Il Sud Tirolo-Alto Adige rimase però culturalmente legato alla parte settentrionale del Tirolo oltre al Brennero. Le più importanti strutture di riferimento per i sudtirolesi nell'ambito formativo e sanitario come università e clinica universitaria rimasero a Innsbruck. Da qualche decennio l'antica regione tirolese coopera nuovamente come regione europea del Tirolo in molti settori sociali, economici e culturali (Gehler, 2009).

Si tratta dunque di due regioni strettamente legate, che però nella loro diversa appartenenza nazionale differiscono sostanzialmente, come anche nel settore scolastico:

In Austria, il sistema scolastico, come anche altre realtà del mondo culturale germanofono, non si sono allontanate molto dalle origini statalista dallo stampo corporativo. Già la scuola dell'obbligo opera una selezione di alunne e alunni per merito. La creazione di strutture inclusive viene ripetutamente richieste sia dall'ONU (2006/2009) e dall'UNESCO, sia dai genitori di ragazzi con disabilità, ma non raggiunge una spinta maggioritaria nella discussione sociale e politica (Feyerer, Altrichter, 2018).

Con le due grandi riforme del 1962 e del 1977, il sistema scolastico italiano ha intrapreso una strada completamente diversa da quella austriaca e ha successivamente avviato e ampliato ulteriori riforme e regolamenti.

Nella nostra ricerca ci interessa soprattutto la concreta implementazione delle leggi nazionali inerenti alla formazione inclusiva in Alto Adige, nel Sud Tirolo, cioè una provincia che riconosceva e ancor oggi riconosce l'area culturale germanofona come proprio punto di riferimento (Augschöll Blasbichler, 2013).

Le nostre attività di ricerca si basano sulla comprensione teorica della scuola e dell'effettiva implementazione delle leggi scolastiche seguendo le

teorie di Helmut Fend (2006), basato sugli approcci teorico-sistemici (Luhmann, 2002) e sugli approcci centrati su attori e istituzioni (Scharpf, 2000; Schaefers, 2002), permettendo così l'analisi della ricontestualizzazione delle leggi dal livello macro al livello micro.

3. La sfida di *comprendere* tramite un'analisi qualitativa storica: primi risultati

Per rendere giustizia ai contesti di implementazione delle grandi riforme scolastiche nazionali in Alto Adige, come punto di partenza, la nostra ricerca prevede l'analisi della genesi storica. Siamo già a un buon punto. In concreto, abbiamo analizzato le fonti presenti nell'archivio provinciale, negli archivi degli enti scolastici dei tre gruppi linguistici e negli archivi delle direzioni scolastiche dell'Alto Adige. Abbiamo inoltre intervistato gli ex protagonisti e attori al livello micro (presidi, insegnanti e genitori).

I risultati di questa prima analisi si possono grossomodo riassumere così:

- Approccio ostile alle leggi scolastiche
L'introduzione della scuola media unica nel 1962 e la dissoluzione delle scuole speciali non furono comprese sia a livello provinciale (politica locale e amministrazione scolastica provinciale), sia a livello micro (presidi e insegnanti) nella loro portata e visione di politica sociale. Furono anche apertamente osteggiate (per esempio, la dichiarazione dell'assessore scuola e cultura di lingua tedesca: “Non vogliamo una *Maturitis!*”²) Per quanto riguarda gli approcci appena menzionati, abbiamo individuato le seguenti motivazioni:
 - Come già accennato, nell'area culturale germanofona non è stato possibile trovare un riferimento per un simile concetto scolastico inclusivo;
 - Lo stesso ragionamento si può fare per la comprensione e per la visione dell'uomo, del bambino e dell'apprendimento sottostanti le riforme
 - In Alto Adige, i regolamenti nazionali erano sempre visti con grande scetticismo e di per sé rifiutati. La politica scolastica fascista che impiegò il sistema scolastico come il più sostenibile e importante mezzo

2 Termine usato negli anni '60 per indicare con disprezzamento l'esami di maturità.

di italianizzazione della popolazione di madrelingua tedesca, era stata vigente fino a solo 20 anni prima dell'introduzione della scuola media unica ed era quindi profondamente ancorato nella memoria e nella coscienza popolare. Inoltre, dopo la Seconda guerra mondiale, la fiducia nella scuola statale non crebbe in automatico, anche perchè ancora si attendeva l'implementazione dei diritti all'autonomia sanciti dalla costituzione.

- Ricerca di alternative creative:
In Alto Adige, le due grandi riforme furono implementate malvolentieri. Gli attori, a tutti i livelli, cercarono di aggirare creativamente i nuovi regolamenti. Un'espressione concreta dell'aggiramento della legge sull'integrazione dei bambini con disabilità fu l'intesa di tutte le persone e istituzioni coinvolte in questo processo. I ragazzi con disabilità, ovvero "bambini difficilmente educabili e trascurati", per mezzo dei pediatri locali, furono mandati nella clinica provinciale a Innsbruck per poi essere spostati nelle scuole speciali del Tirolo settentrionale.

- Implementazione "forzata" della legge sull'integrazione come merito di un'attrice a livello meso (ente scolastico):
Si registra una prima inversione di tendenza solo negli anni '90. Analizzando la documentazione e le interviste, questa svolta è da attribuire a un'attrice a livello meso, un'ispettrice dell'ente scolastico che aveva conseguito la laurea in Italia e che, come responsabile dell'inclusione presso l'ente scolastico di Bolzano, si adoperò con impegno per l'implementazione dei regolamenti legislativi e s'impegnò a sostenere concretamente presidi e corpo insegnante. Organizzò il percorso formativo per gli insegnanti di sostegno ed elaborò concetti organizzativi e didattici per le forme di apprendimento e di insegnamento inclusive, controllandone allo stesso tempo l'effettiva implementazione.

4. La consapevolezza degli insegnanti del proprio stile interattivo

La ricerca psicologica ha rilevato che molti insegnanti, per quanto convinti di avere un atteggiamento positivo ai fini di avere dell'integrazione/inclusione, di fatto interagiscono in modo differenti con i diversi alunni (Avramidis, Baylis, Burden, 2000; Ianes, Macchia, 2008; Tal, Babad, 1990).

Ad esempio, con gli alunni con scarso rendimento tendono ad avere un atteggiamento più indifferente o negativo che con gli altri alunni, e forniscono molto meno feedback positivo sulle loro prestazioni scolastiche. Gli insegnanti hanno anche la tendenza a percepire questi alunni in maniera maggiormente negativa e a essere pervenuti nei loro confronti. È possibile che gli insegnanti non si rendano conto di compiere queste discriminazioni, ma influiscono comunque profondamente su come gli alunni considerano sé stessi e la scuola.

Anche la cultura e il linguaggio possono influire su come gli alunni percepiscono e interpretano le interazioni in classe (Garcia, Malkin, 1993). Le aspettative degli insegnanti, la loro definizione di ciò che costituisce un comportamento appropriato o tollerabile e le loro reazioni ai comportamenti dei ragazzi sono spesso radicati in convinzioni, valori e norme culturali. Quando i valori, gli atteggiamenti e i comportamenti manifestati dagli alunni sono diversi da quelli dei docenti, questi ultimi possono considerare tali discrepanze come deficit, problemi o devianze anziché come differenze.

Anche i diversi modi di comunicare nelle varie culture contribuiscono alle interazioni differenziate. Ad esempio, l'uso del dialetto, di un linguaggio gergale o colorito, il fatto di parlare contemporaneamente all'interlocutore invece di aspettare il proprio turno durante la conversazione, i messaggi non verbali espressi tramite il contatto oculare o il suo evitamento o, ancora, alcuni gesti (ad esempio le mani sui fianchi, le braccia conserte) possono essere interpretati come mancanza di rispetto, noncuranza, provocazione o addirittura mancanza di intelligenza. In realtà, questi comportamenti possono riflettere – anziché deficit nelle abilità sociali o devianze – delle differenze a livello culturale. Sebbene le differenze di trattamento a svantaggio dell'alunno possano non essere intenzionali da parte degli insegnanti, una maggiore consapevolezza delle modalità di interazione è il primo e indispensabile passo per diventare più sensibili e attenti ai problemi culturali nella comunità della classe.

Un altro fattore determinante che risulta da studi precedenti (Unibz, 2009 e Fondazione Agnelli 2010) e che anche se sono dati datati, ma ci dimostrano nell'arco temporale storico, che l'integrazione scolastica viene vista e valutata dai insegnanti come efficace. Ritengono inoltre che l'integrazione sia buona per il clima della classe, che l'integrazione è legata alla propria crescita professionale come insegnante e che l'integrazione è un bene per il processo di apprendimento in classe (Dal Zovo, Demo, 2017).

Ma poi andando ad analizzare il fenomeno più da vicino, emerge che comunque la maggior parte degli alunni con disabilità sono separati dalla classe per alcune ore della settimana. Il tempo trascorso fuori dalla classe (fenomeno del push e pull out) si rispecchia in una percentuale media del 30% (Nes, Demo, Ianes, 2018).

5. Proposta di progetto: L'analisi transnazionale

Nella seguente proposta di progetto ci interessa in primo luogo andare ad indagare gli atteggiamenti a livello sociale nelle due regioni del progetto Alto Adige, appartenente all'Italia, e Tirolo settentrionale, appartenente all'Austria. Si pongono le seguenti domande di ricerca:

- Quali atteggiamenti hanno le persone nei confronti dell'inclusione scolastica?
- Qual è la loro comprensione dell'inclusione scolastica?
- Come valutano il concetto di inclusione scolastica?
- La rifiutano, sono d'accordo o sono indifferenti? Come giustificano i loro atteggiamenti?

In secondo luogo, si andrà ad indagare gli atteggiamenti dei futuri insegnanti, attualmente studenti di Scienze della Formazione Primaria, Libera Università di Bolzano (I) e dell'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Innsbruck (A).

Così facendo, vorremmo suscitare **due livelli di comprensione dell'inclusione**.

In primo luogo, come spiegato sopra, la comprensione di base dell'inclusione da parte degli studenti (Grosche, Grünke, 2008).

In un secondo momento vorremmo far luce sulle prestazioni degli studenti nell'attuazione concreta di concetti inclusivi come per esempio:

- Quali atteggiamenti hanno i futuri insegnanti nei confronti dell'inclusione scolastica?
- In che misura i loro atteggiamenti guidano le loro azioni nella misura in cui rimangono coerentemente riconoscibili nell'organizzazione della vita scolastica quotidiana o nella didattica?
- Oppure gli atteggiamenti e la pratica sono diversi?
- In caso affermativo, gli studenti sono consapevoli di questa discrepanza?
- Quali sono le conoscenze di base dei bambini e dell'apprendimento che diventano guida d'azione in caso di modelli di comportamento e di pratica divergenti?

6. Concetto e metodologia della ricerca: una prima bozza

Quindi, riassumendo come si è evidenziato, il progetto ha un focus storico-educativo e uno attuale e si propone di rilevare e analizzare gli atteggiamenti nei confronti del concetto di inclusione scolastica.

La parte storica si pone come contestualizzazione storica del tema e fornisce una ricerca sulla genesi dell'attuazione delle due grandi riforme scolastiche (scuola media d'obbligo e abolizione delle scuole speciali), concretamente nel mondo della scuola altoatesina.

La parte attuale si concentra sugli atteggiamenti odierni nei confronti dell'inclusione scolastica come comprensione della scuola nelle due regioni.

Da un lato, saranno raccolti dati qualitativi sulla comprensione e l'accettazione dell'inclusione nella popolazione dei due territori. D'altra parte, saranno analizzati gli atteggiamenti e le azioni concrete nelle situazioni scolastiche effettive come anche la comprensione dell'inclusione tra i futuri insegnanti nelle rispettive istituzioni di formazione (Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (I) e Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Innsbruck (A).

7. Strumenti per la raccolta dati:

Dopo la costruzione dei necessari strumenti di indagine specifici, gli studenti frequentanti il primo anno di Scienze della Formazione Primaria unibz e i studenti dell'Istituto di Scienze dell'Educazione Università di In-

nsbruck, saranno intervistati nel primo semestre di studio del loro percorso. Verranno utilizzati:

- un questionario demografico con elementi rilevanti per l'inclusione (ad esempio la frequenza dei contatti in passato) e
- un questionario (Questionario MRAI-d di Kreuz, 2002) sull'atteggiamento dimostrato (Kreuz, 2002). In particolare, gli studenti lavoreranno sulle vignette dei casi (Bauer, Schratz, 2015) sia qualitativamente (con scrittura libera- free writing) che quantitativamente tramite differenziale semantico (*Semantischem Differential*) (Kuhl, Walther, 2008).

8. Conclusioni

Come riportato, non ci sono ricerche e riferimenti bibliografici riguardo questa tematica e questo studio preliminare ci motiva a portare avanti la ricerca scientifica anche in questo ambito.

Una delle sfide del progetto, sarà sicuramente riuscire a creare un tools di strumenti di indagine il più ampio possibile, che sia in grado di contenere lo spettro che comprende sia la parte della genesi storica che quella dei atteggiamenti e comportamenti attuali.

Il carattere fortemente interdisciplinare tra le due aree scientifiche “Storia della Pedagogia” e la “Pedagogia Speciale”, può contribuire a far emergere atteggiamenti socialmente e culturalmente radicati a un livello di riflessione metacognitiva per poi nuovamente ri-creare percorsi pedagogici realmente inclusivi il più possibile.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Sani R. (2020). *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo Italiano dall Unità ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Augschöll Blasbichler A. (2013). Die Schule in Südtirol im zeitgeschichtlichen Rahmen von 1918 bis in die 1970er Jahre. In A. Augschöll Blasbichler, L. Flepp, E. Steiner et al. (Eds.), *Schule, Ausbildung und Beruf im alpinen Raum* (pp. 22-56). Brixen: Weger.
- Avramidis E., Baylis P., Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' at-

- titude towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 91-211.
- Bauer S., Schratz M. (2015). Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In M. Brinkmann, R. Kubac, S.S. Rödel, Pädagogische Erfahrung (Eds.), *Theoretische und empirische Perspektiven* (pp. 159-180). Springer.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Dal Zovo S., Demo H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1, 45-60
- Fend H. (2006). *Die neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Feyerer E., Altrichter H. (2018). Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In E. Feyerer et al. (Eds.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (pp. 74-92). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Garcia S.B., Malkin D.H. (1993). Toward defining programs and services for culturally diverse and linguistically diverse learners in special education. *Teaching Exceptional Children*, 26, 52-58.
- Grosche M., Grünke M. (2008). *Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten*. VHN, 77. Jg., München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 190-197.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Kuhl J., Walther J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, Band XXXIV, Heft 4, 206-219.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie* (hrsg. von Dirk Baecker). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, 111-129.
- Schaefers C. (2002). *Der soziologische Neo-Institutionalismus*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835-855.
- Scharpf F.W. (2000). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske+Buldrich.
- Tal Z., Babad E. (1990). The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates, and psychological costs. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 637-645.

14.6

Ed io avrò cura di te. L'apporto della riflessione educativa nell'esperienza dei *young carers*

Silvia Maggiolini

*Ricercatrice, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
silvia.maggiolini@unicatt.it*

1. Una questione di prospettiva...

«È proprio quando credete di sapere qualcosa che dovete guardarla da un'altra prospettiva». Con queste parole, il professor Keating, nel celeberrimo *cult movie* del 1989 “L'attimo fuggente”, invitava i suoi allievi a “guardare le cose da angolazioni diverse”, ad agire quello che nel pensiero di Kuhn si sostanzia in una destrutturazione di paradigmi consolidati, capace di promuovere ed aprire ad altri e più ampi sguardi. Viene facile ripercorrere queste affermazioni, analizzandole, ora, da una contingenza temporale del tutto particolare come quella attuale, che proprio a partire dagli scenari legati all'emergenza sanitaria, economica e sociale dispiegatisi nel panorama internazionale, ha reso evidente, nonché opportuna, la necessità di rivedere presunte certezze, radicati modelli, rassicuranti evidenze per lasciare spazio ad un differente modo con cui approcciare quel senso di straordinarietà, pensato non come condizione esclusiva, di pochi o di altri, ma come metro e misura di ogni singolo, quotidiano momento. Antesignane di una cultura da sempre attenta alla necessità di superare i contorni, rigidi e limitanti, imposti dalla lettura di una condizione di fragilità nei termini esclusivi di un quadro diagnostico, sono in tal senso le riflessioni e gli orizzonti di ricerca promossi dalla pedagogia speciale. Precorrendo in qualche misura i tempi, il contributo culturale ed epistemologico di tale ambito disciplinare si è infatti contraddistinto per il suo chiaro intento a rifuggire ogni analisi riduzionistica volta a racchiudere entro determinati confini solo alcuni aspetti, forse quelli più marginali, della complessità della persona, qualunque sia la realtà in cui questa si venga a trovare, per ricercare, invece, altre

ed ulteriori configurazioni. Ne è un esempio, soprattutto in riferimento alla promozione di dinamiche inclusive in contesti scolastici ed extrascolastici, il costante richiamo alla necessità di superare logiche autoreferenziali, individualistiche e, con esse, una visione frammentata che spesso ruota attorno alla persona con disabilità, per tentare di ricomporre in chiave educativa i tanti riflessi generati dalla presenza dei vari attori coinvolti nel processo di crescita del minore con difficoltà.

2. La cura come dono

Assumere il paradigma della cura, nella ricchezza e poliedricità degli snodi in cui si articola, quale costrutto costitutivo alla base delle riflessioni appena condotte e, in pari tempo, quale dato di partenza per la comprensione dei molti fattori in gioco, potrebbe quasi apparire un tentativo di problematizzare un tema già ampiamente trattato, discusso, approfondito e, come tale, in qualche misura ben noto in campo pedagogico e non solo. Vi sono tuttavia alcune ragioni che inducono a richiamarne il valore fondativo e formativo, evidenziando la stretta connessione in cui tale relazione di attenzione, premura, impegno per qualcuno e per qualcosa si intreccia con la struttura stessa dell'esistenza umana, ben al di là di quella dimensione di mancanza entro cui è stata spesso ricondotta. Un esempio in tal senso è offerto dalla necessità di una riconfigurazione sia delle categorie interpretative, spesso semplificate ad una lettura dicotomica (bisogno-dipendenza; gratuità-onerosità; azione-pensiero), attraverso cui le azioni di cura sono state spesso analizzate e risolte, sia della prospettiva verso la quale si sceglie di orientare lo sguardo. Diviene dunque interessante ripercorrere sentieri solo apparentemente conosciuti, scoprendone significati nuovi, inusuali, forse perché inattesi, e provare così a far luce attorno ad un oggetto di per sé complesso e composito, come quello della presa in carico della persona con fragilità, soprattutto nel caso in cui si assista ad una ricomposizione dei tradizionali ruoli di cura, definiti sulla base del solo criterio anagrafico o generazionale. Ci si chiede allora, entrando nel merito di una realtà ancora poco esplorata, cosa possa significare essere chiamati a "donare" cura, ossia gesti, tempi, spazi emotivi, risorse fisiche e mentali, ad un familiare che vive una condizione di disabilità o vulnerabilità. In che modo tutto ciò può divenire o meno forma di scambio, dando vita ad un legame di reciprocità,

non solo da gestire ma soprattutto da custodire stabilendo, in quanto tale, una soglia da non valicare, una distanza in cui possano trovare spazio, attenzione e riguardo? Elementi preziosi, in tale direzione, possono essere attinti dal pensiero di Luigina Mortari, doveroso richiamo epistemologico per ogni riflessione che si sviluppi attorno ad un senso della cura che si intrecci ad una cura del senso, quando invita a leggere nello scambio con l'altro, e nelle modalità con cui si realizza, i fondamenti di un legame che diviene *fabbrica dell'essere*: “*aver cura di certe relazioni infatti dà forma al nostro essere secondo quanto in esse accade; aver cura di certe idee modella il nostro pensiero secondo quanto esse coltivano; aver cura di certe persone genera uno scambio relazionale che dà forma alla nostra essenza*” (Mortari, 2017, p. 92). Come questo si concretizzi nella vita di coloro che, pur essendo ancora in fase di costruzione del proprio sé, sono investiti di rilevanti responsabilità di cura, legate all'assistenza fisica ed al supporto materiale ed umano nei confronti di un membro del nucleo familiare che si trova, a vari livelli, in condizioni di dipendenza, rappresenta senza dubbio un tema di grande interesse per la ricerca pedagogica, nonché una sfida che richiama, o almeno dovrebbe, l'attenzione del mondo politico e sociale.

3. Gli *young carers* e la ricerca pedagogico-speciale

Con l'espressione *young carers* (in italiano, giovani caregiver, letteralmente donatori di cura) ci si riferisce ad una realtà complessa ed eterogenea di bambini e ragazzi di età non superiore ai 18 anni che rivestono un ruolo considerevole nelle pratiche di cura verso un familiare bisognoso di assistenza, supporto ed affiancamento, garantendo loro, in modo costante e continuativo, il necessario aiuto ed assumendosi responsabilità comunemente attribuite ad una figura adulta (Becker, 2000). Si tratta di un fenomeno per molti aspetti ancora poco noto in Italia, a differenza invece di altri Paesi, prevalentemente del nord e centro Europa, da tempo attivi nel promuovere forme di riconoscimento sociale e politico di tale figura. Secondo quanto dichiarato nel Report “*I giovani con responsabilità di cura in Italia*”, esito del progetto Erasmus+ Care2Work, “*il nostro è tra i Paesi europei che più si affidano alla cura familiare per prestare l'assistenza necessaria ai membri più fragili della comunità, come anziani e disabili: con una percentuale di caregiver informali pari all' 8,1% della popolazione di età superiore*

ai 15 anni è infatti seconda solo alla Spagna, che raggiunge il 9%” (Report Erasmus+ Care2Work pp. 6-7). Sebbene risulti difficile tracciare una stima del numero di minori con compiti di assistenza, è tuttavia possibile avvalersi di alcune statistiche elaborate da progetti pilota, condotti in alcuni contesti nazionali ed internazionali, che hanno contribuito a portare in superficie una realtà, come si è detto, in parte ancora invisibile. Nello specifico, nel nostro Paese, in base ai dati contenuti nel *Rapporto sulle condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari in Italia e nell’Unione Europea* (Istat, 2015) vi sarebbero 391.000 bambini e giovani adulti, il 6,6% dell’intera popolazione, che si assumono quotidianamente il carico, fisico e mentale, qui richiamato. Si tratta dunque di una dimensione non trascurabile, non solo sul piano quantitativo, ma anche e soprattutto in ragione delle peculiarità dei bisogni specifici che caratterizzano la fase di vita delle persone coinvolte. Entrando nel merito delle attività e, più in generale, dell’impegno a cui esse sono sottoposte, la letteratura (Cfr. Joseph, Sempik, Leu, Beker, 2020, pp. 77-89; Kallander, Weimand, Becker, Van Roy, Hanssen-Bauer, Stavnes et al., 2018, pp. 793-804; Nagl-Cupal, Daniel, Koller, Mayer, 2014, pp. 2314-2325) indica l’esistenza di un continuum che si estende da forme di supporto più semplici, definite di *caring about*, che richiedono bassi livelli di responsabilità assistenziale e sostanzialmente riconducibili ad azioni comuni, in cui il minore è chiamato ad offrire il proprio contributo nella gestione di alcuni aspetti della quotidianità domestica, a modalità di coinvolgimento progressivamente più elevate. È questo il caso del *taking care of*, ossia della condizione che richiede l’occuparsi di qualcuno, fino ad una presa in carico assistenziale regolare, solitamente indicata con l’espressione *caring for e* che può connotarsi per l’impatto derivante sul piano della propria vita individuale. Tanti i temi e gli aspetti connessi alla realtà dei giovani caregivers, che, come fili di un gomitolo, possono aggrovigliarsi sino a farsi quasi indistricabili, oppure, se abilmente intrecciati, arrivare a tessere una trama di sensi e di significati. Ancora una volta è in gioco una questione di prospettiva: da un lato del telaio, un susseguirsi di nodi e di fili tagliati, dall’altro, il costituirsi di una forma che diviene ricamo. Accanto alle questioni connesse all’accesso ad una dimensione generativa e genitoriale in presenza di una condizione di disabilità, che apre indubbiamente a non pochi quesiti sul piano etico, sociale e del rispetto dei diritti umani, occorre considerare un’ampia gamma di elementi implicati in questo articolato scenario, nel quale molti giovani con compiti di cura, con tutto ciò che da tale carico ne

può derivare, rischiano di rimanere invisibili e, come tali, esclusi da ogni forma di riconoscimento e supporto. Si pensi, per esempio, al possibile impatto in termini di benessere e salute mentale che un gravoso investimento di risorse psicofisiche possa comportare in una fase di vita come quella considerata (Green, Cohen 2017), pur non trascurando anche i fattori positivi legati al ruolo di assistenza, come alcune ricerche sembrano evidenziare (Cfr. Cassidy, Giles, McLaughlin, 2014, pp. 606-618; Gough, Gulliford, 2020, pp. 149-169), perlopiù riconducibili all'opportunità di incrementare, attraverso l'esperienza vissuta, competenze emotive, atteggiamenti empatici, percezioni di autostima e processi maturativi. Un capitolo rilevante, sia per quanto concerne la ricerca, sia in merito all'individuazione di pratiche, di azioni e di possibili interventi di aiuto, non può che essere riservato al ruolo del sistema formativo e alle responsabilità che la scuola, come istituzione e come singoli attori che in essa operano, è chiamata ad assumersi. Rendimento, livello di concentrazione, difficoltà nel rispettare scadenze di lavoro e conseguenti ritardi, assenze frequenti fino alla condizione estrema dell'abbandono rappresentano alcune tra le traduzioni operative dei fattori di rischio in ambito scolastico che gli studi dedicati hanno messo in luce. Nello specifico, nel già citato rapporto *I giovani con responsabilità di cura*, si evidenzia come questi ragazzi siano "più frequentemente NEET rispetto ai coetanei. Sostenere i giovani caregiver contribuisce dunque, fra l'altro, al raggiungimento degli obiettivi di pari opportunità e inclusione indicati dalla *Strategia Europea per i Giovani*". L'educazione, l'accompagnamento pedagogico e formativo, il supporto lungo il processo di crescita e sviluppo si rilevano dunque essenziali non solo in riferimento alla sola realtà scolastica, ma anche allargando la lente di indagine ai vari contesti di vita della persona, per evitare che la partecipazione ad essi venga in qualche misura compromessa, rendendo reale il rischio di isolamento sociale e di emarginazione. Occorre poi, non ultimo, considerare quei fattori che possono concorrere ad intralciare il percorso di transizione all'età adulta e garantire interventi di tutela che prevenzano l'insorgenza di limiti indotti dalla condizione di caregiving, dalle difficoltà legate alla frequenza universitaria, sino alla scelta di cogliere opportunità professionali che richiedano trasferimenti o l'uscita dalla casa di origine (Boccaletti, 2014). Aspetti, quelli sopra evidenziati, che rendono necessaria una consapevolezza ed una chiara definizione di spazi di riflessione e di intervento da parte di tutto il mondo pedagogico.

4. Non tanto una conclusione, quanto un inizio

Difficile, se non persino impossibile, riuscire a tracciare qualche riflessione conclusiva rispetto ad un tema di indagine, come si è detto, ancora poco conosciuto, anche per le notevoli implicazioni in ambito educativo, e verso il quale solo negli ultimi anni si stanno indirizzando, da più parti, segnali di interesse. La possibilità di recuperare ed attuare principi di *advocacy*, che il mondo delle persone con disabilità rivendica quali presupposti per garantire forme di rappresentanza e di partecipazione attiva a tutela di diritti in loro favore, costituisce lo sfondo sul quale innestare processi di comprensione di una realtà ancora sommersa e non adeguatamente problematizzata. Sebbene la necessità e l'urgenza di provvedimenti normativi che riconoscano e supportino adeguatamente tale figura sia ormai avvertita ed invocata da tempo, nelle fasi cruciali della crisi pandemica che, come noto, ha contribuito a squarciare un velo, portando allo scoperto ed amplificando criticità già ampiamente radicate all'interno del sistema sociale, si è assistito all'esigenza improrogabile di strutturare processi attraverso i quali valutare ed assicurare modi e strumenti differenti per aiutare chi aiuta. Non è solo questione di diritti umani e civili, né solo di ridefinizione di sistemi di protezione, ma anche e soprattutto di costituzione di modelli di welfare sostenibili, partecipati e, non ultimo, a beneficio di una comunità intera, se è vero che, come affermato da Rosalynn Carter, moglie del 39° Presidente degli Stati Uniti d'America, Jimmy Carter, «*ci sono quattro tipi di persone nel mondo: quelli che sono stati caregiver, quelli che attualmente sono caregiver, coloro che saranno caregiver e coloro che avranno bisogno di caregiver*».

Riferimenti bibliografici

- Becker S. (2000). Young carers. In M. Davies, *The Blackwell Encyclopaedia of Social Work*. Oxford: Blackwell.
- Becker S., Sempik J. (2019). Young adult carers: the impact of caring on health and education. *Children & Society*, 33(4), 377-386.
- Boccaletti L. (2014). Sostenere I giovani con responsabilità di cura. *Welfare Oggi*, 4, 50-53.
- Cassidy T., Giles M., McLaughlin M. (2014). Benefit finding and resilience in child caregivers. *British journal of health psychology*, 19(3), 606-618.

- Greene J., Cohen D., Siskowski C., Toyinbo P. (2017). The relationship between family caregiving and the mental health of emerging young adult caregivers. *The journal of behavioral health services & research*, 44(4), 551-563.
- Kallander E. K., Weimand B. M., Becker S., Van Roy B., Hanssen-Bauer K., Stavnes K. et al. (2018). Children with ill parents: Extent and nature of caring activities. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 32(2), 793-804.
- King McLaughlin J., Greenfield J. C., Hasche L., De Fries C. (2019). Young Adult Caregiver Strain and Benefits. *Social Work Research*, 43(4), 269-278.
- Istat (2015). *Rapporto sulle condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari in Italia e nell'Unione Europea*.
- Joseph S., Sempik J., Leu A., Becker S. (2020). Young carers research, practice and policy: an overview and critical perspective on possible future directions. *Adolescent Research Review*, 5(1), 77-89.
- Gough G., Gulliford A. (2020). Resilience amongst young carers: investigating protective factors and benefit-finding as perceived by young carers. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 149-169.
- Metzing S., Ostermann T., Robens S., Galatsch M. (2020). The prevalence of young carers—a standardised survey amongst school students (KiFam study). *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(2), 501-513.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Nagl-Cupal M., Daniel M., Koller M.M., Mayer H. (2014). *Prevalence and effects of caregiving on children*. *Journal of Advanced Nursing*, 70(10), 2314-2325.

Panel 15
Inclusione e formazione docenti

Introduzione
Giuseppe Filippo Dettori

Interventi
Daniela Manno
Francesca Pedone
Luisa Zecca

L'inclusione scolastica e sociale dei minori stranieri non accompagnati

Giuseppe Filippo Dettori
Professore Associato - Università di Sassari
fdettori@uniss.it

1. Il fenomeno in Italia

I minori stranieri non accompagnati (MSNA) sono minorenni presenti nel nostro Paese non aventi cittadinanza italiana o dell'UE, privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

Il rapporto delle Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali del 31.03.2020, indica in 6.265 il numero dei MSNA presenti nel territorio italiano¹, censiti nella banca dati istituita ai sensi dell'art. 4 del d.p.c.m. n. 535/1999.

Il 95% del totale sono di sesso maschile e hanno un'età compresa fra i 6 e i 17 anni; la maggioranza si colloca nella fascia di età fra i 15 e 17 anni così distribuiti: 15enni (7,4%), 16enni (25,4%), 17enni (62,3%). Nel 4,7% si tratta di minori di età compresa fra i 7 e 14 anni, mentre solo lo 0,2% hanno meno di 6 anni.

La maggioranza (30,3%) dei MSNA censiti nel territorio italiano provengono dall'Albania, seguono minori che arrivano dall'Egitto (11,1%), Bangladesh (9,4%), Pakistan (7,0%) Tunisia (4,5%), Costa d'Avorio (4,1%), Guinea (3,6%), Senegal 3,3%) e Marocco (3,1%). Percentuali inferiori interessano ragazzi del Gambia (2,7%), Somalia (2,5%), Nigeria (2,1%), Mali (2,0%), Afghanistan (1,6%) ed Eritrea (1,2%). Ed infine, in percentuali inferiori all'1%, si tratta di giovani del Ghana, Sudan, Camerun, Turchia, Algeria, Iraq.

Relativamente alle regioni di accoglienza si collocano ai primissimi posti con valori superiori al 10% del totale: Sicilia (15,8%), Lombardia, (14,2%), Friuli-Venezia-Giulia (10,7%), Toscana (7,7%). I numeri di presenze nel territorio nazionale (al 31 marzo 2020) sono quindi molto variabili: 833

in Sicilia, 52 in Molise, 29 in Sardegna, 13 in Val d'Aosta. Tali dati, vanno considerati sia in riferimento alla densità di popolazione e alla presenza di attività lavorative (Lombardia), che alla posizione geografica (Sicilia che accoglie i migranti che arrivano via mare).

Secondo il recente rapporto del Garante Nazionale dell'Infanzia, risulta che il 61% degli ospiti delle comunità per minorenni presenti nel territorio italiano è di origine straniera; la maggior parte (circa tre su quattro) è costituita da MSNA (44% nel 2017), che si concentrano in particolare in Sicilia (37,32%), Calabria (15,24%), Campania (8,30%), Emilia Romagna (7,50%) e Lazio (5,18%)². A questi numeri vanno sommati i MSNA irreperibili, che secondo il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, al 31 marzo 2020 erano 5.828; si tratta di giovani precedentemente censiti che si sono allontanati dalle strutture di accoglienza. È probabile che alcuni di loro abbiano continuato il loro viaggio verso altre mete per ricongiungersi a parenti o conoscenti. Altri, verosimilmente, dopo aver lasciato il sistema di accoglienza hanno iniziato un percorso di permanenza autonomo in Italia, talvolta in condizioni di clandestinità. Il rischio più grande per questi ragazzi, che non conoscono bene la lingua e non hanno le competenze per trovare un lavoro, è di entrare nei circuiti dell'illegalità e di esporsi a gravi pericoli per la propria incolumità. Molti di essi proprio perché hanno commesso dei reati sono stati, su incarico del Tribunale per i minorenni, presi in carico dai Servizi sociali della giustizia minorile (USSM), che nel 2020 ha seguito 2368 giovani. Molti ragazzi stranieri, precisamente 296, nel 2020, stati condannati alla detenzione presso l'Istituto Penale per Minorenni soprattutto per reati contro il patrimonio (furti, rapine) e legati alla violazione delle disposizioni in materia di sostanze stupefacenti.

2. La normativa

La Dichiarazione di New York per i rifugiati e i migranti, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 19 settembre 2016, ha riconosciuto la necessità di una maggiore cooperazione tra le nazioni per affrontare efficacemente la migrazione umana crescente negli ultimi anni. Il documento sottolinea i gravi rischi affrontati dai bambini rifugiati e migranti, in particolare quelli che viaggiano da soli, e la necessità di fornire loro una protezione specifica da parte degli Stati accoglienti.

A livello europeo, la risoluzione del Consiglio d'Europa n. 2136 del 2016 sollecita gli Stati membri a garantire la protezione dei minori a vari livelli, anche mediante azioni di intervento nazionali e regionali e attraverso la collaborazione con i paesi di origine. Al punto 5, viene chiarito che: "L'Assemblea ricorda che il principio generale del rispetto dei diritti dei minori migranti, innanzitutto in quanto minori, implica che essi dovrebbero beneficiare di una protezione specifica, comprendente un'assistenza sociale e sanitaria che ne garantisca l'integrità e lo sviluppo fisici e psicologici, nonché un'informazione, un'istruzione e un'autonomizzazione sufficienti e a misura di minore. Sulla scorta dell'osservazione della situazione negli Stati membri, è chiaro che queste condizioni sono ben lontane dall'essere offerte sistematicamente ai minori migranti non accompagnati". Il Consiglio d'Europa invita quindi gli Stati membri a ripensare l'accoglienza dei MSNA, prevedendo nuove forme di supporto e accompagnamento, che tengano conto della fragilità e vulnerabilità dovuta alla loro giovane età.

In Italia, fino all'introduzione della Legge n. 47 del 7 aprile 2017 recante "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati", nota come Legge Zampa, la materia era regolata dalle disposizioni contenute, principalmente negli articoli 32 e 33 del Testo Unico in materia di immigrazione (D.Lgs. n. 286/1998), nonché nel relativo Regolamento di attuazione (D.P.R. n. 394/1999) e nel D.P.C.M. n. 535 del 1999.

La Legge 47/2017 (modificando diversi articoli del Testo Unico sull'immigrazione) disciplina gli interventi rivolti al MSNA; all'art. 1, si legge: "I minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione dei minori a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dell'Unione europea". Essi sono considerati soggetti particolarmente vulnerabili (art. 2) e pertanto necessitanti di un'attenzione particolare da parte dello Stato italiano.

Le principali novità che la legge 47 del 2017 prevede rispetto al passato e che hanno modificato il Testo Unico sull'immigrazione sono:

- Il divieto di respingimento;
- Colloquio e identificazione del MSNA;
- Indagini sulla famiglia d'origine;
- Affidamento familiare;
- Rimpatrio assistito e volontario (quando questo rappresenti il superiore interesse del minore);

- Sistema informativo nazionale dei MSNA e la cartella sociale;
- Permessi di soggiorno per MSNA;
- Elenco dei tutori volontari;
- Diritto all'ascolto e all'assistenza legale;
- Tutela delle vittime di tratta (mediante un programma specifico di assistenza psico-sociale, sanitaria e legale);
- Istruzione e accompagnamento verso l'autonomia;
- Tutela delle vittime di tratta;
- Misure per i minori richiedenti protezione internazionale
- Intervento di giudizio da parte delle associazioni di tutela

Tale normativa ha introdotto molteplici novità prima fra tutte quella di accogliere, ascoltare, comprendere le condizioni del MSNA, inoltre la Legge introduce l'impegno dello Stato a dare ai giovani che arrivano nel nostro paese: Istruzione e accompagnamento verso l'autonomia.

Gli art. 13 e 14 della Legge 47/17 prevedono che i MSNA possano beneficiare di un accompagnamento educativo che li porti al raggiungimento della maggiore età sviluppando adeguate competenze necessarie per un'adeguata integrazione sociale e lavorativa. Il comma 2 dell'art.13 prevede che tali attività di supporto possano proseguire anche dopo il compimento della maggiore età, qualora i percorsi attivati non siano ancora conclusi. Le scuole di ogni ordine e grado devono attivare dei Piani Didattici Personalizzati (previsti dal DM 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee Guida per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali) per ogni MSNA che preveda, ove possibile, il coordinamento dei docenti con i mediatori culturali. Inoltre, in considerazione del fatto che la maggioranza dei MSNA è prossima al compimento della maggiore età, appare interessante la misura di supporto all'autonomia promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, che prevede il finanziamento di percorsi di integrazione socio-lavorativa, a livello nazionale, per MSNA in condizione di disoccupazione o inoccupazione fino al compimento del ventitreesimo anno di età. Tali percorsi garantiscono una serie di servizi di supporto alla valorizzazione e sviluppo delle competenze, all'inserimento socio-lavorativo e all'accompagnamento verso l'autonomia, attraverso la costruzione di piani di intervento personalizzati.

3. La ricerca: qualità ed efficacia dei percorsi scolastici e formativi.

L'Italia ha un sistema di tutela unico e organico applicabile a tutti i minori residenti sul territorio nazionale, indipendentemente dalla loro provenienza, che garantisce l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto - dovere di istruzione fino al diciottesimo anno di età. Il sistema è esteso, con pari garanzie, anche ai minori fuori dalla famiglia, siano essi italiani o stranieri.

Il diritto allo studio viene ulteriormente sostenuto nelle "Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine" a firma del Ministro e del Garante nazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza a fine 2017 attraverso una flessibilità operativa *"Per garantire il diritto allo studio di questa tipologia di alunni, occorre consentire l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta, senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online"*.

La ricerca che sarà brevemente descritta affronta la tematica dell'inclusione scolastica e formativa dei MSNA che vivono in Italia che come è noto, è il primo paese in Europa per presenza di ragazzi emigrati soli; si è registrato infatti un importante aumento dei flussi via mare a partire dal 2014 fino ai nostri giorni. Lo studio vuole analizzare in che termini è stato raggiunto uno degli obiettivi più importanti ed al contempo ambiziosi della legge Zampa: Istruzione e accompagnamento verso l'autonomia. Sono stati intervistati 14 giovani presenti nelle strutture di accoglienza per minorenni di età compresa fra i 16 e 19 anni sulla loro esperienza scolastica, formativa e di inclusione sociale nel territorio italiano. Lo strumento di ricerca utilizzato è stato l'intervista semistrutturata (Corbetta, 2014) che ha consentito ai giovani di riferire la loro esperienza scolastica/formativa, precisando criticità e punti di forza del loro processo inclusivo, per molti di essi solo all'inizio. Dei 14 intervistati 10 erano di sesso maschile e 4 di sesso femminile, tutti erano in Italia (Nord Sardegna) da almeno 10 mesi e riuscivano ad esprimersi adeguatamente in lingua italiana e/o in inglese. La traccia dell'intervista prevedeva i seguenti ambiti di analisi:

- Frequenza di percorsi scolastici;
- Acquisizione di competenze linguistiche e professionalizzanti;
- Attività lavorativa;
- Prospettive per il futuro.

Le interviste sono state integralmente registrate, trascritte e analizzate con il software Atlas.ti (Friese, 2019). Di seguito, per questione di spazio, si presenteranno in maniera sintetica i risultati emersi dall'analisi del contenuto, che ha consentito di individuare tre nuclei tematici principali, che di seguito saranno analizzati. Nel descrivere i nuclei tematici si proporranno brevi stralci delle interviste che faciliteranno il lettore nella comprensione dei percorsi di vita dei MSNA emersi dalle interviste.

Senso di non appartenenza ed incertezza verso il futuro.

La maggioranza (9 su 14) dei ragazzi che vive nei centri di accoglienza e/o in comunità per minorenni ammette di non percepirsi integrato e adeguatamente incluso nel contesto sardo, molti intervistati dichiarano che vorrebbero dirigersi nel nord del Paese per raggiungere connazionali che possono aiutarli a trovare un lavoro soprattutto nell'edilizia, nella ristorazione, nel commercio.

Un ragazzo di 17 anni marocchino precisa:

“La Sardegna è bella ma non ci sono possibilità di lavoro, ci sono quasi due anni, ho fatto la scuola per stranieri e parlo discretamente l'italiano, ho fatto anche un corso di pasticceria, ma ho capito che non sono portato. Mi piacerebbe andare a Verona a lavorare, lì ci sono mio zio e mio cugino e mi dicono che è facile trovare un lavoro, ma non sono molto convinto, voglio andare se davvero c'è la possibilità di un lavoro. Non voglio tornare in Marocco, lo farò solo per rivedere i miei parenti ma in vacanza”.

Una minoranza (5 su 14) dichiara che intende fermarsi stabilmente nell'isola alla ricerca di un lavoro. Una ragazza senegalese di 17 anni afferma:

“Sono arrivata in Sardegna con il barcone ero incinta e quando sono sbarcata sono stata ricoverata per un mese e poi inserita in una comunità insieme alla bambina. Sto bene, in Senegal non ho nessuno i miei genitori mi hanno affidato a una zia che poi è morta. Qui ho preso contatti con la comunità senegalese e ho stretto molte amicizie. Spero di trovare un lavoro e di stabilirmi qui con mia figlia; sono in lista d'attesa per frequentare un corso di OSS, ormai parlo bene l'italiano perché a scuola sono molto brava, mi piace studiare perché so che è indispensabile per trovare un lavoro in Italia”.

Resilienza.

Il termine resilienza, utilizzato in passato prevalentemente dagli studiosi di fisica e ingegneria oggi viene richiamato anche dagli studiosi di scienze sociali per indicare la capacità dell'uomo di far fronte in maniera positiva agli eventi drammatici e di riorganizzare la propria vita di fronte alle difficoltà (Dettori, 2020). Di resilienza si parla anche nel contesto migratorio proprio perché è richiesto ai MSNA un grande sforzo per trovare nuove risorse e opportunità di vita nei contesti, non sempre facili, dei paesi accoglienti (Biagioli, 2005). Persone resilienti, sono dunque coloro, che immerse in circostanze avverse, riescono, nonostante tutto e talvolta contro ogni previsione positiva, a fronteggiare efficacemente le difficoltà e dare una nuova prospettiva positiva alle loro vite. I migranti intervistati hanno mostrato grande resilienza soprattutto nell'affrontare i percorsi formativi:

“All’inizio per me la scuola è stata molto difficile, avevo 15 anni quando sono arrivato e non sapevo una parola di italiano, sono stato inserito in un percorso formativo e all’inizio volevo fuggire perché era tutto difficilissimo, poi piano piano sono riuscito grazie alla mia tenacia, ho trovato dentro di me una grande forza che mi ha aiutato; ora parlo discretamente l’italiano mi sento in grado di trovare un lavoro e di integrarmi in Italia”.

Qualità dei percorsi scolastici/formativi.

Sulla qualità dei percorsi formativi ci sono posizioni molto diverse: alcuni MSNA dichiarano di essere soddisfatti, altri evidenziano numerose criticità soprattutto per la mancanza di corsi professionalizzanti che possano consentire loro di entrare nel mondo del lavoro. Di seguito due testimonianze completamente diverse:

“Dopo aver concluso la scuola media ho chiesto agli educatori della comunità di fare un corso per parrucchiera ma non ce ne erano, ne ho appena iniziato uno di cucina, ma non è proprio quello che mi piace, mi dicono che non ci sono molte possibilità e ti devi accontentare di ciò che c'è”.

“Ho svolto un corso professionale per pizzaiolo e poi uno stage di 6 mesi in un ristorante. Ora sono assunto a tempo pieno, mi piace questo lavoro anche se è faticoso, ho preso una casa in affitto con un connazionale che lavora come ambulante. Mi trovo bene in Italia, ho trovato un contesto

accogliente e aperto verso gli stranieri. Grazie al mio lavoro mi sento integrato.

4. Riflessioni conclusive

Nel breve spazio di questo contributo, si è cercato di riportare alcuni risultati di una indagine esplorativa che ha messo in evidenza la grande difficoltà nel processo inclusivo dei MSNA, soprattutto relativamente ai loro percorsi scolastici e lavorativi. Le storie analizzate mostrano oltre alle numerose difficoltà linguistiche, lavorative e relazionali dei giovani stranieri anche una grande determinazione nel raggiungere l'autonomia che li ha portati, in alcuni casi, alla piena integrazione sociale. La mancanza di percorsi formativi adeguati, spesso ha impedito loro di acquisire le competenze per trovare un impiego ed inserirsi nel contesto sociale nel quale vivono. Il rischio per i giovani, che non hanno seguito percorsi formativi di qualità, è di essere “agganciati” dai circuiti dell'illegalità, come ci mostrano le statistiche sui MSNA condannati dal Tribunale per i minorenni alla detenzione negli IPM o affidati al servizio sociale della giustizia minorile perché hanno commesso dei reati soprattutto contro il patrimonio (furti) o legati allo spaccio di sostanze stupefacenti.

Riferimenti bibliografici

- Biagioli R. (2018). *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Corbetta P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dettori F. (2020). *Giustizia minorile e integrazione sociale*. Milano: Frango Angeli.
- Friese S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.

15.1

Che cosa penso della disabilità?

Analisi di un'esperienza con maestre e maestri in formazione

Daniela Manno

Ricercatrice – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
daniela.manno@unisob.na.it

1. Introduzione

Il contributo si propone di riflettere sulle condizioni che favoriscono l'avvio di un processo di acquisizione e rafforzamento delle attitudini inclusive da parte delle maestre e dei maestri in formazione, analizzando i risultati delle attività svolte dagli studenti che, durante il I semestre dell'a.a. 2020/21, hanno frequentato il corso di *Pedagogia della disabilità* previsto al V anno del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Il percorso è stato progettato prevedendo approfondimenti teorici ed esercitazioni, individuali e di gruppo, che potessero sostenere un graduale processo di acquisizione di una postura inclusiva incentrata sui valori e le aree di competenza del Profilo del docente inclusivo dell'EASNIE e ha previsto, all'inizio e alla fine del corso, la compilazione della Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R).

2. La progettazione delle attività

La specifica prospettiva adottata per la progettazione delle attività del corso di *Pedagogia della disabilità* collega l'agire pedagogico e didattico inclusivo alle credenze e alle visioni che gli insegnanti, in formazione e in servizio, hanno, più in generale, dei processi di insegnamento-apprendimento, e più nello specifico, delle differenze degli studenti legate a condizioni di disabilità o altri bisogni educativi speciali (cfr., fra gli altri, Aiello, Sharma, Sibilio, 2016; Camedda, Santi 2016; Murdaca, Oliva, Panarello, 2016). Per trasformare le proprie visioni del mondo, soprattutto quando si intende orien-

tarle in senso inclusivo, evitando che attraverso le pratiche educative si trasmettano e consolidino rappresentazioni stereotipate della differenza (Vadala, 2011), è fondamentale impegnarsi in un processo di acquisizione di consapevolezza dei valori che guidano le proprie azioni, “scoprire e svelare” gli impliciti soggiacenti alle pratiche, analizzando criticamente e riflessivamente il loro legame con le rappresentazioni sociali di riferimento (Manno, 2019).

In tal senso, le attività progettate si collocano in una cornice teorico-metodologica che integra una matrice deweyana, con le nozioni di “docente ricercatore” (Dewey, 1949) e di “educazione al pensiero riflessivo” (Dewey, 2006) in quanto tensione a indagare costantemente l’esperienza per re-interpretarla e individuare nuovi equilibri in situazioni ritenute problematiche e la teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici che ci invita non tanto a evitare le convenzioni sociali quanto a scoprire e rendere esplicita una certa rappresentazione (Moscovici, 2005 p. 14).

Per accedere alle proprie rappresentazioni, è possibile sfruttare le potenzialità delle metafore che, in una prospettiva che non le considera mere deviazioni rispetto all’uso standard del linguaggio, si legano profondamente al linguaggio e ai processi di pensiero (Ortony, 1993, p. 2), svolgendo una funzione cognitiva nella misura in cui consentono di conoscere aspetti della realtà che esse stesse contribuiscono a costituire (Blake, 1993). Proprio perché creazione di qualcosa di nuovo, la metafora apre differenti e inedite vie di accesso alla conoscenza del mondo. Anche per Schön (1993), che parla di metafora generativa, dalle metafore dipendono le visioni che si hanno di alcuni fenomeni sociali e le relative azioni o non azioni che si decidono di fare: per l’autore, la metafora è sia un tipo di prodotto, ossia un modo di vedere le cose, sia un tipo di processo, ossia un processo attraverso il quale emergono nuove prospettive (Ivi, p. 137).

A partire da questo quadro, una delle attività proposte agli studenti all’inizio del corso è stata proprio un’associazione di metafore ai termini di disabilità, sostegno e contitolarità, guidata attraverso il *Gioco del se fosse* (Fig. 1).

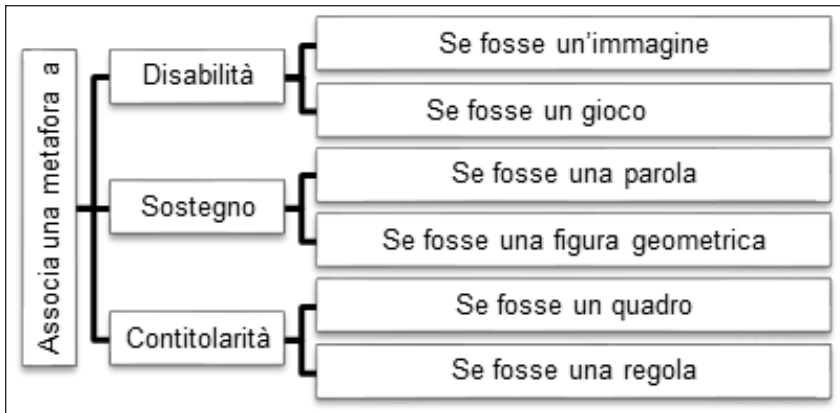


Fig. 1: associazione guidata di metafore

Subito dopo l'associazione, gli studenti sono stati invitati a riflettere sulle metafore indicate e a cercare di esplicitare i motivi della scelta. Dopo un confronto dialogico comunitario, è stata fornita a ciascuno una tabella contenente tutte le associazioni metaforiche con le relative scritture di esplicitazione con la richiesta di redigere una riflessione individuale. Le metafore hanno anche costituito per ciascuno un ancoraggio per le successive attività proposte durante gli incontri che si sono conclusi con la presentazione di alcuni prodotti attraverso i quali gli studenti, suddivisi in gruppi, hanno declinato, in modo operativo, uno specifico approccio didattico inclusivo.

3. L'analisi delle metafore e delle scritture riflessive individuali

Le metafore raccolte sono state raggruppate in alcuni campi semantici per individuarne le possibili implicazioni pedagogiche-didattiche. Concentrandosi qui brevemente solo sulle metafore relative alla "disabilità come immagine" si può notare come delle 203 raccolte, 110 si ripetano almeno una volta, registrando in alcuni casi, anche un numero elevato di occorrenze. È il caso, come mostra il *cloud* (Fig. 2), dei termini arcobaleno che ricorre 25 volte, abbraccio scelto 12 volte, quadro astratto e immagine astratta per i quali si individuano rispettivamente 8 e 7 occorrenze. Numerosi i termini che richiamano la natura (sole, fiore, pianta, mare, montagna, albero), ma anche quelli che evocano rappresentazioni diffuse della disabilità (sedia a

flettuto [...]. In una società così pragmatica come la nostra è difficile trovare metafore, l'andare "oltre la semplice realtà" e quindi è anche un po' complesso pensare metaforicamente [#12].

Sebbene le difficoltà, si riconosce come il pensare per metafore possa sostenere un processo riflessivo che contribuisce alla costruzione della propria identità personale e professionale:

[...] il fatto è che le metafore mi hanno permesso [...] di ragionare su me stessa e sul mio modo di vedere le cose [#25];

[q]uesto percorso mi ha condotto ad una diversa consapevolezza della disabilità, della pedagogia, ma soprattutto di me stessa e delle mie esperienze pregresse [#15];

[p]orto a casa il "guardare oltre" [...] mettere da parte pregiudizi e impegnarsi per il benessere degli alunni e dei docenti [#5].

Si rileva altresì come un'attività di questo tipo svolta a livello comunitario possa costituire a "[...] a tutti gli effetti un'esercitazione alla pluralità" in quanto

[r]iflettere sui pensieri e sulle visioni degli altri significa aprirsi all'altro, cercare di entrare nella sua prospettiva, nel suo mondo. Cercare le motivazioni che stanno dietro ad ogni metafora, significa condire [sic] vedere [#18];

[l]eggendo le metafore utilizzate dalle mie colleghe, ho subito pensato alla meraviglia della diversità e della differenziazione delle risposte e ho potuto quindi confrontarmi con esse [#12];

[d]alle metafore lette e delle motivazioni ad esse connesse, evinco che ognuno di noi ha modi differenti di vedere le cose, molteplici punti di vista ed una pluralità di prospettive [...] [#21].

Scoprire la pluralità di prospettive – definita come la "ricchezza più grande" [#2] – e riconoscere anche quanto le parole possano essere polisemiche e sia per questo necessario esplicitare le proprie prospettive, fa individuare nel confronto con gli altri un'occasione per comprendersi vicendevolmente, comprendere qualcosa di nuovo o guardare una cosa nota da una diversa angolazione:

È stato interessante [...] vedere [...] come ognuno associasse una figura totalmente diversa dalla mia, [...] oppure come pur essendoci le stesse risposte, queste ultime avessero un'interpretazione diversa [...]. Ciò mi è stato utile per guardare il tutto da un'altra prospettiva, mi ha aiutata ad avere una visione molto più ampia della mia, a guardare alcune cose in modo diverso e a cogliere dettagli che prima non avevo considerato [#10];

[...] oggi ho capito molte cose che prima non capivo. Dalla scelta delle metafore delle mie colleghe capisco sempre di più che nonostante il corso di studi sia lo stesso, ciascuno elabora differentemente percezioni, sensazioni e si esprime in modo diverso [#29].

Questa tensione al cambiamento e alla trasformazione poggia sulla consapevolezza che è il dubbio ad alimentare il pensiero riflessivo e a sostenere la ricerca di soluzioni:

[...] sono le incertezze che ci “costringono” a guardare oltre il nostro orizzonte [...] Ho sentito un po' di insicurezza nel rispondere [...], ma poi ho capito che è bene che un docente abbia delle incertezze in quanto queste torneranno utili per non imporre alcuni stereotipi [#4]

Un processo, quello del pensiero riflessivo che non può subire battute d'arresto e che porta a considerare ogni trasformazione come mai definitiva:

Alcune delle metafore iniziali si sono trasformate e credo che nei prossimi giorni si trasformeranno ancora [#9];

[...] diverse sfumature che possono crearsi anche a distanza di giorni, l'importante è avere sempre la mente aperta al cambiamento. Ho imparato che a volte è necessario navigare nel vuoto, nel dubbio, per avere una visione più ampia delle cose [#27].

Una mente sempre aperta al cambiamento, la capacità di abitare l'incertezza, la ricerca di visioni alternative appaiono elementi costitutivi di una postura di un docente inclusivo che intende essere pronto, nell'incontro con l'altro, a ridefinire cornici, significati, pratiche e contesti per eliminare ostacoli e aprire strade per lo sviluppo.

4. L'analisi dei punteggi della SACIE-R

All'inizio e alla fine del corso, è stato chiesto agli studenti di compilare la Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva – SACIE-R che misura la percezione dei futuri insegnanti rispetto ad alcuni costrutti chiave dell'educazione inclusiva: il senso di comfort sperimentato nella relazione con le persone con disabilità, l'accettazione degli studenti con diversi bisogni educativi e le preoccupazioni per realizzare concretamente l'inclusione (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011). La Scala – composta da 15 item suddivisi nelle sotto scale delle opinioni, delle preoccupazioni e delle attitudini – è stata anche validata per l'uso nel contesto italiano (Murdaca, Oliva, Panarello, 2016b).

L'analisi qui presentata riguarda i punteggi ottenuti da 59 partecipanti al corso, tutti di genere femminile ad eccezione di uno e con un'età compresa, nel 73% dei casi, fra i 22 e i 24 anni. Il 44% dei partecipanti ha dichiarato inoltre di aver già avuto precedenti significative relazioni con persone con disabilità, in ambito familiare o scolastico.

Al fine di confrontare i punteggi della scala SACIE-R prima e dopo il corso è stato utilizzato un T-TEST per campioni appaiati per il confronto delle medie¹. Il T-TEST è stato effettuato per le variabili relative al punteggio totale della scala, prima e dopo il corso, e per le variabili relative alle sotto scale opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni, prima e dopo il corso. Il livello di significatività è stato posto quale $p < 0.05$ e $p < 0.001$.

Come mostrato nella Tabella 1, le medie dei punteggi ottenuti sia sul totale della SACIE-R sia nelle sotto scale delle opinioni, delle preoccupazioni e degli atteggiamenti risultano aumentate alla fine del corso e la differenza con le medie dei punteggi iniziali è staticamente significativa.

| | | Media (DS) | I.C | T | p |
|-------------------------|-------------|--------------|-------------|-------|--------|
| <i>SACIE-R – Totale</i> | <i>pre</i> | 45.16 (6.79) | 49.39-46.94 | -5.21 | <0.001 |
| | <i>post</i> | 48.67 (7.41) | 46.74-50.61 | | |
| <i>SACIER -Opinioni</i> | <i>pre</i> | 15.57 (3.31) | 14.71-16.44 | -3.14 | <0.001 |
| | <i>post</i> | 16.30 (3.23) | 15.46-17.14 | | |

1 Per l'analisi statistica è stato utilizzato il software STATA (versione 14). Ringrazio il dott. G. Catone per il supporto in questa attività.

| | | | | | |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------|-------|--------|
| <i>SACIER-Preoccupazioni</i> | <i>pre</i> | 13.35 (3.03) | 12.56-14.14 | -6.29 | <0.001 |
| | <i>post</i> | 15.59 (2.80) | 14.86-16.32 | | |
| <i>SACIER-Attitudini</i> | <i>pre</i> | 16.23 (3.27) | 15.38-17.09 | -2.11 | <0.05 |
| | <i>post</i> | 16.77 (3.84) | 15.77-17.78 | | |

Tab. 1: analisi dei punteggi ottenuti al pre e al post-test

5. Conclusioni

Le analisi presentate sembrano indicare che la proposta di attività di tipo riflessivo che invitano ad auto-esplorare criticamente le proprie rappresentazioni e a rielaborarle attraverso il confronto comunitario possano contribuire a consolidare le attitudini inclusive dei futuri insegnanti. Dall'analisi delle scritture riflessive individuali, sembrano emergere due vettori principali – la scoperta della pluralità e l'impegno per la trasformazione – che potrebbero sostenere il consolidamento di quei valori relativi alla valutazione della differenza, alla collaborazione e all'esercizio della riflessività che l'EA-SNIE (2012) individua come basilari per un docente inclusivo. Anche i risultati della SACIE-R che hanno evidenziato differenze staticamente significative fra l'inizio e la fine del corso contribuiscono a rafforzare la percezione di efficacia delle attività proposte. Infatti, sulla base dei dati presentati ma anche della lettura dei commenti aggiunti in fase di post-test, si può affermare che le conoscenze e competenze relative alle gestione della classe inclusiva nel quadro di una più ampia riflessione sulle proprie visioni della disabilità, possano non solo contribuire a ridurre le preoccupazioni per il futuro lavoro e a consolidare le attitudini già maturate nel percorso per diventare insegnanti, ma anche a stimolare cambiamenti delle opinioni, sulle quali l'influenza dei vissuti personali e delle rappresentazioni sociali dominanti è indubbiamente più elevata. La domanda “che cosa penso della disabilità” allora diventa importante per aprire uno spazio di trasformazione delle proprie visioni funzionale alla messa in atto di pratiche educative che possano risultare pienamente inclusive.

Riferimenti bibliografici

Aiello P., Sharma U., Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(16), 11-21.

- Black M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.) (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Camedda D., Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. Ianes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- EASNIE (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense: Denmark.
- Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65 (trad. it. a cura di S. Pinelli, "La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 2014, 67-86).
- Manno D. (2019). Scoprirsi (per diventare) inclusivi. Parole e riflessioni di futuri insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 57-75.
- Moscovici S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Murdaca A.M., Oliva P., Costa S. (2016b). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, doi: 10.1080/08856-257.2016.1267944.
- Murdaca A.M., Oliva P., Panarello P. (2016a). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 277-286.
- Ortony A. (1993). Metaphor, language, and thought. In Id. (ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.) (pp.1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön D.A. (1993). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.) (pp. 137-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.

15.2

Partnership educativa tra scuola e Organizzazioni No Profit

Francesca Pedone

Professoressa associata - Università degli Studi di Palermo

francesca.pedone@unipa.it

1. Introduzione

Attraverso il lavoro di ricerca svolto in tre differenti paesi europei¹, è stato messo a fuoco il tema della cooperazione tra le organizzazioni no profit (ONP) e le istituzioni scolastiche nella presa in carico educativa di minori di madrelingua differente da quella del Paese ospitante. Il lavoro muove dalla convinzione che in questo periodo di rapidi e drammatici cambiamenti derivanti da trasformazioni geopolitiche in tutto il mondo, il settore no profit, con la sua politica flessibile e indipendente, possa contribuire alla stabilizzazione di una situazione che richiede grande attenzione educativa. Nella prospettiva che vede da una parte l'inclusione come un'impresa collettiva (Booth e Ainscow, 2014) e allo stesso tempo trasformativa (Bocci, 2018; D'Alessio et al., 2015), dall'altra la scuola come agorà pedagogica (Goussot, 2015), finalizzata alla riflessione collettiva e alla co-progettazione per la trasformazione dei contesti, è determinante interrogarsi su che tipo di educazione e che idea di scuola sia necessario sviluppare per per accogliere autenticamente l'altro e rispondere preventivamente ad ogni forma di esclusione. Una prima risposta a questo interrogativo potrebbe risiedere nell'assumere la sfida del cambiamento, a partire dalla formazione di tutti i docenti, accogliendo con coraggio la prospettiva inclusiva.

1 Il lavoro è stato svolto in collaborazione con la prof. Raquel Casado-Muñoz dell'Università di Burgos (Spagna) e con la dott.ssa Janet Wolf dell'Università Hradec Králové (Repubblica Ceca)

2. La partnership tra scuola e NPO

Le scuole sono chiamate a costruire ecosistemi (Díaz-Gibson et al., 2020) che stimolino la voglia di fare, di sperimentare, di appassionarsi, di collaborare con gli altri. Ma come possono costruire tali ecosistemi senza farne parte? Diversi studi hanno rivelato come le scuole possano contribuire, in maniera significativa, alla ricostruzione del tessuto sociale e della cultura civica, al consolidamento delle relazioni umane e del senso di appartenenza e alla promozione della coesione sociale (Moolenaar et al., 2012). La letteratura internazionale e le organizzazioni transnazionali pongono una forte enfasi sul collegamento di diversi attori nell'istruzione (Menashy, 2018), sottolineando come in ambito educativo tutte le parti interessate dovrebbero lavorare insieme per promuovere e migliorare l'istruzione per tutti (European Commission, 2017).

A partire da queste premesse, il nostro studio ha preso in considerazione il ruolo delle Organizzazioni della Società Civile (OSC) che sono un prodotto delle comunità e come tali svolgono un ruolo fondamentale nella creazione di una cultura di pace e prevenzione dei conflitti (Azzopardi, 2011). Negli ultimi quarant'anni le organizzazioni no profit hanno gradualmente fatto emergere il loro ruolo in ambito educativo, in occasione di importanti eventi nel campo dell'istruzione. Ricordiamo in questa sede il Forum mondiale dell'educazione a Incheon nel 2015, dove oltre 250 organizzazioni senza scopo di lucro hanno rilasciato una dichiarazione in cui valorizzano l'istruzione pubblica di qualità inclusiva e gratuita e l'apprendimento permanente per tutti come prerequisito fondamentale per raggiungere gli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, riconoscendo il ruolo cruciale dell'educazione per la giustizia sociale, economica e ambientale e indivisibilità dei diritti umani (UNESCO, 2015).

Lo sforzo continuo delle ONP per essere ascoltate, impegnate e coinvolte in tutte le fasi dello sviluppo della politica educativa (dalla pianificazione, al monitoraggio alla valutazione), è stata finalmente riconosciuta e garantita da diverse organizzazioni internazionali e autorità transnazionali come l'UNESCO, le Nazioni Unite, la Comunità Europea ecc. che svolgono un ruolo chiave nella formazione della strategia educativa per le generazioni attuali e future. Il settore no profit è attualmente una forza economica e sociale significativa a livello locale, nazionale e transnazionale.

La letteratura (Waitoller e Kozleski, 2013) sottolinea come la partnership

tra scuole e ONP, abbia il potenziale per superare le barriere che impediscono agli studenti che vivono in uno stato di emarginazione, di apprendere nelle scuole. Inoltre vede le ONP come l'organo che risponde meglio alle esigenze locali grazie al contatto diretto con i gruppi target e come uno spazio in grado di promuovere l'istruzione e che può contribuire al complesso processo di apprendimento (O'Donovan, Berman e Wierenga 2015).

Il concetto di partnership rimanda ad una forma di relazione collaborativa adatta ad affrontare problemi complessi che richiedono l'impegno di più attori; si tratta di una collaborazione formalizzata e diretta ad un obiettivo tra due o più organizzazioni allo scopo di fornire specifici output o risultati durante un periodo specifico e con specifiche risorse condivise (AbouAssi, 2021). Se l'insegnamento del rispetto per tutti vuole entrare a far parte del tessuto della scuola, è essenziale che sia introdotto in modo trasparente e democratico. Il suo successo dipende dall'impegno di tutti gli stakeholder verso un'etica basata sull'equità, la diversità e l'interdipendenza. Imporre il cambiamento senza consultazioni e decisioni condivise significherebbe minare la professionalità degli insegnanti e degli altri partner. Promuovere la partnership significa, allora, garantire che tutte le parti interessate siano coinvolte nella formazione continua e nello sviluppo dell'insegnamento del rispetto per tutti per incorporarlo con successo in classe. L'invito è rivolto alle autorità educative locali che possono lavorare a stretto contatto con le ONP che hanno familiarità con le possibili tensioni nel contesto in cui operano, per fornire formazione al personale scolastico, ai gruppi della comunità e ai genitori, creando un senso di responsabilità e impegno condiviso, per ottenere un'istruzione più equa ed efficace.

3. Gli insegnanti e studenti con diverso background linguistico

Il concetto di comunità sembra rispondere in modo pertinente all'esigenza pedagogica attuale: formare insegnanti che siano competenti non soltanto dal punto di vista contenutistico, metodologico e didattico, ma che lo siano anche dal punto di vista personale ed umano (Biesta, 2015), cioè professionisti responsabili e consapevoli, aperti alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza, al dialogo, alla reciprocità. Tale concetto applicato, in particolare, alla formazione degli insegnanti si pone non solamente come con-

testo ineludibile per la promozione di interventi formativi significativi, ma si configura come una sfida precisa: quella di far diventare gli insegnanti autentici “agenti del cambiamento”, in grado di pensare e agire in modo inclusivo.

Gli sforzi a livello transnazionale hanno portato alla creazione di raccomandazioni per formare gli insegnanti sui temi delle migrazioni, dell’intercultura, della diversità e dell’identità etnica (SIRIUS Network, 2014). Inoltre, il Consiglio d’Europa (2017) ha definito il quadro delle competenze che gli insegnanti laureati dovrebbero acquisire per impegnarsi efficacemente con la diversità nelle classi, come la conoscenza e la comprensione del contesto politico, giuridico e strutturale della diversità socioculturale; avviare e sostenere una comunicazione positiva con alunni, genitori e colleghi provenienti da contesti socio-culturali diversi; e affrontare la diversità socio-culturale nel curriculum e nello sviluppo istituzionale.

In relazione al tema degli studenti con diverso background linguistico, ovvero con una lingua madre diversa da quella del Paese in cui si trovano e con una conoscenza insufficiente o totale della lingua del nuovo Paese (identificati anche come studenti L2), sono generalmente considerati un gruppo emarginato nell’istruzione, svantaggiato in termini di iscrizione al tipo di scuola, nella durata della frequenza scolastica, negli indicatori di rendimento, nei tassi di abbandono scolastico e nel livello del diploma di scuola raggiunto (Migrant Integration Policy Index, 2015; Rodríguez-Izquierdo, Falcón e Permisán, 2020). Inoltre, questi studenti potrebbero dover affrontare altri fattori di rischio come traumi da spostamento, stereotipi, basse aspettative da parte degli insegnanti, bullismo, discriminazione da parte del personale o dei compagni, ecc. (Graham, Minhas, Paxton, 2016). Di conseguenza, fornire semplicemente l’opportunità di frequentare la scuola non è sufficiente per eliminare la discriminazione o per universalizzare la partecipazione.

Quando si parla di studenti con diversi background linguistici, si deve ricordare che si tratta di persone richiedenti asilo, rifugiati, immigrati appena arrivati, generazioni successive di migranti dell’UE e di paesi del terzo mondo, minoranze etno-culturali e linguistiche nazionali e regionali la cui conoscenza della lingua di scolarizzazione è insufficiente e può essere qualificata come potenziale barriera nel processo di apprendimento e di partecipazione. Le famiglie di studenti L2 di solito cercano assistenza per l’inserimento dei loro figli nel sistema educativo straniero. Le ONP lavo-

rano a stretto contatto con i loro gruppi target e sono tra le prime a incontrare le famiglie L2, poiché offrono i loro servizi gratuitamente e hanno sviluppato metodi e strumenti per assisterle adeguatamente. Ciò ha permesso al settore no profit di comprendere più da vicino le esigenze degli studenti di L2, delle loro famiglie, degli insegnanti, delle scuole e di formare strategie di intervento efficaci.

4. Lo studio

Il lavoro ha inteso esplorare e analizzare la partnership tra scuole e ONP, sul tema degli studenti di diversi background linguistici. La ricerca, condotta con una metodologia mista, ha coinvolto ONP e insegnanti in servizio in tre differenti nazioni: Italia, Repubblica Ceca e Spagna. Nello specifico sono stati intervistati 15 insegnanti ed è stato somministrato un questionario a 34 ONP. Siamo consapevoli che il campione molto piccolo non può rappresentare l'intero gruppo di riferimento. I risultati che, sinteticamente, verranno presentati più avanti, intendono fornire elementi di riflessione per ulteriori indagini più approfondite.

L'indagine è stata in primo luogo interessata ad esplorare quali fossero i servizi offerti dalle ONP agli insegnanti. L'offerta di servizi forniti dalle ONP alle scuole varia da paese a paese, tuttavia, abbiamo rilevato che la collaborazione sui progetti occupa il primo posto in tutte e tre le aree geografiche. Oltre alla collaborazione su progetti, abbiamo rilevato anche servizi come: formazione insegnanti, corsi di lingua, traduzione di documenti, servizi di interpretariato, servizi di consulenza, ricerca e organizzazione di eventi, prevalentemente erogati sotto forma di seminari, workshop, conferenze. In nessuna delle aree esaminate la formazione degli insegnanti rientra tra le principali attività.

In secondo luogo abbiamo cercato di capire come le ONP vedessero l'attuale cooperazione con le scuole. I risultati ottenuti hanno rivelato che le ONP sono insoddisfatte del livello di partnership. La causa è stata individuata dai nostri intervistati nei piani di formazione degli insegnanti, ritenuti obsoleti e che non tengono conto del settore no profit come uno dei partner nell'istruzione. Gli intervistati sottolineano come gli insegnanti vedano il no profit appartenere solo al settore sociale, dunque un qualcosa che possa avere a che fare con l'assistenzialismo e non con i processi di istruzione e

educazione. Tuttavia, le ONP pensano che tutti condividiamo la responsabilità nel processo di coesione sociale e gli insegnanti dovrebbero partecipare in questo senso.

Infine abbiamo cercato di capire, esplorando il punto di vista degli insegnanti, se fossero interessati a implementare la partnership con le ONP. Gli insegnanti hanno manifestato generalmente un atteggiamento positivo nei confronti delle ONP, tuttavia per alcuni insegnanti era essenziale che ogni partner svolgesse il suo ruolo per stabilire la cooperazione funzionale. La maggior parte degli insegnanti intervistati non è mai entrata in contatto con le ONP, anche se hanno affrontato la realtà pedagogica degli studenti L2 nelle loro classi e hanno ammesso che non erano preparati a gestirla. Tutti gli insegnanti accetterebbero una qualche forma di aiuto da una ONP se è costruttiva e porta all'obiettivo comune che vedono in particolare nel benessere degli studenti.

Poiché tutti gli insegnanti, intervistati nell'ambito di questa ricerca, erano favorevoli alla cooperazione con il settore no profit, si direbbe che nulla ostacola o impedisce la creazione di partnership.

Dall'indagine esplorativa è emerso che la collaborazione tra ONP e insegnanti è un argomento molto complesso e merita ulteriori indagini. Tuttavia, riteniamo che questi risultati offrano già una panoramica di ciò che può essere fatto per sviluppare una cooperazione e possano servire a tutte le parti interessate per riconsiderare la loro pratica quotidiana. La nostra ricerca futura si concentrerà su ciò che impedisce alle ONP e agli insegnanti di collaborare reciprocamente quando, sulla base dei nostri risultati, entrambe le parti dichiarano esplicitamente di essere disposte a farlo.

L'importanza significativa e attiva delle ONP nell'istruzione per tutti è indiscutibile. Sulla base dei risultati della nostra ricerca, siamo d'accordo con le conclusioni di studi precedenti (Nishimuko, 2009; O'Donovan, Berman, Wierenga, 2015; Rollan, Somerton, 2019), che affermano che le ONP che implementano i principi dell'educazione inclusiva sono essenziali per trovare un risultato di sviluppo efficace e sostenibile verso l'istruzione per tutti. Inoltre, siamo convinti che se ogni parte gioca il suo ruolo in una partnership, gli insegnanti possono trovare una fonte utile nelle ONP per il loro ulteriore sviluppo professionale. Tuttavia, tali partnership possono essere efficaci solo se la comunicazione reciproca e lo scambio di opinioni e aspettative funzionano bene.

Riferimenti bibliografici

- AbouAssi K., Wang R., Huang K. (2021). Snuggling together or exploring options? A multilevel analysis of nonprofit partnership formation and evolution in an unstable institutional context. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 50(1), 143-164.
- Azzopardi A. (2011). Conceptualising discursive communities: Developing community in contemporary society. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 179-192. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496215>
- Biesta G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Díaz-Gibson J., Daly A., Miller-Balslev G., Zaragoza M. C. (2020). The School-Weavers tool: supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership & Management*, 1-18.
- European Commission (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Graham H. R., Minhas R.S., Paxton G. (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*, 137(6). doi: 10.1542/peds.2015-3994
- Menashy F. (2018). Multi-stakeholder aid to education: power in the context of partnership. *Globalisation, Societies and Education*, 16, 1, 13-26, DOI: 10.1080/14767724.2017.1356702
- MIPEX (Migrant Integration Policy Index). (2015). *Education*. Retrieved from <http://mipex.eu/education>
- Moolenaar N. M., Slegers P. J. C., Karsten S., Daly A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/03055-698.2011.643101>
- Nishimuko M. (2009). The role of non-governmental organisations and faith-based organisations in achieving education for all: The case of sierra leone. *Compare*, 39(2), 281-295. doi: <https://doi.org/10.1080/03057920902750525>
- O'Donovan R., Berman N., Wierenga A. (2015). How schools can move beyond

- exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 645-658. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961686>
- O'Donovan R., Berman N., Wierenga A. (2015). How schools can move beyond exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 645-658. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961686>
- Rodríguez-Izquierdo R. M., Falcón I. G., Permisán C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035.
- Rollan K., Somerton M. (2019). Inclusive education reform in Kazakhstan: civil society activism from the bottom-up. *International Journal of Inclusive Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1599451>
- SIRIUS Network (2014). *A clear agenda for migrant education in Europe*. Retrieved from http://www.migration4development.org/sites/default/files/agenda-and-recommendations-for-migrant-education_04112014.pdf
- UNESCO (2015). *NGO Forum Declaration 2015: Towards the right to inclusive quality public education and lifelong learning beyond 2015*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233243>
- Waitoller F. R., Kozleski E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 35-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>

15.3

Democratizzare la scuola. Mediazione didattica, inclusione e formazione degli insegnanti

Luisa Zecca

Professoressa associata - Università degli Studi di Milano Bicocca
luisa.zecca@unimib.it

1. Paradossi e contraddizioni

Il contributo pone il problema del rapporto tra scuola e democrazia e rileva elementi di criticità del sistema attuale nel dar seguito al mandato costituzionale idealmente garante dell'accesso a percorsi scolastici e formativi per ciascuno al di là delle condizioni sociali, economiche, culturali di nascita. Lo Stato e l'Europa intervengono a supporto della messa in atto di interventi per l'attuazione di diritti che limitino diseguaglianza culturale e che promuovano l'inserimento sociale nella vita delle comunità di appartenenza (art.3, comma2). Il diritto dei giovani, sin da bambini, di essere supportati nella formazione di competenze chiave di cittadinanza e nell'orientamento alla scelta del proprio percorso di vita formativa e poi professionale è un oggetto di lavoro per insegnanti, educatori scolastici e pedagogisti. Da una prospettiva pedagogico-didattica il costrutto di democratizzazione della scuola si riferisce alla capacità della scuola di promuovere democrazia, esercitandola essa stessa, e di formare alla vita democratica mediante la funzione didattica (Rochex, 2001). La relazione tra elementi soggettivi e contestuali è alla base di dinamiche determinanti nei comportamenti individuali e collettivi, sia da una prospettiva sociale sull'apprendimento, sia dal punto di vista della didattica come mediazione culturale (Damiano, 2013). D'altro canto, emerge in tutta evidenza il paradosso di una costruzione sociale, quella del cittadino, che avviene in un luogo utopico, il dispositivo della formazione, in cui viene allenato all'uso di strumenti culturali e linguistici per entrare a far parte a pieno titolo della cittadinanza, una cittadinanza che "sussurra all'orecchio che il piacere non può che trovarsi che nel consumo sfrenato delle risorse" (Meirieu, 2020, p. 217). Quale scuola, dunque e per quale democrazia? L'ipotesi di una scuola per una società neoliberista

che forma capitale umano poiché l'esito dell'apprendimento entra a far parte del mercato come "fabbrica di capitale umano" (Baldacci, 2019 p.220) viene contrapposta ad una scuola per lo sviluppo umano, orientata a mettere al centro la libertà dell'individuo, la sua possibilità di comprendere diritti e contratti sociali per partecipare alla negoziazione utilizzando pensiero critico. A questo tipo di scuola sembrano guardare le indicazioni nazionali del 2012 e i nuovi scenari del 2018, un paradigma che evoca Nussbaum (2011) e la prospettiva che rovescia il profitto come punto di equilibrio delle relazioni umane globali e locali e ricentra l'obiettivo sull'educazione democratica all'apertura, alla solidarietà, all'eguaglianza. Gli strumenti culturali sono quindi concepiti come l'unica possibilità per potere pensare liberamente ed in modo critico ampliando le ristrettezze dei codici non solo famigliari, ma anche massmediali. Insegnanti ed educatori scolastici che intenzionalmente seguono un approccio orientato all'equità, alla giustizia sociale, all'emancipazione, quindi alla garanzia del principio espresso nel comma 1 dell'articolo 34 "la scuola è aperta a tutti", presumono un'idea di scuola come soggetto collettivo che garantisce lo sviluppo di un'identità consapevole e aperta al mondo; una scuola che pratica uguaglianza nel riconoscimento delle differenze, che rimuove ostacoli e compensa svantaggi. La scuola può formare, da un diverso punto di vista, alla competizione, può selezionare al punto da espellere e marginalizzare giovani non ritenuti idonei e ai quali non necessariamente si accompagna un percorso di riorientamento, talvolta nemmeno di conoscenza delle cause delle difficoltà o di bisogni specifici di apprendimento. In che modo la formazione iniziale e in servizio possono contribuire a fare emergere i presupposti ideologici sottesi nelle prassi radicate dei professionisti? Quale idea di scuola per quale prassi di insegnamento? La domanda richiama alla necessità di evolvere da una concezione basata sulla prassi insegnante ad una professionalizzazione intenzionale e progettuale, ad un sistema che ne supporta l'esercizio all'interno dell'organizzazione scolastica.

2. Dispersione scolastica, esclusione sociale e indicatori critici di sistema

Già nel 2018, secondo i dati CENSIS (2020), i minori a rischio di povertà o esclusione sociale erano più di 3 milioni e 1,6 milioni quelli che vivevano in condizioni di povertà assoluta. In Italia il livello di abbandono

scolastico è alto già durante la scuola dell'obbligo. La percentuale italiana di *early school leavers* è circa del 14,5%, contro il 10,6% della media europea (Eurostat, 2020). I soggetti più a rischio sono gli studenti di “prima generazione” (circa il 47% del totale), i quali faticano a raggiungere livelli minimi di apprendimento per difficoltà legate a ragioni linguistiche e culturali. Il 42% dei ragazzi che appartengono a famiglie che si collocano nel quintile socioeconomico più basso non raggiungono le competenze minime in lettura (contro il 13,8% dei coetanei in famiglie benestanti). Per gli apprendimenti in matematica, le rispettive quote ammontano a 40,6% e 10,9%. L'Italia è uno dei Paesi con il più alto tasso di ESL, con ben il 13,5%, preceduta solo da Bulgaria (13,9%), Romania (15,3%), Malta (16,7%), Spagna (17,3%) e Islanda (17,9%), nonostante segnali di miglioramento, il fenomeno si concentra nelle aree del Mezzogiorno. Questo fenomeno, ampliando lo sguardo alla società tutta, rientra in quello dei cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), che riguarda i giovani tra 15 e 29 anni che non hanno un impiego, non cercano lavoro e non frequentano alcun percorso di istruzione o di formazione. Durante il lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19, le scuole hanno pienamente raggiunto, in media, soltanto il 74% degli studenti (Lucisano, 2020). Permangono disuguaglianza ed esclusione soprattutto nelle fasce della popolazione più a rischio di povertà educativa: residenti al sud, donne e stranieri. Spesso gli svantaggi si correlano con le esperienze familiari (separazioni dei genitori, background culturale o sociale svantaggiato, esperienza familiare migratoria) o con il contesto territoriale (Caruso, Cerbara, 2020).

A fronte di questi dati i problemi endemici e atavici del sistema scuola rimangono ancora aperti, ci si riferisce qui ad un numero esiguo di indicatori che a titolo d'esempio hanno un forte impatto sui microsistemi e in definitiva sugli allievi. Si tratta di indicatori che riguardano l'investimento economico generale, la presenza e stabilità degli insegnanti curricolari e di sostegno, la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria:

- secondo i dati Eurostat nel 2017 l'Italia ha speso circa 66 miliardi di euro per l'istruzione pubblica, in tutti i settori dall'istruzione pre-primaria a quella universitaria investendo nell'istruzione pubblica il 7,9 per cento della sua spesa pubblica totale e configurandosi come Stato membro Ue ultimo in graduatoria e quintultimo se si rapporta

- la spesa in istruzione con il Pil (3,8 per cento nel 2017, in diminuzione rispetto al 4,6 per cento del 2009);
- la mancanza di assegnazioni di organico stabili nel tempo, la mobilità annuale dei docenti, il sistema di supplenza lasciano le scuole nell'incertezza e i Dirigenti Scolastici nell'impossibilità di pianificare l'organizzazione necessaria a rendere concreti i piani di miglioramento che hanno origine dalle autovalutazioni (RAV). La domanda che si pone, come punto sostanziale per il funzionamento della scuola democratica è: quali sono le possibilità di incidere nei processi di insegnamento e apprendimento non solo a breve ma anche a medio e lungo termine, se non possiamo sapere in anticipo e con certezza nel tempo quanti e quali saranno gli insegnanti nelle scuole? Nel 2019-20 i docenti con contratto a tempo determinato sono stati 186.004, di cui 37.910 (20%) con nomina annuale e 148.094 (80%) con nomina fino al termine delle lezioni (30 giugno); 38mila nomine annuali sono riferite a posti vacanti in organico di diritto, quasi tutti disponibili anche per le nomine in ruolo (Fonte Miur). A questi si aggiungono le altissime percentuali di insegnanti in deroga sul ruolo del sostegno, inseriti lungo tutto l'arco dell'anno nelle singole istituzioni scolastiche negli ultimi due anni scolastici;
 - la mancanza di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, attualmente in discussione al Governo che intende rivederne la struttura con un investimento previsto nel Piano Nazionale di Resistenza e Resilienza 2021. Ad oggi gli insegnanti della scuola secondaria non hanno alcuna formazione di natura pedagogico-didattica, nessuna competenza sulla psicologia dell'apprendimento, sulle strategie della ricerca-azione e sul lavoro in gruppo; sono competenze non ritenute essenziali per la professione insegnante. La conoscenza della disciplina rimane unica e indissolubile fonte del sapere professionale in contrasto con i principali risultati di ricerca nell'area della formazione iniziale degli insegnanti (Caena, 2014).

Baldacci (2019) recupera il pensiero gramsciano ed individua nel processo di democratizzazione della scuola un'iniziale messa in discussione del suo stesso dispositivo, dal tipo di competenze professionali degli insegnanti alla didattica con due assunti di base:

- rompere con la prospettiva omologata della selezione per la competitività, riattivando la capacità di pensiero critico contro i dogmi della produttività e della competizione, liberando la mente dalla gabbia di un pensiero egemone;
- concepire l'educazione come antitesi, ovvero come lotta contro il senso comune dominante, per la costruzione di una «nuova mentalità».

La democratizzazione segue una doppia traiettoria: la prima si ancora alla garanzia del diritto all'accesso e partecipazione alla vita scolastica, la seconda agli apprendimenti culturali e sociali.

Nei prossimi paragrafi tratteremo ipotesi di lavoro per la formazione iniziale e in servizio di figure chiave, quelle degli educatori scolastici che supportano e talvolta sostituiscono gli insegnanti nel lavoro di riduzione di potenziale marginalizzazione di studenti vulnerabili.

3. Quale formazione per gli insegnanti e gli educatori scolastici? Due esempi

I fenomeni di allontanamento dalla scuola di adolescenti fra i 13 e i 17 anni, da un punto di vista sistemico e multidimensionale, pongono il tema della selezione ed espulsione dal contesto-scuola di giovani vulnerabili, esposti al rischio della marginalità e della devianza, fino all'esclusione sociale (Baldacci, 2019). In riferimento all'area socio-pedagogica un'interessante e recente rassegna sull'efficacia di interventi di compensazione e contrasto alla dispersione, evidenzia quali indicatori di efficacia: l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento; la competenza didattica e relazionale degli insegnanti; la progettazione e valutazione multiprofessionale (Pandolfi, 2016). La riflessività pedagogico-didattica, quale competenza professionale fondamentale, si inquadra nell'idea di educazione per la giustizia sociale come delineata da Cochran-Smith che connette il concetto di "giustizia distributiva" con le lotte politiche contro le disuguaglianze e l'oppressione di alcuni gruppi sociali emarginati, privati di diritti e riconoscimento (Cochran-Smith et al. 2012). La studiosa fonda la sua prospettiva teorica sulla formazione degli insegnanti sul concetto di equità, *Teacher Education for Social Justice* (Cochran-Smith 2020) che vede gli insegnanti intraprendere un percorso di ri-significazione del dispositivo scolastico ri-

flettendo sulle proprie pratiche, ma in particolare sulle premesse istituzionali che normano i rapporti di potere, modificandoli a vantaggio degli studenti. La formazione avvierebbe quindi processi di “coscientizzazione” (Freire, 1968) anche degli studenti verso la consapevolezza della propria condizione sociale come premessa per l’emancipazione. Cochran-Smith propone una “responsabilità professionale democratica” nella formazione dei docenti, orientata a respingere *«the assumption that the primary goal of teacher education is preparing teachers who enhance the nation’s ability to compete in the global economy»* (Cochran-Smith 2020, p. 55), la quale formi gli insegnanti a creare “contesti di apprendimento democratico” (intesi in senso dinamico come ambienti di relazione tra persone e contesto), funzionali all’apprendimento disciplinare, sociale ed emotivo di stampo critico.

Due sono i contesti in cui stiamo svolgendo ricerca empirica nella direzione sopra delineata di tipo qualitativo ascrivibile alla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018):

- il primo ha coinvolto i 13 studenti-lavoratori del corso di Progettazione e valutazione dei servizi e interventi educativi del corso in Scienze Pedagogiche attivi nel territorio di Milano e Monza come insegnanti curricolari e di sostegno ed educatori scolastici dalla Scuola Primaria alla Secondaria di I grado in qualità di co-ricercatori e 10 dei loro studenti, bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni (5 dei quali con diagnosi medica di vario tipo ed entità), che presentano: disturbi dello spettro autistico, Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), disturbi generalizzati dello sviluppo, problemi di linguaggio (anche dovuti al background migratorio), disturbi della condotta, difficoltà di socializzazione ed emotive, comportamenti oppositivi-provocatori, deficit di attenzione e iperattività, problemi familiari o svantaggi socio-culturali. La ricerca ha avuto un duplice obiettivo: dare voce agli studenti-lavoratori per sondare le loro percezioni e rappresentazioni; dare voce agli alunni con cui lavorano gli stessi studenti-lavoratori, spesso “invisibili” in quanto fragili e vulnerabili (Zecca, Cotza, 2020);
- il secondo è uno degli esiti della collaborazione scientifica avviata a giugno 2020 tra l’Università di Milano-Bicocca e la Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza. I servizi educativi dell’Associazione “Antonia Vita” si occupano di contrastare il disagio giovanile e la disper-

sione scolastica. La Scuola Popolare offre ai ragazzi tra i 14 e i 17 anni a rischio abbandono una seconda opportunità di conseguire la licenza media, attraverso un percorso educativo e scolastico. Lo studio di caso Scuola Popolare ha come finalità: esplorare le variabili endogene alla base del rischio educativo e le pratiche didattiche funzionali invece a un suo ridimensionamento; avviare ricerche-azioni e ricerche-formazione con gli educatori e gli insegnanti della Scuola.

I due esempi hanno entrambi una doppia valenza euristica:

- di ricerca, per la messa a punto di strumenti capaci di rappresentare e valutare le prassi educative e didattiche, ma anche organizzative, nella loro complessità;
- di formazione permanente, per generare processi di autoriflessione problematizzante su azioni e progettazioni e riprogettazioni didattiche, in base ad analisi sistemiche e feedback circolari che emergono nella comunicazione educativo-didattica.

I significati che emergono dai due studi collocano il tema del contrasto al rischio di esclusione sociale nella prospettiva pedagogica di cui tre sono le categorie emergenti:

- accompagnare alla costruzione dell'identità soggettiva contro i luoghi comuni, socialmente accettabili, e le prassi consolidate (“Non vuol dire cambiare quella situazione, cambiare quelle persone, ma è accompagnare le persone a far vedere che esistono delle altre possibilità, delle altre esperienze di vita”);
- il contrasto alla fragilità degli educatori e degli insegnanti che motiva interventi di sostituzione, di non ascolto;
- la costruzione condivisa con gli studenti del progetto di formazione.

Gli educatori sentono l'esigenza di spazi per la mediazione che assume il tratto della circolarità tra pensiero, azione, e relazione di potere con le persone di cui si prendono cura e a cui insegnano, assumendo la complessità come paradigma, e chiedono di formarsi al lavoro in gruppi multidisciplinari.

Nel caso della Scuola Popolare, l'analisi di pratiche procede in modo cir-

colare attraverso l'interpretazione condivisa in gruppo e l'analisi intersoggettiva di una documentazione diaristica vissuta come critica e portata dal professionista al gruppo per ridefinirne le intenzionalità e sostenere la ri-progettazione. La pratica della ricerca-formazione genera dispositivi trasformativi che possono prospettare un cambiamento e un rovesciamento assumendo come variabile su cui riflettere e agire il dispositivo scolastico e le sue mediazioni interne nel tentativo di superando i concetti di "selezione" e "successo/fallimento formativo", tipici di una mentalità orientata al mercato e alla competitività.

Alla luce del significato e dell'origine di buona parte della terminologia relativa a questo ambito, è possibile avviare un processo di ri-semantizzazione, che espliciti il cambiamento di paradigma prospettato. Le ricerche in corso fanno pensare ad una possibile definizione in senso ecologico della fragilità educativa e guardano a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma le fragilità dei contesti e agisca a partire dal dispositivo-scuola stesso.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Caena F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.
- Caruso M. G., Cerbara L. (2020). *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019*. IRPPS Working Papers.
- Cochran-Smith M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17(5), 527-546.
- Cochran-Smith M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 years of Advocacy. Action, *Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith M., Ludlow L., Ell F O'Leary M., Enterline S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2018).

- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>
- Meirieu P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris: Autrement.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Pandolfi L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), 68-78.
- Rochex J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- Zecca L., Cotza V. (2020). From distance education to fragile contexts: a student voice research in the third space. *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).

Panel 16
Didattiche attive

Introduzione
Alessandra La Marca

Interventi
Francesca Anello
Manuela Fabbri
Luca Ferrari
Daniela Gulisano
Elena Pacetti
Patrizia Sposetti

Insegnanti e metacomprendione

Alessandra La Marca

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Palermo
alessandra.lamarca@unipa.it

1. Introduzione

La letteratura nazionale ed internazionale riporta diverse tipologie di strumenti utili per comprendere gli aspetti metacognitivi implicati durante la comprensione di un testo, quali ad esempio la raccolta di giudizi sulle prestazioni o la riflessione ad alta voce, ma l'uso di questionari appositamente elaborati è senz'altro uno dei metodi più comuni e pratici. Questi questionari sono solitamente brevi e facili da somministrare durante le diverse fasi della lettura. Possono essere usati da soli o in combinazione con altri metodi per approfondire l'esplorazione della relazione tra metacognizione e comprensione della lettura. Inoltre, è essenziale che i questionari si evolvano man mano che nuove prospettive teoriche approfondiscono alcuni aspetti e mettono in luce nuove relazioni. Di conseguenza, numerosi sono gli strumenti disponibili nel tempo in diverse lingue.

Si tratta in genere di questionari che prevedono solitamente scale di tipo Likert, sviluppati con l'obiettivo di valutare la percezione del soggetto sui vari aspetti metacognitivi. In genere, nella ricerca sulla metacognizione vengono utilizzati due tipi di questionari metacognitivi: dominio generale e dominio specifico.

Sul fronte della ricerca empirico sperimentale i modelli di intervento sono vari e debitori a quadri teorici plurimi. Alcuni di essi si ispirano apertamente all'approccio metacognitivo (Baker, 2002; Duke, Pearson, 2002; Duke, Pearson, Strachan, Billman, 2011; Tarchi, 2015; Zanetti, Miazza, 2004), altri piuttosto ad un approccio centrato sul contenuto (McKeown, Beck, Blake, 2009). Le componenti implicate nella metacomprendione non si sviluppano in modo parallelo, poiché la conoscenza e consapevolezza del funzionamento cognitivo precedono la maturazione degli aspetti di controllo e autoregolazione (Armbruster, Echols, Brown, 1983). metacogni-

zione indipendentemente dal contenuto di apprendimento (Schraw, Denison, 1994; Sperling, Howard, La Marca, 1999). I questionari autoriferiti dominio specifico sono invece sviluppati con l'obiettivo di valutare la metacognizione in un singolo ambito di apprendimento, quale ad esempio la lettura, la risoluzione dei problemi, l'apprendimento di una lingua straniera, ecc.

La maggior parte di questi questionari esplorano le conoscenze (dichiarative, procedurali e condizionali) e/o i processi di controllo/regolazione (pianificazione, monitoraggio, gestione delle informazioni, eliminazione di quelle non necessarie e valutazione) messi in atto durante la lettura.

Le domande solitamente si focalizzano sulla pianificazione, monitoraggio e valutazione o riguardano le strategie e i processi regolatori che influenzano la comprensione.

Nei paragrafi che seguono saranno prima brevemente descritti i tre strumenti utilizzati e i primi risultati ottenuti.

2. Il Questionario

Nel questionario utilizzato per conoscere le strategie di lettura e più in generale le abilità di metacomprendimento di 820 giovani insegnanti in formazione ogni intervistato è invitato ad analizzare una serie di affermazioni che descrivono possibili strategie metacognitive e a esprimere in che misura essi corrispondono al suo modo personale di procedere attraverso una scala di valutazione o domande vero-falso.

Con lo strumento somministrato a gruppi di 50, nel periodo febbraio – marzo, abbiamo raccolto alcune utili informazioni sulle strategie messe in atto abitualmente durante la comprensione della lettura. Occorre tuttavia sottolineare che tramite questo strumento gli insegnanti intervistati hanno descritto come si vedono, come crede di leggere, ma non necessariamente ciò corrisponde a ciò che essi fanno realmente.

Ogni questionario, da cui abbiamo scelto alcuni item ha un focus specifico a seconda dell'enfasi e del quadro teorico di riferimento. Alcuni aiutano a identificare una componente specifica del processo di metacomprendimento, sottolineando la consapevolezza di una persona di questi processi.

2.1 Il Questionario Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

Il MARSI è una scala di consapevolezza della lettura, che misura le capacità di metacomprendimento. È composto da 30 item e utilizza una scala Likert a 5 punti. Il MARSI valuta tre diverse dimensioni della metacomprendimento:

strategie di lettura globali, contiene 13 item sulle strategie intenzionali dei lettori per l'analisi di un testo a livello globale, preparando il terreno alla lettura;

strategie di risoluzione dei problemi, contiene 8 item sulle strategie dei lettori per ovviare ai problemi di comprensione, in particolare quando un testo è impegnativo;

strategie di supporto della lettura, contiene 9 item sulle strategie che i lettori utilizzano, quali ad esempio sottolineare le informazioni più importanti o prendere note per verificarne la comprensione.

Il MARSI propone una particolare concettualizzazione delle strategie metacognitive coinvolte nella lettura, comprese le strategie di lettura globali, le strategie di problem solving e le strategie di lettura di supporto. Questi concetti, tuttavia, non considerano momenti distinti durante la lettura (ad esempio, la riflessione durante e dopo la lettura) e alcune delle strategie non sono comunemente utilizzate.

2.2 La scala Metacomprendimento (processi e strategie per comprendere ed elaborare): del questionario *Awareness Learning Metacognitive* (ALM)

Il questionario *Awareness Learning Metacognitive* (La Marca, 1999) è composto da 92 domande redatte nella forma classica di autopercezione: una descrizione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli: *Mai o Quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o Sempre*. indaga nove aree di competenza metacognitiva di cui abbiamo scelto la scala metacomprendimento brevemente descritta di seguito.

Metacomprendimento (processi e strategie per comprendere ed elaborare): questa scala verifica il grado di conoscenza degli aspetti metacognitivi specifici che influenzano l'abilità di comprensione e fa riferimento alle abilità coscienti che lo studente deve applicare per giungere a comprendere il significato di ciò che legge o ascolta. In particolare: la capacità di selezionare informazioni

utili alla comprensione e di metterle in relazione con quanto si studia o si ascolta, con quanto è già conosciuto o con la propria esperienza; la capacità di inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere problemi; la conoscenza degli scopi della lettura; il controllo della comprensione; la conoscenza delle strategie; la sensibilità al testo; l'immaginazione; l'elaborazione fantastica.

2.3 Il Questionario Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Per rilevare se ogni insegnante è in grado di autovalutare la propria consapevolezza metacognitiva è possibile utilizzare il Questionario MAI (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw, Dennison, 1994), composto da 52 item raggruppati in 8 scale.

Schraw e Dennison (1994) nel MAI, fanno una distinzione tra la conoscenza della cognizione come processo iniziale e la regolazione della cognizione come processo successivo.

Il MAI prende in considerazione distinzioni molto interessanti tra i diversi processi di apprendimento, in particolare tra conoscenza e controllo, nonché alcuni interessanti sotto-meccanismi di controllo come il *debug*. Tuttavia, questo questionario si concentra in gran parte sull'apprendimento in generale e non specificamente sulla comprensione della lettura.

Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) fanno riferimento alla conoscenza dei processi cognitivi, che corrisponde a ciò che gli studenti conoscono di sé stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali possono essere considerate come le basi della conoscenza concettuale.

Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'autoregolazione, che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui gli studenti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti. Lo strumento fornisce sia dei punteggi parziali, relativi alle cinque dimensioni, che un punteggio complessivo.

Per le finalità della presente indagine, il questionario è stato appositamente adattato, in particolare non sono stati considerati alcuni item della

versione originale poiché ritenuti poco adatti alle finalità della ricerca.

I punteggi parziali sono utili per rilevare gli aspetti critici su cui è opportuno approfondire a livello diagnostico e su cui è necessario compiere un lavoro mirato. Il punteggio totale per ogni scala è invece un indice che permette una valutazione facile e veloce, attraverso un unico dato, degli aspetti metacognitivi messi in atto dagli insegnanti durante la lettura, consentendo anche di effettuare dei confronti all'interno dei gruppi di insegnanti di diverso ordine di scuola.

3. Risultati

Il campione è costituito da 20,41% insegnanti di scuola dell'infanzia, 43,12% di Primaria, il 12,68% di Secondaria I grado e il 23,79% di Secondaria II grado. Di cui 93,36% donne e 6,64% uomini.

Solo il 5,07% si considera un lettore eccellente, il 57,61% si considera un buon lettore, il 35,87% un lettore medio e solo l'1,45% un lettore scarso.

Di seguito sono riportate nel dettaglio le risposte fornite ai singoli item delle scale che compongono il questionario adattato.

Il Questionario Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)

| <i>Strategie di lettura globale (GRS)</i> | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | Ho uno scopo in mente quando leggo. | 12,3% | 8,5% | 31,4% | 25,4% | 22,5% |
| 3 | Prevedo l'argomento trattato dal testo prima di leggerlo. | 8,0% | 10,1% | 35,5% | 32,6% | 13,8% |
| 5 | Leggo ad alta voce mi aiuta a capire cosa sto leggendo | 4,3% | 7,9% | 26,6% | 30,8% | 30,4% |
| 12 | Utilizzo i supporti tipografici come il grassetto e il corsivo per selezionare le informazioni chiave | 3,5% | 5,3% | 18,0% | 32,1% | 41,1% |
| 13 | Analizzo e valuto criticamente le informazioni presentate nel testo | 2,8% | 3,6% | 22,6% | 39,5% | 31,5% |
| <i>Strategie di risoluzione dei problemi (PSS)</i> | | | | | | |
| 7 | Torno indietro sulla mia strada quando mi distraigo | 1,7% | 4,2% | 15,6% | 30,2% | 48,3% |
| 9 | Adeguo la velocità di lettura sulla base di cosa sto leggendo | 3,4% | 4,2% | 15,6% | 30,6% | 46,3% |
| 11 | Mi fermo di tanto in tanto e penso a ciò che sto leggendo | 2,3% | 3,5% | 17,4% | 37,0% | 39,9% |
| 14 | Rileggo per essere sicuro di aver compreso cosa sto leggendo | 1,9% | 2,8% | 16,3% | 33,6% | 45,4% |
| 15 | Cerco di indovinare il significato di parole o frasi sconosciute | 9,5% | 8,6% | 25,8% | 33,9% | 22,1% |

Panel 16

| | <i>Strategie di supporto alla lettura (SRS)</i> | | | | | |
|----|--|------|------|-------|-------|-------|
| 2 | Prendo appunti durante la lettura per aiutarmi a capire cosa leggo | 5,1% | 5,3% | 25,8% | 32,6% | 31,2% |
| 4 | Guardo in anteprima il testo per capire di cosa tratta prima di leggerlo. | 3,9% | 7,4% | 28,1% | 30,0% | 30,7% |
| 6 | Discutere di cosa sto leggendo con altri mi consente di verificare la mia comprensione | 2,3% | 2,9% | 20,7% | 31,6% | 42,5% |
| 8 | Sottolineo o cerchio le informazioni più importanti del testo | 1,1% | 1,9% | 12,8% | 22,7% | 61,5% |
| 10 | Uso materiali di riferimento come i dizionari per aiutarmi a capire cosa leggo | 3,4% | 5,0% | 22,1% | 36,6% | 33,0% |

Il questionario Awareness Learning Metacognitive (ALM)

| <i>Metacomprendione</i> | Mai o quasi mai | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre | Valori mancanti |
|--|-----------------|---------------|--------|-----------------------|-----------------|
| Capisco facilmente se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro | 1,6% | 8,1% | 41,2% | 48,2% | 1,0% |
| So scegliere il significato che corrisponde ad ogni parola tra quelli offerti dai dizionari | 0,6% | 5,4% | 43,8% | 49,2% | 1,0% |
| Leggendo ricostruisco con la mia fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate in un romanzo | 3,0% | 12,9% | 41,4% | 41,4% | 1,2% |
| Quando leggo mi sforzo di stare attento e cerco di capire quello che è esposto nel testo | 4,8% | 9,7% | 37,0% | 47,1% | 1,4% |
| Prima di affrontare un compito difficile o una nuova attività raccolgo tutte le informazioni necessarie | 1,0% | 8,3% | 42,8% | 46,6% | 1,3% |
| Quando leggo un testo cerco di individuare i concetti principali | 1,0% | 2,5% | 32,0% | 63,4% | 1,1% |
| Faccio domande ai miei colleghi per comprendere i concetti che non capisco bene | 2,8% | 23,9% | 44,2% | 28,0% | 1,1% |

Il Questionario Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

| <i>Conoscenze Procedurali</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|--|-------|-------|-----------------|
| 27. Sono consapevole delle strategie che uso quando riassumo | 19,4% | 79,5% | 1,1% |
| 3. Per capire di cosa si parlerà, cerco di usare strategie che hanno già funzionato in passato | 18,7% | 79,8% | 1,4% |
| 33. Mi trovo ad usare meccanicamente strategie per individuare le informazioni più importanti | 33,7% | 65,8% | 0,5% |

| <i>Conoscenze Dichiarative</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|--|-------|-------|-----------------|
| 5. Sono consapevole dei miei punti di forza e di debolezza nell'individuare le informazioni più importanti | 2,5% | 96,9% | 0,6% |
| 10. Riconosco quale tipo di informazione è più importante da "sottolineare" | 2,2% | 97,1% | 0,7% |

| | | | |
|--|-------|-------|------|
| 12. Sono in grado di organizzare le informazioni per comprendere le parole difficili | 7,9% | 91,3% | 0,8% |
| 17. Sono in grado di ricordare le informazioni | 10,3% | 88,8% | 1,0% |
| 32. So giudicare se un mio studente ha compreso bene un racconto | 14,9% | 84,4% | 0,7% |
| 46. Mi chiedo se riassumo meglio se sono interessato all'argomento del testo | 19,4% | 79,5% | 1,1% |

| <i>Conoscenze Condizionali</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|--|-------|-------|-----------------|
| 15. Sono più motivato a individuare le informazioni più importanti se un argomento mi interessa | 5,9% | 93,6% | 0,5% |
| 18. Uso modi differenti per comprendere le parole non chiare | 21,3% | 78,0% | 0,7% |
| 26. Quando c'è bisogno, sono motivato a immaginare cosa potrebbe succedere nel testo | 19,0% | 80,3% | 0,7% |
| 29. Uso i punti di forza dei miei colleghi per compensare i miei punti di debolezza nel riassumere | 26,6% | 72,9% | 0,5% |

| <i>Strategie di Correzione</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|---|-------|-------|-----------------|
| 25. Quando non capisco qualcosa, chiedo aiuto ad altri | 9,5% | 89,7% | 0,7% |
| 40. Quando mi rendo conto che un collega non ha compreso, cerco nuove strategie | 2,4% | 96,9% | 0,7% |
| 44. Quando non sono sicuro sui contenuti letti, li rivedo insieme ad un collega per afferrarne "il succo" | 7,0% | 92,1% | 0,8% |
| 51. Quando una nuova informazione non è chiara, mi fermo e torno indietro | 1,4% | 97,8% | 0,7% |
| 52. Mi fermo e rileggo quando non so scegliere i gruppi di parole importanti | 8,1% | 91,1% | 0,8% |

| <i>Strategie di Gestione e Informazioni</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|---|-------|-------|-----------------|
| 39. Cerco di spiegare ai miei studenti ogni nuova informazione con parole personali | 8,1% | 91,2% | 0,7% |
| 41. Confrontare le risposte trovate da un mio collega con le mie mi è di aiuto per comprendere meglio | 5,7% | 93,4% | 1,0% |
| 47. Cerco di organizzare il testo in fasi (sequenze/parti) | 21,0% | 78,0% | 1,0% |
| 48. Mi soffermo sul significato generale piuttosto che su quello specifico | 39,5% | 59,5% | 1,0% |

| <i>Comprensione del Monitoraggio</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|---|-------|-------|-----------------|
| 34. Mi fermo regolarmente per controllare se sto comprendendo tutte le parole lette | 24,2% | 75,1% | 0,7% |
| 49. Mentre sto leggendo qualcosa di nuovo mi chiedo se sto comprendendo bene | 7,7% | 91,4% | 0,8% |

| <i>Valutazione</i> | FALSO | VERO | Valori mancanti |
|--|-------|-------|-----------------|
| 24. Dopo aver finito di leggere, faccio una sintesi di ciò che ho letto | 13,6% | 85,7% | 0,6% |
| 19. Dopo aver riassunto un testo, mi chiedo se c'era un modo più semplice/breve per farlo | 43,5% | 56,0% | 0,5% |
| 38. Mi chiedo se ho considerato tutte le possibili scelte prima di cambiare una frase o anche una parola per migliorare un riassunto | 23,1% | 76,3% | 0,6% |
| 50. Quando concludo una sintesi, mi chiedo se riconosco la tecnica che ho utilizzato | 53,6% | 45,7% | 0,7% |

Conclusioni

Lo strumento presentato fornisce alcuni dati relativi alla componente metacognitiva implicata nella comprensione di un testo.

Considerando l'importanza delle abilità metacognitive nella formazione degli insegnanti, il loro rafforzamento dovrebbe invece acquisire un ruolo prioritario nei percorsi formativi, tanto più se si considera che lo sviluppo di abilità di metacomprendimento diviene una risorsa preziosa anche sul versante motivazionale, conferendo ai docenti un forte senso di padronanza e indipendenza nella lettura. Ulteriori ricerche potrebbero misurare gli effetti indiretti sugli apprendimenti degli studenti. Si tratta di una sfida metodologicamente complessa da affrontare in forma empirica, per i numerosi fattori intervenienti, che consentirebbe però di rilevare l'efficacia dei modelli sperimentati e il loro impatto sulla formazione.

Riferimenti bibliografici

- Baker L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block, S.R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). New York, NY: Guilford Press.
- Duke N. K., Pearson P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A.E. Farstrup, S.J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke N. K., Pearson P. D., Strachan S. L., Billman A. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. In S. J. Samuels, A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading in-struction* (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.

- Schraw G., Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw G., Moshman D. (1995). *Metacognitive theories*. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Tarchi C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Zanetti A., Miazza D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

16.1

Azioni di modellamento e lavoro collaborativo in classe per la comprensione del testo come problem solving

Francesca Anello

Professoressa associata - Università degli Studi di Palermo
francesca.anello@unipa.it

1. Leggere e capire in autonomia

La lettura consente al soggetto di esplorare l'universo dei significati culturali e sociali, alimenta il pensiero divergente e critico, esercita le capacità linguistiche ed espressive, affina le competenze emotive ed empatiche, è altresì fonte di piacere. Senza l'abilità di comprendere ciò che si legge non è possibile acquisire ed elaborare molte informazioni in modo rapido, accurato e semplice; leggere favorisce il controllo e l'autoanalisi della conoscenza e stimola la ricerca di soluzioni alternative ai problemi.

Considerata l'importanza della lettura, essa dovrebbe diventare l'enfasi principale nei programmi di insegnamento; ciò non significa che abilità come ascoltare, parlare e scrivere non siano importanti, ma la concentrazione sul processo di lettura può catalizzare la promozione di altre abilità linguistiche. Molti alunni non sono capaci di comprendere ciò che leggono, come si ricava dalla pratica a scuola e dalla valutazione. Gli esiti di rilevazioni nazionali (INVALSI) e internazionali (IEA-PIRLS, PISA) mostrano significative difficoltà di lettura nei bambini e nei ragazzi italiani. Il problema della comprensione del testo costituisce da tempo l'oggetto di diverse riflessioni (De Beni, Pazzaglia, 1995; Colombo, 2002; Cisotto, 2006); in particolare la prospettiva cognitiva (Kintsch, 1998; Kendeou, Broek, Helder, Karlsson, 2014) ha precisato caratteristiche della lettura e ostacoli.

Nell'attività di lettura il soggetto mette in atto una serie di strategie per arrivare prima alla decifrazione e poi alla comprensione di un testo. Capire richiede al lettore di passare attraverso la costruzione di schemi e il confronto con le conoscenze precedentemente acquisite. Ciò costituisce un primo livello di analisi testuale (*top down*); per apprendere il soggetto deve muoversi ad un secondo livello (*bottom up*) ovvero deve procedere da

un'analisi superficiale del testo ad una più profonda e astratta. A questo livello il lettore può decidere se e come organizzare la propria attenzione, accelerare o decelerare il ritmo della lettura e applicarsi nella comprensione tramite uno sforzo conoscitivo.

Spesso bambini e ragazzi hanno difficoltà ad attivare le conoscenze pregresse e ad integrarle con le informazioni del testo, presentano carenze sul piano linguistico (lessicale, semantico, sintattico) e su quello elaborativo. Gli insuccessi nella comprensione producono negli alunni un abbassamento della loro motivazione ad imparare. Altri fattori si osservano nell'azione degli insegnanti, che tendono ad applicare tecniche centrate sugli esiti rendendo la comprensione un lavoro esecutivo mortificante l'interesse degli studenti.

Solitamente per verificare la comprensione si chiede agli studenti di rispondere a delle domande proposte nell'apparato didattico del libro, o a prove di verifica con quesiti a risposta multipla; così facendo gli alunni non hanno tanta possibilità di interagire con il testo, non hanno modo di interrogarlo per costruire attivamente il suo significato (Ambel, 2006). Quando la capacità degli allievi di capire il testo è data per scontata e spontanea, gli esercizi volti a verificare l'effettiva comprensione si limitano allo svolgimento individuale di brevi compiti, assegnati principalmente durante le ore di lezione dedicate alla disciplina italiano.

La comprensione del testo può migliorare se si privilegia la costruzione autonoma dell'allievo, escludendo sterili esercitazioni e sostenendo progressivamente il suo lavoro metacognitivo. Strategie adeguate di lettura possono essere apprese con attività significative in cui l'alunno sia coinvolto in modo operativo e produttivo.

L'attivazione della mente dello studente è possibile sia attraverso il ruolo dell'insegnante, che incoraggia l'allievo e la sua libera scelta dei ritmi e delle strategie, sia grazie alle caratteristiche del compito che deve consistere nella ricerca della soluzione ad un problema.

Al lettore devono essere richieste inferenze che comportano un impegno cognitivo consapevole; si tratta di mettere in relazione i processi di elaborazione dei testi con situazioni di problem solving. Con la guida esperta dell'insegnante l'alunno impara ad utilizzare gli indizi provenienti dal testo e le proprie conoscenze, avanza ipotesi sul contenuto di quanto sta leggendo e le conferma durante la lettura del testo.

Perché lo studente risulti motivato a capire e ad attivare le mente deve

individuare il problema ma anche il tipo di soluzione, cioè l'integrazione inferenziale che deve poter essere ricercata nel testo e non solamente nella memoria a lungo termine (Lumbelli, 2009).

L'insegnante ha il compito di formulare il problema, poi di indicare al lettore inesperto la parte del testo da rileggere per trovare la soluzione invitandolo, durante la rilettura, a pensare ad alta voce e ad effettuare ipotesi di soluzione. La lettura può divenire attività che coinvolge interattivamente l'insegnante e l'alunno, che insieme apprendono dal testo cercando di attribuirgli un significato. Questo passaggio è fondamentale per l'allievo, ma è importante che egli sviluppi un'autonomia rispetto al sostegno dell'adulto.

2. Modellare l'uso di strategie

Nella scuola primaria il docente può favorire nell'alunno lo sviluppo della capacità di costruzione autonoma del significato del testo scritto; egli può avvalersi del supporto di strategie finalizzate coinvolte nel *reciprocal teaching*. Come affermano Palincsar e Brown (1984), il *reciprocal teaching* è una pratica di apprendimento che accompagna e sostiene il processo di comprensione; è un'attività di lettura che ha la forma di un dialogo tra insegnante e alunno, e tra alunni, su segmenti di testo. In questa tecnica si mostra agli alunni l'uso di quattro strategie di lettura: *questioning*, *clarifying*, *predicting*, *summarizing*.

Il *modeling* e il lavoro cooperativo sono i due aspetti che caratterizzano il *reciprocal teaching*. Il modellamento inizialmente è a cura dell'insegnante, che fornisce un esempio da seguire e le strategie da adottare; egli mostra come si riflette, come integrare le informazioni e come parole e frasi sono collegate fra loro. In un secondo momento gli studenti in piccoli gruppi, o in coppia, utilizzano il modellamento alternandosi nel ruolo di leader; la loro azione si inserisce in un contesto produttivo e collaborativo.

Si può descrivere il metodo dell'insegnamento reciproco come un'interazione dinamica tra il lettore e il testo nel tentativo di costruire una rappresentazione semantica dello stesso. L'insegnante stimola l'elaborazione autonoma dell'allievo, il suo impegno orientato allo scopo, lo supporta nel compito di produzione di inferenze adeguate; il sostegno del docente lo costringe a divenire interprete attivo così da far assumere profondità al processo di lettura.

Quando lo studente ha bisogno della massima assistenza, l'insegnante fornisce modelli per garantire che i suoi costrutti diventino più forti; quando richiede meno aiuto, l'insegnante rimuove lentamente le "impalcature" e l'alunno diventa più autodiretto e auto-responsabilizzato. Ponendosi poi l'un l'altro domande per chiarire i passaggi più complessi, questa strategia di lavoro consente agli studenti di socializzare idee ed interpretazioni.

Gli studi che hanno analizzato tale metodo hanno dimostrato la sua validità e gli effetti positivi che ha sulla comprensione del testo (Williams, 2010; Okkinga, van Steensel, van Gelderen, Slegers, 2018; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019); in particolare gli allievi ottengono risultati medi su test standardizzati e risultati ottimali nei test sviluppati dagli stessi ricercatori. L'abilità metacognitiva stimola il lettore a volgere la sua attenzione verso i contenuti di un testo considerati più importanti, setacciando tutte le informazioni per lasciare riemergere solo quelle fondamentali per coglierne il significato. Il *reciprocal teaching* migliora nei bambini le abilità logiche e l'autoefficacia (Erwanto, Sri Maryatmi, Budiyanto, 2018).

Divisi in micro-gruppi eterogenei per stili di lettura, apprendimento e capacità, gli alunni si alternano nell'uso degli elementi cardine della metodologia dell'insegnamento reciproco: *predire, domandare, chiarire, riassumere*. Le azioni didattiche implicano: la formulazione di ipotesi sul testo basandosi sul titolo del testo ed eventualmente sulle immagini presenti e su quanto già letto; l'individuazione di domande per chiarire il testo e individuare le sue parti pregnanti; la chiarificazione di tali domande; la formulazione finale di una sintesi coerente.

La pre-visione è una componente che consente la comprensione a livello globale; leggendo il suo titolo o le prime righe gli alunni cercano di anticipare ciò che il testo dirà. Si tratta di iniziare a costruire il significato del testo prima di averlo letto, di indagare il significato in esso nascosto guardando immagini, titoli, nomi dei paragrafi, note a piè di pagina, di cercare alla fine di un periodo le tracce che riveleranno il contenuto di quello successivo, di scrutare ogni dettaglio rilevante. I bambini elaborano in modo collettivo, formulano ipotesi sul contenuto di un testo attraverso l'ascolto e lo scambio di idee. Una volta letto il testo sono gli alunni stessi a capire chi ha fatto previsioni in maniera corretta.

Il chiarire parole sconosciute è il secondo step: riguarda la capacità di esplicitare durante la lettura di un testo frasi e parole poco o chiare o, ad-

dirittura, sconosciute. Durante la lettura individuale si chiede agli alunni di sottolineare le parole o i passaggi oscuri, quindi di chiarire in gruppo e poi riportare gli esiti in assetto plenario-classe. Questa modalità si rivela fonte di confronto tra gli alunni, si parte dal contesto in cui la parola sconosciuta è inserita per arrivare a capire il significato grazie anche alle conoscenze già possedute.

Elaborare un riassunto è una delle strategie fondamentali proposte dalla metodologia dell'insegnamento reciproco. Alla capacità di riassumere si arriva dopo aver utilizzato strumenti che ne facilitano l'esecuzione; uno di questi strumenti è il *questioning*. Gli alunni con l'ausilio di domande-stimolo *who, what, when, where, why* e *how* (5W+1H) ricavano le informazioni principali del testo e si creano un'idea chiara di ciò che scriveranno. Il docente propone delle alternative per la realizzazione di un riassunto completo e organico; gli alunni valutano, calibrano e utilizzano le possibilità secondo i propri stili di apprendimento.

Il controllo della comprensione favorisce la rielaborazione dei dati conoscitivi e la produzione di riassunti coerenti con il testo; la capacità di elaborare una sintesi completa ma priva di informazioni inutili rappresenta un mezzo significativo per la memorizzazione dei contenuti e la loro acquisizione efficace.

3. Breve analisi di un'esperienza

Per esplorare effetti e limiti del supporto del *reciprocal teaching* per la comprensione della lettura nei bambini, nell'a.s. 2019-2020 il metodo è stato avviato in quattro classi quinte di scuola primaria di Palermo, prima dell'emergenza sanitaria per il Covid-19. Si presentano brevemente la procedura e l'analisi dei dati emersi.

Il percorso didattico si è fondato sul processo dialettico fra l'insegnante e i bambini, grazie al quale questi ultimi potenziano la loro capacità di comprendere il testo, evolvendosi dalla dimensione di lettori principianti per avviarsi alla lettura esperta. Le attività di apprendimento hanno riguardato l'individuazione delle parti più importanti di un brano, la rielaborazione in forma orale e/o scritta delle informazioni in esso contenute e la conseguente stesura di un riassunto. In classe si sono succedute tre fasi: prima della lettura, durante e dopo la lettura.

Nella pre-lettura l'insegnante richiama l'attenzione degli studenti sugli elementi e sulle parti rilevanti del testo scelto, come ad esempio il titolo, e le loro conoscenze pregresse sull'argomento; presenta alcune immagini relative all'argomento, pone domande stimolo e li sollecita ad esprimere le loro idee liberamente. Alla fase preliminare segue la fase di modellamento, in cui il docente presenta le funzionalità, gli step del metodo e le quattro strategie. In particolare l'insegnante mostra agli alunni "come si fa" a comprendere un testo simulando comportamenti comunicativi, cognitivi e metacognitivi. Con un successivo esercizio di prova gli allievi familiarizzano con la corretta applicazione delle quattro strategie.

A seguito dell'individuazione dei gruppi di lavoro i bambini diventano operativi; il docente fornisce loro indicazioni su come alternarsi nell'applicazione delle quattro strategie, li accompagna fino a renderli autonomi nella costruzione del senso riducendo progressivamente la sua presenza. Gli allievi ricavano il significato del testo attraverso un dialogo che ha come protagonisti loro stessi. Nell'ultima fase di post-lettura stendono un riassunto su quanto letto e ipotizzano e/o immaginano eventi, azioni, argomenti successivi.

In termini di risultati di lavoro degli studenti, gli insegnanti hanno verificato un miglioramento della loro capacità di prevedere, chiarire, generare le domande e riassumere il testo. Un punto di forza è identificato nella strategia del *clarifying*: conoscere il significato di parole nuove e il loro uso specifico è risultato un lavoro interessante.

Gli alunni hanno accresciuto la loro capacità di riflessione sul processo di comprensione messo in atto durante la lettura, sono divenuti più impegnati e consapevoli dei loro processi cognitivi. Le attività di gruppo hanno motivato i bambini alla responsabilità del lavoro, in quanto le azioni svolte da ogni componente hanno avuto un ruolo fondamentale nella riuscita del lavoro finale. Oltre alla promozione del senso di responsabilità, questo tipo di lavoro ha permesso di correggere eventuali errori che agli occhi di chi li commetteva sfuggivano: il confronto e la capacità di capire l'altro e le sue idee hanno condotto all'autovalutazione. Inoltre il lavoro di gruppo ha alimentato la capacità degli alunni di essere flessibili, di passare da un ruolo ad un altro nell'attenzione reciproca all'altro da sé.

L'attività didattica non è stata esente da difficoltà. Gli alunni hanno mostrato perplessità per scrivere un riassunto con un numero massimo di parole (quaranta). Nella fase del *questioning* alcuni bambini hanno formulato

domande poco rilevanti per chiarire il significato del testo e le sue parti essenziali. In quasi tutti i gruppi è emersa la tendenza di uno dei componenti a prevalere sugli altri; trovare compromessi fra compagni non è stato semplice, ognuno voleva dare un'impronta individuale contrastando con l'intento collaborativo.

Sono stati raccolti dati sull'operatività dei docenti, in particolare sono state osservate le loro prestazioni mentre insegnavano a comprendere un testo utilizzando il modellamento, punto di partenza dell'insegnamento reciproco. Quando gli alunni acquistavano sicurezza e autonomia, l'insegnante celava il suo ruolo iniziale e lasciava più spazio; egli rinforzava la motivazione intrinseca dell'alunno dimostrando un'accurata attenzione non valutativa durante i suoi tentativi di soluzione e il suo sforzo di comprensione. Si evidenziano punti deboli quali: l'organizzazione e la gestione dei tempi; l'aiuto immediato dato nella risoluzione di un problema; la mancanza di attenzione verso alunni con scarso rendimento.

In conclusione, attenzioni particolari vanno rivolte alle variabili che possono influenzare negativamente i risultati del metodo del *reciprocal teaching*. Il lavoro in gruppo può essere complesso poiché gli alunni hanno caratteristiche eterogenee e un diverso livello di sviluppo cognitivo. L'impatto emotivo del bambino nel lavorare in gruppo non va trascurato poiché ansie e insicurezze rischiano di compromettere il conseguimento del risultato. L'efficacia del metodo è stabilita dalla creazione di un ambiente di apprendimento favorevole e stimolante, l'insegnante ha il compito di prevedere e regolare tutte queste componenti.

Riferimenti bibliografici

- Ambel M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- De Beni R., Pazzaglia F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- Erwanto E., Sri Maryatmi A., Budiyanto A. (2018). The Effects of Reciprocal Teaching Learning Strategy and Self efficacy on Learning Outcomes of Early

- Childhood (AUD) Mathematical Logic. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 9(1), 41-50.
- Kendeou P., Broek P., Helder A., Karlsson J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Okkinga M., van Steensel R., van Gelderen A.J.S., Slegers P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.
- Palincsar A.S., Brown A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Williams J. A. (2010). Taking on the role of questioner: Revisiting reciprocal teaching. *The Reading Teacher*, 64(4), 278-281.

16.2

L'apprendimento collaborativo online per lo sviluppo delle competenze digitali e trasversali dei futuri docenti di matematica

Manuela Fabbri

*Professoressa associata – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
m.fabbri@unibo.it*

1. Introduzione

Durante l'a.a. 2020/21, a causa delle restrizioni normative dovute alla pandemia di Covid-19, l'Ateneo di Bologna si è visto costretto nuovamente ad interrompere l'erogazione della sua offerta formativa in presenza per dare spazio all'implementazione di un ecosistema digitale che garantisse il proseguo della formazione degli studenti attraverso la predisposizione di corsi erogati in Distance Learning (DL); il protrarsi della situazione emergenziale ha spinto ulteriormente la ricerca scientifica ad interrogarsi sul corollario di esperienze didattiche scolastiche e universitarie, legate al periodo di pandemia, con la finalità di far emergere le modificazioni alle pratiche dei docenti con un'attenzione particolare all'attivazione di didattiche attive (Arengi, Bencini, Pavone, Savarese, 2020; Batini, et al., 2020; Doucet, Netolicky, Timmers, Tuscano, 2020; Limone, Toto, Sansone, 2020; Lucisano, 2020; Perla et al., 2020).

2. Framework teorico di riferimento

In ambito universitario, le didattiche attive (Bonwell, Eison, 1991; eLene4Life, 2019; Naithani, 2008; Prince, 2004), caratterizzate da pratiche di costruzione partecipata di nuova conoscenza e di negoziazione di significati condivisi, considerano il *learning by doing* deweyano (Dewey, 1938) caposaldo per ogni l'apprendimento coinvolgente e duraturo. In accordo con l'affermarsi delle teorie di matrice vygotskijana dell'apprendimento costruttivo, sociale e partecipativo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995;

Varisco, 2002), la nostra ipotesi di ricerca è la seguente: la proposta di percorsi didattici online focalizzati sull'apprendimento attivo, significativo, costruito attivamente in situazione attraverso la creazione collaborativa di artefatti concreti inerenti la risoluzione di problemi autentici, reali, legati alle pratiche professionali possono promuovere, se supportati da ambienti digitali strutturalmente adeguati secondo l'approccio metodologico del Computer Supported Collaborative Learning (CSCL, Dillenbourg, 2002; Dillenbourg, Järvelä, Fischer, 2009; Lipponen, 2002) l'acquisizione da parte degli studenti di soft skills (European Council, 2018). Ciò è in linea con la costruzione di una professionalità più trasversale e lo sviluppo ed il potenziamento di competenze per l'educazione permanente necessarie alla costruzione di una cittadinanza attiva, partecipata, responsabile (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017; OECD, 2019).

3. Contesto e partecipanti

Il contributo presenta i primi risultati di un'indagine esplorativa rivolta a 48 studenti frequentanti l'insegnamento di 'Didattica e Pedagogia speciale', LM in Matematica, Ateneo di Bologna, a.a. 2020/21, orientata a cogliere l'efficacia della metodologia didattica proposta e le opinioni e le percezioni degli studenti rispetto all'acquisizione di competenze trasversali e digitali.

Il corso previsto in modalità mista, si è in realtà svolto in DL sincrono a causa dell'inasprimento delle misure anti-Covid varate dal Governo. L'Attività di Online Collaborative Learning (OCL) è stata organizzata in due moduli, ciascuno della durata di tre settimane, mentre gli studenti sono stati suddivisi in sei gruppi da 7/9 componenti; lezioni partecipate si alternavano ad attività collaborative supportate dall'assegnazione di ruoli specifici a ciascun membro del gruppo (Fabbri, 2020; Sansone, Ligorio, Dillenbourg, 2011; Schellens, Van Keer, Valcke, 2005) con turnazione dei ruoli tra un modulo e l'altro (Strijbos, De Laat, 2010) e da strumenti e ambienti digitali diversificati (Microsoft *Teams*, piattaforma Moodle di Ateneo *Virtuale*, <https://virtuale.unibo.it/>, *Google Suite*). Gli studenti dovevano approfondire e discutere teorie e costrutti proposti attraverso lezioni frontali, materiali di approfondimento multimediali, risorse didattiche online, con l'obiettivo finale di produrre un oggetto condiviso con una reale utilità: la progettazione di un percorso didattico basato sulle

didattiche attive per studenti di scuola secondaria all'interno dell'insegnamento della matematica.

Per la raccolta dei dati è stato predisposto e somministrato pre-post un questionario online anonimo, composto da 2 domande chiuse sull'autovalutazione delle competenze trasversali e digitali (24 item, scala Likert 1:5) per le quali sono state calcolate le medie, e 3 domande aperte (tab.1) sull'efficacia dell'esperienza didattica di apprendimento sperimentato.

| Domanda | Tipologia |
|--|--|
| 1. Pensi che l'esperienza di OCL possa essere una metodologia didattica significativa per: | domanda a scelta multipla con 10 items |
| 2. Quali le potenzialità della metodologia di lavoro proposta? | domanda aperta |
| 3. Quali le problematicità della metodologia di lavoro proposta? | domanda aperta |

Tab. 1: sezione del questionario anonimo semistrutturato in uscita relativa alle domande sull'OCL

Per le domande chiuse sono state calcolate le medie, mentre per le domande aperte i segmenti di risposta sono stati categorizzati attraverso analisi del contenuto. 37 studenti hanno risposto al questionario, nello specifico 21 studentesse e 16 studenti con un'età media di 24 anni.

4. Analisi dei dati

Se si considerano i punteggi medi delle percezioni degli studenti relativamente allo sviluppo di soft skills (tab. 2), sembra che l'attività di didattica attiva proposta abbia promosso principalmente abilità relative a competenze individuali (da 3,83 a 3,99), in particolare la capacità di organizzare i propri tempi in maniera autonoma (da 3,72 a 3,94), di portare a termine le consegne in maniera puntuale (da 4 a 4,21), di organizzare i propri tempi in maniera funzionale alle finalità della sperimentazione (da 3,81 a 4). Sono emersi miglioramenti anche dal punto di vista delle competenze sociali (da 3,82 a 3,91), nello specifico sembra aumentato il senso di appartenenza rispetto al gruppo (da 3,51 a 3,67), la comunicazione all'interno del gruppo (da 3,91 a 4) e la capacità di lavorare in team (da 4 a 4,08).

| | Pre | Post | Incremento medio |
|-------------------------------|------|------|------------------|
| Competenze individuali | 3,83 | 3,99 | 0,16 |
| Competenze sociali | 3,82 | 3,91 | 0,09 |
| Competenze di problem solving | 3,90 | 3,69 | -0,21 |

Tab. 2: soft skills pre-post percepite come acquisite dagli studenti

Da notare che gli studenti, in entrata, si percepivano già alquanto competenti relativamente ad entrambe le tipologie di competenze sopra descritte, probabilmente in quanto il 73% di loro aveva partecipato all'interno del proprio corso universitario almeno ad una attività di lavoro di gruppo online legata alla Didattica a Distanza iniziata nel semestre precedente a quello in oggetto. La partecipazione ad attività saltuarie, non strutturate, di lavoro di gruppo in rete è però differente rispetto al collaborare all'interno di attività progettate secondo un approccio co-costruttivo alla conoscenza. (Scardamalia, Bereiter, 2003). Tale affermazione trova riscontro nei dati relativi alle competenze di problem solving: nonostante gli studenti si percepissero inizialmente competenti anche in questa tipologia di abilità, è presente un decremento relativamente alla capacità di gestire i conflitti interni al gruppo (da 3,91 a 3,67) e di risolvere problemi emergenti (da 4,08 a 3,86), probabilmente causato sia dalla scarsa familiarità degli studenti rispetto a metodologie didattiche attive e collaborative, sia dalle difficoltà connesse alla gestione online del lavoro collaborativo.

| | Pre | Post | Incremento medio |
|---|------|------|------------------|
| Alfabetizzazione su informazioni e dati | 4,02 | 4,33 | 0,31 |
| Comunicazione e collaborazione | 3,41 | 3,88 | 0,47 |
| Creazione di contenuti digitali | 2,99 | 3,58 | 0,59 |
| Sicurezza | 3,66 | 3,77 | 0,11 |
| Problem solving | 3,48 | 3,59 | 0,11 |

Tab. 3: competenze digitali pre-post percepite come acquisite dagli studenti

Gli studenti riconoscono di avere sviluppato competenze digitali (tab. 3) relative alla creazione di contenuti (da 2,99 a 3,58), in particolare allo sviluppo, all'integrazione e alla rielaborazione degli stessi, alla comunicazione e collaborazione (da 3,41 a 3,88), all'alfabetizzazione su informazioni e dati (da 4,02 a 4,33); le competenze relative alla sicurezza dei dati personali e dei dispositivi (da 3,66 a 3,77) e al problem solving relativo a pro-

blemi tecnici (da 3,48 a 3,59) hanno registrato un minor incremento presumibilmente in quanto competenze meno coinvolte rispetto alle precedenti nel processo di apprendimento collaborativo proposto.

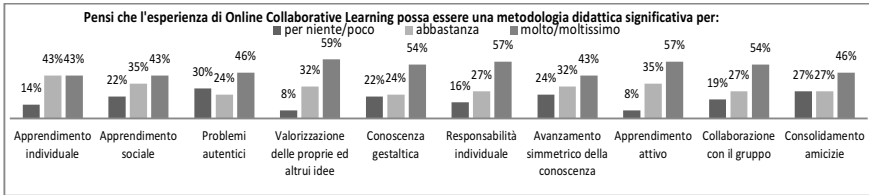


Fig. 1: significatività dell'esperienza di OCL

La maggioranza degli studenti (fig. 1) trovano L'OCL particolarmente funzionale alla valorizzazione delle idee (59%), allo sviluppo di una propria responsabilizzazione nei confronti del gruppo e dell'artefatto da creare (57%), all'apprendimento attivo (57%), alla collaborazione con i membri del gruppo (54%), al perseguimento di una conoscenza che è più della somma delle singole conoscenze (54%). Inoltre, l'OCL appare significativo per la trattazione di problemi autentici (46%), dello sviluppo e del consolidamento di rapporti di amicizia con i membri del proprio gruppo (46%). Valori un poco più bassi rispetto all'acquisizione di apprendimento individuale e sociale relativamente ai contenuti trattati nelle singole attività, assieme l'avanzamento simmetrico della conoscenza tra i membri del gruppo (43% per i tre criteri).

Le domande aperte sembrano confermare i dati: L'OCL risulta efficace e coinvolgente in quanto permette “il confronto con i colleghi su argomenti ‘freschi’, affrontati durante la lezione”; di “mettere le mani in pasta”, avere uno scopo operativo da realizzare in gruppo implicandosi in prima persona, creando un artefatto più ricco di quanto potrebbe essere quello di un singolo”; di “stimolare la capacità di collaborare, fare squadra, competenze che vanno imparate e allenare, necessarie in contesto lavorativo”. Inoltre, l'uso di strumenti e ambienti tecnologici facilitano la produzione di artefatti condivisi: “poter scrivere sullo stesso foglio di scrittura, sia quando ci si trova insieme – a distanza – per poter procedere più velocemente, sia quando si lavora in modo individuale, per poter vedere il lavoro degli altri e poter collaborare meglio”.

Tra le problematicità si riscontrano maggiormente quelle tecnico-stru-

mentali (connessione debole, strumenti inesistenti o non adeguati); quelle relative ad una minor partecipazione e responsabilizzazione dei membri del gruppo, nonostante “l’attribuzione dei ruoli abbia arginato questa problematica”; quelle derivanti dalla dilatazione del tempo e dal rallentamento del processo di apprendimento online in quanto “le discussioni online richiedono un ordine rigoroso nell’intervenire e nel partecipare al dibattito e questo, se da un lato è positivo, diventa però un modo per limitare gli interventi, ampliando il tempo di lavoro e le difficoltà relazionali”.

5. Alcune considerazioni sui risultati di ricerca

In linea con le principali teorie socio-costruttiviste applicate agli ambienti digitali (Laurillard, 2008; Scardamalia, Bereiter, 2003; Cesareni, Sansone, Ligorio, 2018), dallo studio esplorativo è emerso che la metodologia dell’OCL all’interno di un corso universitario sembra configurarsi in quanto opportunità per promuovere, attraverso la progettazione di ecosistemi digitali sostenibili, costruttivi e collaborativi l’apprendimento attivo degli studenti, sia per promuovere la prospettiva della formazione alle competenze digitali e trasversali essenziali per il raggiungimento del successo professionale ed esistenziale (Sansone, Cesareni, Ligorio, Bortolotti, Buglass, 2019; Sansone, Fabbri, 2021) dei futuri *Lifelong Learners*. Allo stesso tempo, emergono alcune prime indicazioni per la riprogettazione, come l’opportunità di implementare il monitoraggio dal parte del docente in vista di migliorare la gestione delle dinamiche e dei conflitti all’interno dei gruppi, responsabilizzando ulteriormente i membri del gruppo.

Riferimenti bibliografia

- Arengi A., Bencini G., Pavone M., Savarese G. (2020). DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA. *L’integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 48-67. Retrieved May 10, 2021, from <http://dx.doi.org/0.14605/ISS1932005>
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., et al. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell’indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2). Retrieved May 10, 2021, from <http://dx.doi.org/10.32076/RA12211>

- Bonwell, C.C., Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George Washington University, Higher Education Report No:1. Retrieved May 10, 2021, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/15/f8.pdf
- Carretero G. S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved May 10, 2021, from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- Cesareni D., Sansone N., Ligorio M.B. (2018). *Fare e Collaborare. L'approccio triologico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dillenbourg P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P.A. Kirschner, *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* (pp. 61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Dillenbourg P., Järvelä S., Fischer F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning*. Dordrecht: Springer.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F. J. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure. *Work of Education International and UNESCO*. Retrieved May 10, 2021, from https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng?fr=sYTY3O-TEwMzc2ODU
- Elene4Life (2019). *Transnational Analysis of the Transferability to Higher Education of Corporate Active Learning on Soft Skills*. Retrieved May 10, 2021, from <http://elene4life.eu/project-outputs/trans-analysis-corporate/>
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union. Retrieved May 10, 2021, from https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Fabbri M. (2020). To assign or not to assign? Role taking in higher education, *QWERTY*, 15, 105-120. Retrieved May 10, 2021, from <http://dx.doi.org/10.30557/QW000026>
- Laurillard D. (2008). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 521-533.
- Limone P., Toto G. A., Sansone N. (Eds.). (2020). *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenze e futuro*. Bari: Progedit.
- Lipponen L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In G. Stahl (Ed.), *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning 2002* (pp. 72-81). Boulder, Colorado USA, January 2002.

- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19'. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Naithani P. (2008). Reference framework for active learning in higher education. In A.Y. Al-Hawaj, W. Elali, E.H. Twizell (Eds.), *Higher Education in the Twenty-First Century: Issues and Challenges* (pp. 113-120). London: Taylor & Francis Group..
- OECD (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leader as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing: Paris. Retrieved May 10, 2021, from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L. S., Gallelli R., Vinci V., et al. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 18-37. Retrieved May 10, 2021, from <http://dx.doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10802>
- Pontecorvo C., Ajello A.M, Zucchermaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-232.
- Sansone N., Cesareni D., Ligorio M.B., Bortolotti I., Buglass S.L. (2019). Developing knowledge work skills in a university course. *Research Papers in Education*, 35(1), 23-42.
- Sansone N., Fabbri M. (2021). "Online Collaborative Learning in high education to promote knowledge work skills". Abstract accepted at *Reinventing Education, 2nd International Conference of the journal "Scuola Democratica. 2-3-4-5 June 2021*.
- Sansone N., Ligorio M.B., Dillenbourg P. (2011). Progettare il Role Taking a sostegno del Collaborative Knowledge Building. *Querty*, 6(2), 288-304.
- Scardamalia M., Bereiter C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In A. Di Stefano, K.E. Rudestam, R. Silverman (eds.), *Encyclopedia of distributed learning* (pp. 1-10). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Schellens T., Van Keer H., Valcke M. (2005). The impact of role assignment on knowledge construction in asynchronous discussion groups: A multilevel analysis. *Small Group Research*, 36, 704-745.
- Strijbos J. W., De Laat M.F. (2010). Developing the Role Concept for Computer-Supported Collaborative Learning: An Explorative Synthesis. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 495-505.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

16.3

Risorse Educative Aperte e Massive Open Online Courses. Opportunità, limiti e sfide nel campo dell'educazione formale

Luca Ferrari

Ricercatore – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
l.ferrari@unibo.it

1. Che cosa sono le Open Educational Resources?

Il contributo introduce il tema delle *Open Educational Resources* (OERs) considerando il potenziale impatto di queste “risorse” nell’istruzione superiore. Dopo aver illustrato lo scenario europeo di riferimento, il saggio presenta una esperienza di corso online, a libero accesso, creato da un consorzio internazionale finanziato nell’ambito del programma Erasmus+. Nella parte conclusiva del contributo sono tracciate alcune raccomandazioni pedagogiche per sostenere l’uso e la diffusione delle OER in campo educativo.

Il termine *Open Education* nasce e si sviluppa nel contesto europeo ancora prima della diffusione del “web”. Negli anni ’60, in Inghilterra, è stata fondata la *Open University* (OU), una istituzione privata il cui obiettivo è l’accesso aperto alla formazione da parte di chiunque, senza limitazioni e barriere. È in questo periodo storico che “comincia a delinearsi l’idea della formazione continua e della necessità (e opportunità) di puntare sull’autonomia e la presa di responsabilità del discente riguardo alla consapevolezza dei propri bisogni formativi, alla scelta dei percorsi, dei contenuti, delle metodologie e delle strategie di apprendimento, fino alla valutazione” (Fini, 2012, p. 21). Queste risorse “si slegano dalla concezione più “tradizionale” della permanenza dei materiali formativi all’interno del contesto in cui vengono generati, per promuovere, invece, un libero accesso alla conoscenza che tuteli e promuova il diritto all’apprendimento e alla partecipazione di tutti” (Nascimbeni, 2020, pp. 21-22).

Il movimento dell’*OER* “si basa sulla semplice, ma potente idea che il mondo della conoscenza dovrebbe essere un bene pubblico e quindi il web aperto fornisce una straordinaria opportunità pedagogica al mondo del-

l'istruzione formale" (Banzato, 2011, p. 61). In questa direzione il rapporto dell'OCSE (2007) *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources* sottolinea l'importanza delle OER per il mondo della scuola, dell'università e della formazione. Il documento identifica alcuni fattori chiave in grado di influenzare la diffusione di OER, tra cui il *copyright*, la sostenibilità, i modelli e le politiche economiche (Cinque, 2015).

In ambito internazionale (Ferrari, Traina 2013) la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), la *Dakar Framework of Action* (2000), la *Cape Town Open Educational Declaration* (2007) e la *Paris Declaration* (2012) rappresentano alcuni dei più rilevanti documenti d'indirizzo politico che si muovono verso il concetto di OER. Il filo conduttore che unisce le suddette Dichiarazioni è la questione legata al diritto universale dell'istruzione per tutti.

Negli ultimi 20 anni i governi europei stanno sostenendo sempre di più politiche e azioni finalizzate ad incrementare la conoscenza e l'uso delle OER all'interno del più ampio accesso all'educazione formale, informale e non formale. Precedono la Dichiarazione di Parigi la pubblicazione da parte dell'UNESCO delle *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Open educational resources (OER)* (2011), ovvero, linee guida ideate allo scopo di incoraggiare i policy makers ad investire nella produzione, adattamento e utilizzo sistematico delle OER e di portarle nell'istruzione mainstream al fine di migliorare la qualità dei programmi di studio e dell'insegnamento riducendo i costi.

Le principali aree di intervento sulle tematiche degli OER sono però contenute nella Dichiarazione di Parigi approvata, nel 2012, durante il *World Open Educational Resources* (UNESCO) e nella più recente Raccomandazione UNESCO sulle OER del 2019. Come evidenzia Nascimbeni "questa Raccomandazione, che è stata approvata all'unanimità durante la 40a Conferenza Generale dell'UNESCO nel novembre 2019, conferma gli obiettivi del movimento *Open Education*: sviluppare la capacità di tutti gli attori coinvolti nell'uso e la distribuzione di OER, appoggiare politiche a supporto delle OER, incoraggiare lo sviluppo di OER inclusive e di qualità, favorire la creazione di modelli sostenibili per la produzione di OER e infine facilitare la cooperazione internazionale nel tema OER" (Nascimbeni 2020, p. 66).

2. I MOOC: esempi di iniziative nazionali tra “luci” ed “ombre”

Il discorso sull'educazione permanente “amplificata” dalle opportunità offerte dal digitale, si è sviluppato in particolar modo attraverso la diffusione, nel contesto americano e poi europeo, dei cosiddetti *Massive Open Online Courses* (Guerra, Ferrari, 2015). Secondo Calvani e Menichetti (2014) “[...] nel 2001 successe un fatto clamoroso che fece parlare di sé: il prestigioso MIT annunciò che avrebbe messo a disposizione di chiunque tutti i contenuti delle sue lezioni, con l’obiettivo di incrementare il prestigio dell’università e di migliorare la qualità dei prodotti didattici. [Il] MIT decise di far divenire pubblici i propri contenuti proprio per migliorarne la qualità [...]” (p. 12).

Se prendiamo in esame il contesto italiano, la diffusione dei *MOOC* e delle *OER* evidenzia una serie di “luci” ed “ombre”. Sul versante delle “luci”, per esempio, possiamo segnalare alcune importanti iniziative promosse nell’ambito dell’istruzione superiore, tra cui:

EduOpen (<https://www.eduopen.org/>), un consorzio multiateneo creato nel 2016 che consente, potenzialmente a qualsiasi target, di iscriversi gratuitamente a corsi online (o parti di moduli d’insegnamento) fruendo risorse didattiche (principalmente video) autoprodotte e pubblicate con licenze *Creative Commons*;

EMMA *European Multiple MOOC Aggregator*, progetto pilota coordinato dall’Università degli Studi di Napoli Federico II finalizzato a “[...] mostrare l’eccellenza nelle metodologie innovative di insegnamento attraverso la sperimentazione di *MOOCs* su diversi argomenti. EMMA fornisce un sistema per erogare corsi aperti e gratuiti - in modalità multilingue - prodotti da università Europee e istituzioni della cultura per aiutare a preservare e a promuovere la ricchezza culturale, educativa e linguistica dell’Europa” (www.europeanmoocs.eu);

Polimi Open Knowledge (<https://www.pok.polimi.it/>) e *Unibo Open Knowledge* (<https://book.unibo.it/>) che vede consorziati il Politecnico di Milano e l’Università di Bologna nella diffusione di *MOOCs* su una pluralità di temi (incluse le competenze trasversali) e rivolti a diverse tipologie di target: cittadini, insegnanti, ricercatori e studenti.

Sul versante delle “ombre” si deve constatare il fatto che nonostante la diffusione delle suddette iniziative, si evidenzia ancora la mancanza di una strategia istituzionale e nazionale di promozione delle opportunità forma-

tive offerte dalle *OER* e dai MOOC chiaramente nel contesto italiano (CRUI, 2015). In altre parole, “la pianificazione di un progetto organico e nazionale di *Open Education* ancora non c’è – e se si pensa che le prime riflessioni sulle potenzialità delle *OER* risalgono addirittura al forum UNESCO del 2002 e che il primo report OCSE a proposito delle stesse data al 2007, tale lacuna risulta ancora più grave” (Lepore, Vellani, 2017, p. 31).

3. Una esperienza internazionale. Il progetto *Learning Toxicology through Open Educational Resources (TOX-OER)*

Tra il 2015 e il 2018, è stato finanziato il progetto Erasmus+ *TOX-OER* (toxoeer.com) nato dal lavoro di sette atenei e centri di ricerca europei, tra cui l’Alma Mater. *TOX-OER* ha previsto la progettazione e la implementazione di un *MOOC* caratterizzato dalla presenza di video, test, giochi e ipertesti per imparare la chimica e la tossicologia. Un vero e proprio corso *open access*, disponibile in sette lingue.

Ci sono almeno due punti che contraddistinguono questa iniziativa da altri progetti *MOOC*. In primo luogo, tutte le risorse di apprendimento sono pubblicate con licenze *Creative Commons*. L’obiettivo è quello di consentire a tutti i potenziali partecipanti interessati a formarsi sui temi della Tossicologia di utilizzare, adattare e trasformare i materiali prodotti e pubblicati sulla piattaforma online.

In secondo luogo, come scelta politica del consorzio, è stato deciso di non aderire ad alcun *MOOC* provider poiché, nella maggior parte dei casi, la struttura tecnica della piattaforma non avrebbe consentito di intervenire sulla progettazione didattica del corso. La nostra proposta tecnica e pedagogica di corso online, a libero accesso, si basa su una customizzazione della piattaforma, *open source*, *Moodle*. L’intento è quello di stimolare una pluralità di esperienze di insegnamento-apprendimento dove le sessioni formative (sequenze didattiche) consentono allo studente di partecipare attivamente al percorso di apprendimento, ad esempio, attraverso processi decisionali e di *problem solving* mediati da attività di gioco.

Durante la realizzazione del progetto sono stati pubblicate più di 600 Risorse Educative Aperte. Considerando la carenza, nel contesto europeo, di *MOOC* sui temi della Tossicologia, il progetto *TOX-OER* ha tentato di sviluppare percorsi online volti a sostenere l’apprendimento individuale e

collaborativo in rete. I beneficiari diretti e indiretti di questa iniziativa sono: a) il personale del consorzio; b) gli studiosi, studenti universitari, dottorandi, post-doc di programmi relativi a farmacia, medicina, protezione dell'ambiente, sicurezza alimentare e forense; c) i professionisti interessati nel settore: ingegneri e biologi dell'ambiente, educatori e insegnanti, professionisti alimentari e sanitari, autorità, le forze di polizia.

4. Conclusioni

L'apertura massiva di corsi come i *MOOC* non sempre corrisponde con l'apertura e l'accesso dei contenuti erogati e pubblicati. In una buona parte dei casi, sia i contenuti sia le piattaforme che ospitano questi corsi sono "oggetti" chiusi, tutelati da politiche di *copyright* che ne proibiscono l'uso, il riuso e la diffusione. La situazione è, dunque, paradossale. Mentre l'Europa continua ad investire nelle politiche di promozione di culture legate all'adozione/diffusione dell'*OER*, si registra una vasta presenza di *MOOC* e di Risorse Educative che sono allo stesso tempo "aperte" ma "chiuso". Evidentemente il discorso sullo sviluppo dei *MOOC* e della Risorse Educative attraversa diversi territori istituzionali e con diversi interessi economici e lo scenario che si sta prefigurando contempla una compresenza di diverse culture che, utilizzano il medesimo acronimo, si muovono dal mondo profit al no profit, dalle industrie alle università pubbliche e private (Guerra, Ferrari, 2018).

È all'interno di questo complesso scenario che si collocano alcune delle principali sfide che occorre urgentemente affrontare nel campo dell'educazione e dell'istruzione superiore.

La prima sfida è quella di lavorare sullo sviluppo di competenze digitali nel campo dell'istruzione. In altre parole, questo passaggio significa rendere le istituzioni scolastiche e universitarie consapevoli del potenziale democratico dei *MOOC* e delle *OER*. Allo stesso tempo, occorre formare professionisti competenti e autonomi nella costruzione didattica di *OER*. Se, come abbiamo affermato, una delle sfide che si presenta, oggi, nell'istruzione è quella di favorire processi di democratizzazione e di diffusione di cultura, occorre garantire: l'accesso gratuito a risorse didattiche potenzialmente utilizzabili – da qualsiasi cittadino, studente o lavoratore - per una pluralità di scopi: formazione iniziale, continua e permanente; il riuso in

altri contesti formativi e l'adattamento delle singole risorse prodotte all'interno di iniziative locali e internazionali.

La seconda sfida è quella di promuovere processi di partecipazione attiva dello studente durante i percorsi di insegnamento-apprendimento. Il passaggio da una didattica esclusivamente trasmissiva e nozionista a una maggiormente interattiva e coinvolgente è un obiettivo molto importante da raggiungere – anche nel campo della formazione a distanza - per garantire il pieno successo formativo di ogni studente. Questa sfida è connessa con la diffusione di competenze legate alla progettazione didattica di percorsi di apprendimento in grado di valorizzare una pluralità di obiettivi cognitivi e attività didattiche. Oltre all'impegno di lavorare, anche in uno scenario online, sui versanti della valutazione formativa proponendo, in itinere, momenti di verifica iniziale e continua (con adeguati *feedback*) dei processi d'insegnamento-apprendimento.

La terza sfida è quella di pubblicare le *OER* sia in lingua inglese sia nelle lingue locali. Questo aspetto è fondamentale se si vuole lavorare per sostenere le dimensioni dell'internazionalizzazione, dell'accesso, della partecipazione e dell'inclusione didattica e sociale. L'elemento dell'internazionalizzazione è fortemente legato ad ogni contesto locale proprio per perseverare e valorizzare quegli elementi culturali e linguistici che sono specifici di ogni contesto (e che andrebbero persi se l'unica lingua utilizzata fosse l'inglese).

La quarta sfida, infine, è quella di rendere sostenibile la sfida dell'*Open Education* nelle singole realtà scolastiche e universitarie europee. L'adozione e l'implementazione basata sullo sviluppo, la produzione (o l'autoproduzione) e la diffusione di *OER*, richiede alle istituzioni (e alle università) importanti cambiamenti organizzativi e strutturali oltre che investimenti sulla formazione dei futuri insegnanti e ricercatori. Gli stessi insegnanti e ricercatori non possono essere solamente considerati come "gli esperti disciplinari", ma dovranno possedere, allo stesso tempo, competenze pedagogiche e competenze legate all'inserimento e all'uso delle nuove tecnologie all'interno di modelli di mediazione didattica. Il noto, ma poco diffuso nel contesto italiano, modello *Technology, Pedagogy and Content Knowledge - TPACK* (Koehler, Mishra, 2005) evidenzia, ad esempio, come un professionista dell'educazione dovrebbe essere competente rispetto all'intersezione tra tre tipi di conoscenza: pedagogia, contenuti disciplinari e tecnologia. Tale professionista dovrà essere, quindi, non tanto (non solo), competente

relativamente alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione alle intersezioni di questi domini, ovvero a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate in relazione alla sua disciplina d'insegnamento (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Banzato M. (2012). Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre. *Formazione & Insegnamento*, 3, 11-33.
- Cinque M. (Ed.) (2015). *MOOC Risorse Educative Aperte. Universitas Quaderni*. Retrieved May 6, 2021, from <https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/616865/34560/Mooc%20QU30.pdf>
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2018). The TPACK model and teacher training in digital skills. Italian legislation and pedagogical implications. *Italian Journal Of Educational Technology*, 26, 24-38.
- Ferrari L., Traina I. (2013). The OERTEST Project: Creating Political Conditions for Effective Exchange of OER in Higher Education. *Je-Lks. Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, 9, 23-35.
- Fini A. (2012). Risorse educative aperte. Principali orientamenti e prospettive di sviluppo. In M. Ranieri (ed.), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola - AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 19-42). Firenze: Firenze University Press.
- Fondazione CRUI (2015). *MOOCS Massive Open Online Courses. Prospettive e opportunità per l'Università italiana*. Retrieved May 6, 2021, from https://www.cruai.it/images/allegati/pubblicazioni/2015/mooc_2015.pdf
- Guerra L., Ferrari L. (2018). Mooc Pedagogy. In A.I. Morales (Ed.) *Challenges in Open Educational Resources. The Case of TOX-OER MOOC* (pp. 33-45). Salamanca: Editorial Amarante.
- Guerra L., Ferrari L. (2015). MOOC: Migliorare le Opportunità dell'Online Collettivo. In G. Adorni, M. Coccoli, F. Koceva, I. Torre (Eds.), *Didamatica 2015 - Studio ergo Lavoro Dalla società della conoscenza alla società delle competenze* (pp. 1-8). Milano: AICA.
- Koehler M., J., Mishra P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Lepore V., Vellani S. (2017). *Open Education in Italia: stato e prospettive*. Retrieved

- May 6, 2021, from <https://eventi.garr.it/it/conf16/home/materiali-conferenza-2016/presentazioni/81-presentazione-seminario-a-tammaro-et-all/file>
- Nascimbeni F. (2020). *OPEN EDUCATION. OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa*. Milano: Franco Angeli.
- OCSE (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*. Retrieved May 6, 2021, from <https://www.oecd.org/education/-ceri/38851849.pdf>
- ONU (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Retrieved May 6, 2021, from https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- Ranieri M. (2012) (ed.). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze: Firenze University Press.
- The Cape Town Open Education Declaration (2007). Retrieved May 6, 2021, from <https://www.capetowndeclaration.org/>
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments*. Retrieved May 6, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2002). *Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Retrieved May 6, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>
- UNESCO (2011). *Guidelines for open educational resources (OER) in higher education*. Retrieved May 6, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605>
- UNESCO (2012). *Paris OER Declaration*. Retrieved May 6, 2021, from <https://en.unesco.org/oer/paris-declaration>

16.4

Pratiche didattiche attive, inclusive e laboratoriali nella scuola “Onlife” dell’era Post Covid-19

Daniela Gulisano

Docente a contratto - Università degli Studi di Catania
dgulisano@unict.it

1. Introduzione

Nell’attuale scenario contrassegnato dal Covid-19, la pandemia ha introdotto uno *stress test* di cui avremmo fatto volentieri a meno risollevando molti nodi al pettine nel Nostro sistema inclusivo-formativo e, di conseguenza, la didattica ne sta subendo l’urto più forte evidenziando ancor di più la «consapevolezza che formare a distanza non significa erogare la stessa didattica con strumenti diversi: occorre riprogettare i percorsi. Non è la tecnologia da sola che fa la differenza, ma *i modelli pedagogico-didattici* [...]» (www.avvenire.it).

Le crisi più traumatiche della storia rischiano, come afferma Rampini (2020, p. 6), «di non insegnarci nulla, se siamo refrattari all’apprendimento, non vogliamo mettere in dubbio neanche una frazione delle nostre certezze». In questo senso gli scenari sul mondo, e in particolare sulla scuola “inclusiva” che verrà, dobbiamo sottoporli ad una analisi profonda.

Lungo questa direzione, lo slancio della didattica verso una dimensione attiva e inclusiva, per una “*scuola in presenza di tutti e di ciascuno*”, passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle *procedure didattiche e impalcature metodologiche*, le quali devono promuovere il ruolo *attivo e inclusivo* di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti e di ciascuno, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

Sono ormai molti i docenti che sentono l’esigenza di “rompere” uno schema di pensiero, di progettazione e di azione che oggi sembra proprio non funzionare più. Si corre così il rischio di creare una «pericolosa voragine tra il percepito e l’agito, tra la volontà di operare ottemperando concretamente alla propria responsabilità educativa, che assolve di gran lunga det-

tami e assolvimenti burocratici, e la disponibilità, mentale più che materiale, di modelli e strategie capaci di offrire strade percorribili» (Maggiolini 2019, p. 31).

In questo quadro, con la “speciale normalità” come punto di partenza, è richiesto ai docenti un investimento educativo sempre più capace di rinnovare e differenziare in modo flessibile e creativo gli itinerari didattici adatti alle esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali per prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana “ibrida”, e per questo “*Onlife*” (Floridi, 2019), di un gruppo classe, favorendo un’interazione continua tra chi insegna e chi apprende.

2. La nuova prospettiva inclusiva della didattica laboratoriale: *l’esser-ci nel fare*

La *Società della Complessità* (Ceruti, 2018) richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico, un *sapere prassico*, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto (Mortari, 2003, p. 88). Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua evoluzione e contiene culture e condizioni esistenziali inclusive e differenziate, richiedendo progettazioni calibrate e attente alla persona che non riguardano soltanto l’ambito delle conoscenze, ma l’acquisizione di *competenze e capacità* in grado di aumentare la consapevolezza metodologica-didattica.

I docenti professionisti ed esperti conoscitori dei processi formativi (Mulè, 2016), ad esempio, dovrebbero essere capaci di interpretare e agire nella complessità delle situazioni relativamente alla loro pratica professionale ma anche rapportandosi al quadro delle trasformazioni istituzionali e dovrebbero mobilitare le loro risorse su più piani: *cognitivo, affettivo, metodologico e pratico*. Le competenze, in tal senso, non sono meccanismi ripetibili e riutilizzabili «si apprendono individualmente e collettivamente, si manifestano anche come significazione e di traduzione delle idee di cambiamento, nell’azione professionale e nella materializzazione di oggetti professionali in cui si intrecciano orientamenti valoriali con saperi didattici e organizzativi» (Pignalberi, p. 8).

È necessario quindi orientare le politiche educative e formative verso

processi innovativi di arricchimento della *pratica professionale attiva e inclusiva*, «poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. In tale altalena di specificità e trasversalità assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con un'azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie di improvvisazione» (Viteritti, 2004, p. 84).

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey, 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, attraverso la quale si apprende, dalle forme di organizzazione della classe, alle diverse forme di insegnamento/apprendimento collaborativo, ai ruoli dei docenti e studenti analizzati durante il nuovo processo di apprendimento.

Così caratterizzato, *l'apprendimento dall'esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione “laboratoriale” in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare.

Proprio per questo, la struttura *dell'insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale. A maggior ragione, le caratteristiche che emergono dalla riflessione deweyana sulla scuola-laboratorio e che possono essere applicate, con alcune variazioni, a quelle che sono le specificità del docente nella scuola contemporanea “di tutti e di ciascuno” sono:

- una didattica laboratoriale che è espressione dello stile fondamentale dell'insegnante nella scuola democratica;
- una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento inclusivo;
- una didattica individualizzata;
- una didattica che promuova l'atteggiamento cooperativo della classe (Abravanel, D'Agnese, 2015, p. 55).

Tutte le materie possono essere trattate con la *metodologia dei laboratori* in una prospettiva che è insieme di differenziazione e d'interdisciplinarietà.

Il termine laboratorio, in senso stretto e largo, riesce a coprire i problemi riguardanti lo spazio proprio dell'istituzione-scuola ma indica anche una grande varietà di situazioni e di operazioni che hanno il loro spazio fuori della scuola. In ogni caso, non un laboratorio come «fatto isolato in una

scuola che resta sostanzialmente tradizionale ma un sistema di laboratori come caratterizzazione di tutta la scuola. Quindi mutamenti radicali di organizzazione, di obiettivi, di metodi, di comportamenti» (De Bartolomeis, 1976, p. 122).

I laboratori sono luoghi del fare. Quelli in cui il *principio metodologico-didattico* del *learning by doing* e la sua evoluzione in apprendistato cognitivo si realizzano nella maniera più naturale.

| Didattica tradizionale | Didattica laboratoriale |
|----------------------------------|--|
| Apprendimento decontestualizzato | Apprendimento situato |
| Passività | Elaborazione cognitiva Valorizzazione di diversi stili di apprendimento |
| Trasmissione | Co-costruzione partecipate |
| Centralità dell'insegnante | Centralità dello studente |
| Centralità dell'insegnamento | Centralità dell'apprendimento |
| Unidirezionalità | Interazione tra pari e con l'insegnante |
| Prevalenza della lezione | Procedimento per problemi e per ricerca |
| Prevalenza dell'interrogazione | Autovalutazione, eterovalutazione |
| Isolamento delle discipline | Interdisciplinarietà |
| Studio Individuale | Attività di gruppo |

Tab. 1: *didattica tradizionale vs Didattica laboratoriale* (Adattato da Dainese, 2012, p. 48)

Per perseguire finalità così articolate e complesse è necessario ripensare le proposte educative tradizionali e, fra queste, in prospettiva antidogmatica, la strategia laboratoriale si pone come un riferimento essenziale e un mezzo privilegiato. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell'attività laboratoriale, rintracciabili nell'idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di *processi attivi*, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società (Fioretti, 2010, p. 8).



Fig. 1: la investigación de problemas praticos (adattato da R. P. Martin, 1996)

In altri termini, “*l’insegnante-investigatore*” nella scuola, dovrebbe esprimere un profilo culturale e professionale che si sviluppa tra una colta e significativa formazione culturale e una *didattica attiva, laboratoriale, inclusiva* che offra a tutti gli studenti la possibilità di sviluppare le proprie competenze e capacità.

3. Pratiche didattiche attive e inclusive: verso una reale e speciale normalità

Alla “normalità” di fare scuola, così complicata in un periodo storico contrassegnato dalla crisi sanitaria da Covid-19, alla sua ricchezza di relazioni e al suo valore di comunità educante, identità e partecipazione, viene sempre più chiesto anche un lavoro efficace che aiuti realmente lo sviluppo di competenze/capacità (Gulisano, 2019) a tutti gli studenti. Come abbiamo bisogno di normalità, afferma Ianes, abbiamo bisogno di specialità, di «strategie tecnicamente efficaci, ma vogliamo che quelle strategie arricchiscano la normalità, in quella che ci piace chiamare “speciale normalità”» (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021, p. 154). Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire ai rischi della separazione tecnica da un lato e dell’improvvisazione inefficace dall’altro.

Nel caso degli studenti con disabilità, la struttura connettiva che integra e dà significato alle varie azioni formative è certamente il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), nella sua composizione e costruzione intrecciata e interdipendente. In questo sfondo, si collocano e assumono un significato e una funzione di connessione almeno altri “tre” sfondi che brevemente illustriamo (Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019, p. 298):

- Il primo è la conoscenza globale, complessa e interconnessa delle *capacità*, dei *funzionamenti* nei vari contesti (salute, formazione, etc.) dello studente, che assume un forte significato integrante e connettivo grazie alla “totalità” del *Modello Bio-Psico-Sociale ICF*;
- Il secondo sfondo che interconnette e dà significato è il *Progetto di vita*, che colloca le dimensioni della progettazione, degli obiettivi, dei desideri, delle aspettative e dei programmi in una prospettiva temporale più lunga (il “pensami adulto”) e più ampia, coinvolgendo la famiglia, la comunità, i vari ecosistemi di vita, nella prospettiva dell’inclusione sociale e lavorativa;
- Il terzo sfondo è quello delle *azioni didattiche attive e delle strategie* (degli insegnanti) rivolte intenzionalmente allo sviluppo e all’apprendimento (Gulisano, 2019).

Per rispondere al bisogno di attuare una *didattica inclusiva di qualità*, occorre superare la didattica tradizionale come noi la conosciamo per approdare ad una didattica inclusiva, laboratoriale, collaborativa che permetta di favorire un *clima positivo* attraverso una relazione interattiva efficace tra il docente e il gruppo classe, valorizzando gli studenti attraverso il rispetto delle loro unicità (stili di apprendimento e di personalità), insegnando loro la responsabilità, la riflessione e l’autoconsapevolezza.

In tal senso, è opportuno a conclusione del nostro ragionamento, indicare brevemente alcuni approcci metodologici e strategie utili per lavorare in prospettiva attiva ed inclusiva (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021):

- *PBL – Problem Based Learning e didattica per problemi reali*: si tratta di un approccio metodologico dove il coinvolgimento dello studente è molto attivo e “reale”. La situazione più classica parte da un quesito-situazione problema che viene posta agli studenti (generalmente organizzati in gruppo) chiedendo loro di trovare la/le possibili solu-

zioni. Il focus su cui si concentra l'attività di insegnamento sta proprio nella situazione problematica, il più vicino possibile a quella che è la realtà che ci circonda, cosicché tutti i materiali e gli stimoli presentati sono volti alla risoluzione del problema posto, attraverso azioni di analisi, ricerca e scoperta.

- *Circle Time*: è un metodo che prevede la disposizione degli studenti seduti “a cerchio”, proprio per favorire il confronto e la condivisione in uno spazio delimitato di appartenenza reciproca. Il conduttore, che solitamente è il docente, regola i vari interventi comunicativi, in modo da promuovere l'ascolto reciproco e la partecipazione di tutti, la condivisione di idee, l'espressione di opinioni, etc. risulta particolarmente utile all'interno del contesto di classe, proprio perché permette di conoscersi meglio gli uni con gli altri, facilitando così l'inclusione, accogliendo e valorizzando le varie differenze che caratterizzano la classe;
- *Role Playing*: è una tecnica simulativa o di gioco di ruolo in cui agli studenti viene chiesto di immedesimarsi e “impersonare” ruoli diversi per scoprire e sperimentare come le persone possono sentirsi, comportarsi e reagire in varie situazioni. Favorisce la comprensione dei diversi ruoli sociali in diverse situazioni;
- *Flipped Classroom* (Insegnamento capovolto): è una metodologia didattica innovativa che si caratterizza per l'inversione della tradizionale modalità di insegnamento-apprendimento che vedeva il docente come unico detentore del sapere e l'azione didattica di insegnamento come trasmissione univoca e unidirezionale docente-studente. Nell'insegnamento capovolto è lo studente che crea il proprio percorso di apprendimento e, proprio per questo, l'uso delle tecnologie e del web giocano un ruolo importante per fornire agli studenti le risorse e i materiali didattici per apprendere in modo autonomo.
- *Didattica multimediale e digitale (TIC)*: si tratta di un approccio in cui l'apporto dell'innovazione tecnologica diventa strumento a supporto dell'apprendimento e che innova il modo di fare didattica generando cambiamento. Nei casi di disabilità e difficoltà di apprendimento, il supporto delle tecnologie assume inoltre una valenza di supporto, compensativa e inclusiva, facendo in modo che davvero tutti gli studenti possano avere un pieno accesso all'apprendimento.

La didattica è competenza dell'insegnante e della sua professionalità, ma al tempo stesso non consente più di lavorare in solitudine, di attuare un insegnamento a "porte chiuse". Come sottolinea Rossi Doria (2000, p. 30), ci vuole «una sorta di testimonianza etica, perseverante ma costituita dalle azioni pratiche di un mestiere, quotidiane, minute, ripetute». A riprova di ciò, constato che in classe i nostri studenti sono notevolmente cambiati rispetto al passato (D'Alonzo, 2016), accertata la presenza di bisogni personali diversificati e specifici, verificata la disomogeneità delle classi, si impone in modo inconfutabile l'esigenza di adottare *metodi e strategie di insegnamento attive, collaborative e inclusive* grazie ai quali *tutti* gli studenti possano raggiungere traguardi scolastici e formativi significativi, elaborare saperi necessari e consolidare competenze/capacità/azioni indispensabili per generare un percorso di adultità personale e professionale.

In conclusione, ci viene in aiuto la prospettiva di Canevaro, che afferma come sia necessario che l'educazione inclusiva debba sì attingere al passato, volgendo però lo sguardo a una innovazione possibile, «senza nostalgia di un passato che non tornerà. [Essa infatti] ha il dovere di essere appassionata di futuro, incontrando e lavorando con tutti coloro che sono appassionati di futuro. Questo vuol dire progetto» (Canevaro, 2013, p. 87).

Riferimenti bibliografici

- Abravanel R., D'Agnesse L. (2015). *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*. Milano: Rizzoli.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (Ed.). (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Dainese R. (2012). *Pensare la didattica come pratica inclusiva*. Padova: CLEUP.
- De Bartolomeis F. (1976). *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (1963). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fioretti S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Floridi L. (2019). Vi spiego l'era Onlife dove, reale e virtuale si (con)fondono. *La Repubblica*, 9, 2019, from https://www.repubblica.it/dossier/tecnologia/onlife/2019/09/29/news/repubblica_onlife_luciano_floridi-237286128/

- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (Ed.). (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Maggiolini S. (2019). Scuola e complessità: oltre i luoghi comuni. In L. d'Alonzo (Ed.), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata* (pp. 12-32). Milano-Torino: Pearson.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mulè P. (Ed.). (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pignalberi C. (2013). Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento. *Cqia, Formazione, lavoro, persona*, 8, 8-9.
- Rampini F. (2020). *Il mondo che sarà. Il futuro dopo il virus*. Roma: La Repubblica.
- Viteritti A. (2004). Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola. In L. Benadusi, F. Consoli (Eds.), *L'autonomia oltre l'autonomia* (pp. 84-85). Bologna: Il Mulino.

16.5

DAD, Didattica Attiva a Distanza: un'esperienza nella formazione universitaria dei futuri insegnanti

Elena Pacetti

*Professoressa associata – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
elena.pacetti@unibo.it*

1. L'Università al tempo del Covid-19

Da febbraio 2020 il mondo intero sta convivendo con l'emergenza sanitaria legata al Covid-19: tutti gli ambiti della nostra esistenza, nel lavoro, nell'economia, nelle relazioni sociali, in ambito pubblico e privato, si sono modificati e adattati a nuove regole e restrizioni (DPCM, modalità di spostamento, distanziamenti fisici, accesso alle strutture). Anche il mondo dell'educazione si è trovato ad affrontare situazioni inusuali, con la priorità di garantire fin dall'inizio della pandemia l'accesso e la partecipazione di tutti gli attori coinvolti alle attività formative.

In ambito universitario, la risposta più immediata al primo lockdown del 2020 (coinciso con il secondo semestre dell'A.A. 2019/2020) si è concentrata in primis sulla frequenza alle attività formative nonostante la chiusura degli atenei: le ricerche in Italia hanno evidenziato che le Università hanno trasferito online la didattica utilizzando piattaforme digitali (quali Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) per erogare lezioni, comunicare, scambiarsi materiali didattici, laureare e valutare studenti. Si è trattato di una risposta in una situazione di emergenza, accompagnata, in molte esperienze, da azioni di riflessione, di collegialità, di supporto tecnico e progettuale da parte dell'area della didattica e dell'innovazione didattica delle stesse università, come rilevato da diverse ricerche qualitative e quantitative che hanno raccolto dati sulle difficoltà incontrate, sui limiti e le criticità, così come sulle opportunità e i punti di forza (Luppi et al., 2020; Bruschi, 2020; Di Palma, Belfiore, 2020; Giovannella, 2020). In questo senso, parlare di didattica a distanza può risultare parzialmente scorretto: la distanza non era voluta o progettata dall'inizio, ma forzata e, soprattutto, è stata improvvisa,

senza alcun preavviso. Di formazione universitaria a distanza si parla da diversi decenni, utilizzando termini (quasi sempre in lingua inglese) quali e-learning, online learning, blended learning, open learning, open education, technology enhanced learning, così come, per definirne alcuni strumenti, OER (Open Educational Resources) o MOOC (Massive Open Online Course). L'aspetto maggiormente sottolineato dalle ricerche, tuttavia, evidenzia l'importanza di pianificare e progettare corsi a distanza efficaci tenendo presenti variabili quali il numero di studenti, il ruolo dell'insegnante, il ruolo degli studenti e la loro valutazione, il modello pedagogico, il tipo di comunicazione e di feedback (Means, Bakia, Murphy, 2014). E questo tempo di progettazione, riflessione, selezioni di strumenti non c'è stato all'indomani del lockdown.

Per questo sarebbe più corretto definirla “didattica a distanza in emergenza” (emergency remote teaching, ERT), una misura temporanea adottata in una situazione, appunto, di emergenza, senza il tempo necessario per pianificarla e progettarela adeguatamente, selezionando le attività più idonee, gli strumenti più efficaci, e senza verificare la disponibilità di connessione, o i dispositivi e le competenze digitali di docenti e studenti (Hodges et al., 2020). Certamente l'utilizzo e l'implementazione di modelli formativi a distanza ha e sta contribuendo ad animare il dibattito in ambito universitario che in Italia, nonostante oltre trent'anni di riflessioni e sperimentazioni documentate, è considerato ancora di nicchia (Perla et al. 2020): questo consentirà, lo auspichiamo, di sviluppare maggiore consapevolezza e di contribuire alla ricerca di strumenti e modelli formativi efficaci di didattica universitaria (anche) a distanza e anche quando l'emergenza sarà terminata, poiché alcuni cambiamenti sembrano ormai irreversibili, in quanto maggiormente funzionali e sostenibili rispetto a quanto si faceva in passato.

2. Le azioni dell'Università di Bologna e il corso in Scienze della Formazione Primaria

L'Università di Bologna ha iniziato a programmare le azioni per l'A.A. 2020/2021 durante i mesi estivi: le condizioni sanitarie non consentivano di prevedere un'apertura ottimistica dell'Ateneo a partire da settembre 2020, per cui fin da giugno si è dichiarato che la didattica universitaria sarebbe stata in modalità mista, parte in presenza e parte online, con possi-

bilità, da parte dello studente, di scegliere se frequentare o meno in presenza, e garantendo, quindi, sempre la partecipazione da remoto. Le aule sono state attrezzate con strumenti digitali in grado di consentire ai docenti di svolgere lezione contemporaneamente sia agli studenti fisicamente presenti in aula, sia a quelli collegati da remoto su MS Teams; è stata sviluppata l'App Presente per gli studenti per indicare l'intenzione di seguire le lezioni in presenza (e prenotarsi); tramite QR code, inoltre, docenti e studenti tracciavano le presenze effettive nei locali universitari¹.

Ogni Dipartimento e corso di studio ha potuto integrare le indicazioni dell'Ateneo seguendo le proprie specificità: per la Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, dato il numero molto alto di iscritti, circa 300 per anno di studio, si è scelto di svolgere gli insegnamenti frontali totalmente da remoto per tutti e 5 gli anni di corso, mentre per i laboratori e le attività di tirocinio indiretto, organizzati per gruppi di 35 studenti, di utilizzare la modalità mista, concedendo agli studenti, previa richiesta motivata, di seguire a distanza². Durante il secondo semestre dell'A.A. 2019/2020 le attività erano state svolte quasi interamente online, compreso il tirocinio di molti studenti (diretto e indiretto), a causa delle scuole chiuse: l'esperienza a distanza degli studenti, quindi, in quei mesi, si era rivelata particolarmente faticosa nel conciliare le numerose attività formative, svolte con modalità inedite e con la difficoltà di connessione sperimentata da molti studenti.

In questo contesto, nel primo semestre del 2020/2021 si è svolto il corso di *Innovazione didattica e tecnologie educative* (interamente erogato a distanza), rivolto agli studenti del IV anno di Scienze della Formazione Primaria³. Il corso ben si presta a coinvolgere attivamente gli studenti per rafforzare quelle competenze ritenute fondamentali per la professionalità docente e per accompagnarli nella riflessione sulle proprie pratiche di insegnamento/apprendimento, vissute come studenti e come tirocinanti. L'Università deve infatti configurarsi come ambiente di apprendimento

1 Per maggiori informazioni, si veda <https://www.unibo.it/it/ateneo/covid-19-misure-adottate-da-alma-mater>

2 Si veda <https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/bacheca/a-a-2020-21-modalita-di-svolgimento-della-didattica>

3 L'insegnamento, di 8 cfu, prevede 48 ore di lezione "frontale". Per il programma, si veda <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/415940>

significativo (interdisciplinare) per educare alla complessità che viviamo in contesti formali e informali (Barth *et al.*, 2007), una complessità ulteriormente amplificata durante la pandemia da Covid-19 che ha accentuato, anche in ambito educativo, l'insicurezza, la paura, la rabbia, la precarietà.

Il tema della didattica attiva, in particolare, affrontato in diversi insegnamenti nel corso dei primi tre anni di studio, diventa non solo materia d'esame, ma anche metodologia utilizzata durante il corso: un apprendimento esperienziale che parte dalle esperienze degli studenti e che diviene "un processo in cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza" (Kolb, 1984, p. 38); un apprendimento sociale che è negoziazione di significati (tra docente e studenti e tra studenti) e interpretazioni grazie ad attività di cooperative learning e metodologie di peer education (Wenger, 1998). Parlare di didattica significa quindi fare ricerca (Castoldi, 2010) e nella formazione iniziale degli insegnanti è importante attivare processi di riflessione permanente (metacognizione) nella prospettiva dell'imparare ad imparare (Pacetti, 2012, p. xxxiv).

La didattica attiva non fornisce ricette e risposte, ma crea le condizioni per far nascere nuove domande e per stimolare gli studenti a fare ricerca per trovare soluzioni, condividere idee e competenze (Pacetti, 2017). E questa pedagogia attiva impegna gli studenti nel diventare flessibili, creativi e "professionisti riflessivi" (Schön, 1983), in grado di analizzare contesti complessi, resi ancora più sfidanti a causa della pandemia, e risolvere problemi in modi diversi.

Nella progettazione del corso a distanza di *Innovazione didattica e tecnologie educative* si è sentita l'esigenza di ripensarne i contenuti e le strategie didattiche facendo riferimento ad alcuni interrogativi di partenza utili per docente e studenti:

quali cambiamenti stiamo vivendo? Come garantire la qualità della didattica? Quali strategie didattiche e strumenti digitali utilizzare? Come riuscire a coinvolgere e includere tutti e ciascuno? Come promuovere a scuola e all'università una didattica attiva, centrata sugli studenti, nella didattica a distanza o in presenza (ma col distanziamento fisico)?

3. DAD: Didattica Attiva a Distanza

Gli obiettivi principali del corso, coerentemente con quanto avvenuto in tempi pre-pandemia, sono stati:

- garantire una partecipazione attiva al maggior numero di studenti;
- costruire insieme conoscenza a partire dalle esperienze degli studenti;
- fornire strumenti di riflessione critica;
- supportare la discussione;
- acquisire strategie per sviluppare competenze metacognitive necessarie per la professionalità dell'insegnante.

Gli strumenti messi a disposizione dall'Ateneo sono stati la piattaforma Teams (per le lezioni frontali e per la chat in sincrono); la piattaforma Moodle Unibo Virtuale (come repository di materiali, forum di news - formale -, forum denominato "La macchinetta del caffè" - informale). Oltre a questi, sono stati sperimentati strumenti quali Google Jamboard (per brainstorming), Mentimeter (per raccogliere percezioni e idee), Kahoot (per raccolta dati sulle opinioni degli studenti), Zoom (per lavori di gruppo cooperativo), Google Form (per questionari di valutazione e autovalutazione sui lavori di gruppo).

Il corso ha utilizzato diverse strategie didattiche, intervallando momenti di lezione teorica dialogata, attività di analisi e riflessioni condivise, azioni di ricerca svolta dagli studenti, incontri con testimoni significativi. Il numero degli studenti, inizialmente di circa 180, è progressivamente calato per assestarsi tra 80 e 120 studenti: con l'OM 60/2020, infatti, molti studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno progressivamente iniziato a lavorare nelle scuole con incarichi a tempo determinato grazie alle graduatorie aperte anche agli studenti in possesso dei necessari criteri, e questo ha influito sul numero di studenti frequentanti⁴. Tuttavia, il gruppo di studenti più stabile ha animato il corso e partecipato attivamente anche nelle

4 L'OM 60/2020 consente di accedere alla graduatoria di seconda fascia agli studenti che, nell'anno accademico 2019/2020, risultano iscritti al terzo, quarto o al quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, avendo assolto, rispettivamente, almeno 150, 200 e 250 CFU entro il termine di presentazione della domanda.

attività asincrone, quali il forum informale, consentendo ai non frequentanti di beneficiare delle riflessioni emerse durante le lezioni. Tra le strategie utilizzate, il brainstorming anonimo si è rilevato molto utile per coinvolgere i grandi numeri, in particolare nella fase iniziale del corso quando si sono raccolti dati sui modelli di riferimento e di esperienze pregresse (su didattica, strategie di insegnamento/apprendimento, attività vissute durante il primo lockdown). Con una strategia di problem solving, in seguito, sono stati analizzati video realizzati in ambito scolastico in anni recenti (comunque pre-pandemia) e il documentario su Alberto Manzi⁵, utilizzando diverse categorie di analisi per identificare le strategie didattiche utilizzate, i punti di forza, le criticità, la trasferibilità, e mettendo in dialogo un passato, spesso sconosciuto ai giovani universitari, e un periodo più vicino alle loro esperienze. Questo tipo di lavoro, inoltre, ha stimolato un'ulteriore riflessione sulla didattica al tempo del covid: in attesa di poter iniziare il tirocinio del IV anno, di fatto cominciato a novembre 2020, a lezioni quasi terminate, si è pensato di invitare alcuni insegnanti a raccontare le proprie esperienze. Per questo gli studenti hanno ipotizzato alcune domande guida (preparate e condivise in un forum sulla Piattaforma Moodle) per concentrarsi sui temi più dibattuti e criticati già affrontati nel corso. Al corso sono stati così invitati, in tre giornate diverse, 2 docenti di ruolo con maggiore esperienza (in un caso insieme agli alunni dell'a.s. 2019/2020) e 4 insegnanti precari, ex studenti di Scienze della Formazione Primaria, per dialogare sulle attività didattiche a distanza vissute durante il lockdown e su quelle nel presente, ovvero di una didattica in presenza che deve mantenere la distanza e il rispetto di numerose regole.

Un'ulteriore strategia ha coinvolto gli studenti in una ricerca su Avanguardie Educative⁶: sono stati creati 14 gruppi randomizzati, formati da 6/7 studenti ciascuno, che hanno analizzato 14 delle idee del Movimento utilizzando una griglia condivisa e presentando poi il lavoro svolto in plenaria. L'approccio cooperativo, con un ruolo del docente di monitoraggio e feedback formativo, ha permesso di rilevare elementi innovativi e di ripensare alle proprie strategie didattiche, oltre a valorizzare l'importanza della progettazione collegiale.

5 Luigi Zanolio (Director) (1997). *“TV buona maestra”. La lezione di Alberto Manzi.* Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

6 <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

4. Conclusioni: una comunità che apprende

Il corso realizzato a distanza ha consentito di costruire e abitare uno spazio di apprendimento “altro” che ha valorizzato ogni momento di relazione sincrona e asincrona, con momenti pratici e di riflessione intorno alle esperienze, consentendo così di creare una comunità di apprendimento, preludio a una comunità di pratica di fondamentale importanza per gli insegnanti (Wenger, 1998; Pacetti, 2019). Non sono mancate, tuttavia, le criticità: i problemi di connessione hanno rallentato i lavori e la visione sincrona dei documentari, oltre che inibire la partecipazione con microfono e webcam di molti studenti, rendendoli, di fatto, invisibili perché totalmente silenti; quest’ultimo aspetto, inoltre, ha reso evidente una difficoltà di alcuni studenti a partecipare attivamente alle lezioni, e una richiesta di una didattica più trasmissiva, in un certo senso manifestando una necessità di minor impegno intellettuale (il docente deve spiegare, lo studente ascolta e prende appunti).

Diventa quindi necessario approfondire le ragioni di queste difficoltà e le modalità con le quali coinvolgere maggiormente tutti gli studenti in processi di apprendimento in grado di garantire non solo conoscenze, ma anche competenze. E questo a prescindere dalla didattica a distanza: “dobbiamo diventare capaci non solo di trasformare le nostre istituzioni in risposta a mutevoli situazioni e richieste, dobbiamo inventare e sviluppare istituzioni che siano ‘sistemi di apprendimento’ cioè sistemi capaci di realizzare la loro continua trasformazione” (Schön, 1999, p. 49).

Riferimenti bibliografici

- Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 4, 416-430.
- Bruschi B. (2020). Università dopo l'emergenza: quali opportunità? Il caso dell'Università di Torino. *Scuola democratica*, 11(3), 583-590.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Di Palma D., Belfiore P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 281-293.
- Giovannella C. (2020). Effect Induced by the Covid-19 Pandemic on Students'

- Perception About Technologies and Distance Learning. *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education: Proceedings of the 5th International Conference on Smart Learning Ecosystems and Regional Development*, 197, 105-116. Retrieved 20, April, 2021 from https://doi.org/10.1007/978-981-15-7383-5_9
- Kolb D.A. (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March. Retrieved 15, April, 2021 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Luppi E., Freo M., Ricci A., Gueglio N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44-57. Retrieved 20, April, 2021 from <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/557>
- Means B., Bakia M., Murphy R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Perla L. et al. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence And Innovation In Learning And Teaching - Open Access*, 5(2).
- Pacetti E. (2012). An Overview of the Chapters in the Publication. In P.M. Pumiilia, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, L. Guerra (Eds.), (2012). *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements* (vol. I, pp. xxvi-xxxvi). Hershey, PA: IGI Global.
- Pacetti E. (2017). Active learning and placement in pre-service teacher training for inclusion. In B. Saqipi, J. Vogrinc (Eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 203-220). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.
- Pacetti E. (2019). Social teachers, social families: le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 197-210). Milano-Torino: Pearson.
- Schön D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

16.6

Educare e formare alla democrazia. Il contributo di Gianni Rodari

Patrizia Sposetti

*Professoressa associata – “Sapienza” Università di Roma
patrizia.sposetti@uniroma1.it*

1. Rodari: educazione e passione

In un contributo del 1966 dedicato a Educazione e passione Rodari (1992) sottolinea la necessità di un metodo democratico che tenga lontano artifici ed espedienti didattici con l'obiettivo di creare nel bambino – e nell'uomo di domani – atteggiamenti aperti, arricchendone la mente. Si tratta di pensare all'educazione di individui liberi da schemi, in grado di pensare con la propria testa, di scegliere, di decidere, di partecipare attivamente alla costruzione della realtà, senza subirla passivamente. Si tratta di “educare alla passione” esplicitamente intesa come partecipazione, e di educare alle emozioni che possono nascere proprio dall'incontro con aspetti sociali e problematici della realtà. Il lavoro educativo proposto da Rodari in questa riflessione è un lavoro arduo, che mette al centro l'esperienza e la necessità di imparare da questa. Parte importante di tale esperienza ha una natura linguistica: le parole sono radicate nella fisicità e nell'apprendimento lessicale giocano un ruolo chiave la pratica e l'esposizione alle parole, che non possono essere decontestualizzate e astratte.

Nel pensiero di Rodari la scuola è luogo e modo per promuovere i diritti dell'individuo in quanto parlante, mettendo ciascuna e ciascuno in condizione di usare il linguaggio per capire e per farsi capire (Sposetti, 2020b). Una scuola così concepita risponde a quell'istanza di democrazia e partecipazione cara a Rodari e un'educazione linguistica così intesa è democratica e pone al centro la competenza comunicativa come abilità sociale e non mera applicazione di norme (Lo Duca, 2003).

Rodari, così come don Lorenzo Milani, era ben consapevole del fatto che è la lingua che ci fa o, meglio, che può farci, uguali. La lingua per lui

rappresenta la cultura dell'individuo e, nel contesto scolastico e formativo, è indispensabile che venga praticata con libertà, è indispensabile che si creino spazi per potersi esprimere, per poter parlare, esercitandosi alla parola nelle sue diverse accezioni e pluralità di sensi. Per Gianni Rodari l'educazione linguistica ha l'obiettivo di aiutare il bambino a essere autonomo, a partire dalla lingua. E questo è possibile attraverso un'azione pedagogica consapevole.

2. Il lavoro sulle parole: un valore trasformativo, culturale e sociale

Nella prospettiva rodariana emerge con forza quanto l'umanità viva in un sistema di parole. Questo concetto per molti aspetti ritengo rappresenti il punto di partenza, ma anche di arrivo, del lavoro educativo di Gianni Rodari (Sposetti, 2021).

Le parole non solo accompagnano costantemente la nostra vita, ma ci permettono anche di costruire mondi, di dividerli, di popolarli. Chi ha la possibilità di usare le parole e, soprattutto, di utilizzarle nella pienezza delle possibilità e delle potenzialità che offrono, ha la possibilità di costruire un rapporto profondo con le cose, con la collettività, con il mondo e con il linguaggio in generale. In questo senso, dunque, la competenza lessicale ha una valenza trasformativa, culturale e sociale e le parole hanno un rapporto forte con la democrazia e con una prospettiva educativa democratica. Usare e capire le parole è infatti una competenza chiave per la cittadinanza; come ben evidenzia Tullio De Mauro:

«Sappiamo almeno dagli anni Trenta del Novecento che la ricchezza lessicale di cui dispone chi studia è predittiva dell'insieme eterogeneo di conoscenze apprese studiando. Non si raccomanderà mai abbastanza, dunque, di prestare la massima attenzione a quante e quali parole sa capire e sa usare un ragazzo, a discutere insieme in classe delle parole non ancora note, a controllare a mano a mano il progressivo arricchimento del vocabolario. [...] quella che Silvana Ferreri ha chiamato "alfabetizzazione lessicale" è, deve diventare, un compito prioritario dell'insegnamento se la scuola vuole essere parte della Repubblica e contribuire a rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo della persona e la pari partecipazione alla vita sociale e politica (art. 3, comma 2 della Costituzione)» (De Mauro, 2018, p. 219).

Per lavorare nella direzione di un'alfabetizzazione lessicale non possiamo

avere una visione analitica del lessico, ma dobbiamo essere ben consapevoli della sua complessità. Jezec (2005/2011) definisce il lessico un oggetto astratto ossia «un insieme strutturato di parole e di informazioni associate a queste parole, immagazzinato nella nostra mente (per questo è anche detto lessico mentale)» (p. 13). Il carico informativo associato alle parole può essere esteso, ampliato, analizzato e divenire oggetto di una didattica esplicita.

La centralità della scuola per l'apprendimento lessicale emerge con tutta evidenza anche nel quadro della ricerca internazionale. In particolare, la lettura contribuisce in modo determinante alla crescita della competenza lessicale, e viceversa (Cardona, 2008; Siegal, 1999, Sposetti, 2020a). Nello specifico, il processo di apprendimento della lettura può spesso essere considerato un esempio del cosiddetto effetto Matteo ossia un processo nel corso del quale “chi è ricco diventa sempre più ricco” e “chi è povero diventa sempre più povero” (Stanovich, 1986). Del resto, l'effetto Matteo si delinea anche nella lettura dei dati PISA 2018 (Fig. 1)



Dai dati Pisa emerge chiaramente che e studentesse le gli studenti avvantaggiati dal punto di vista socio-economico, in lettura ottengono risultati migliori rispetto agli studenti svantaggiati di 75 punti (media OCSE: 89 punti). In PISA 2009, il divario di performance relativo allo status socio-economico è stato di 85 punti in Italia (e di 87 punti in media nei paesi OCSE).

Inoltre circa il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura in Italia, indicando che lo svantaggio non è un destino. In media nei paesi OCSE, l'11% degli studenti svantaggiati ha ottenuto risultati ai livelli più elevati in lettura nei loro paesi» (p. 5).

Questo significa che l'effetto Matteo non rappresenta un percorso segnato e il fattore di cambiamento e deviazione è rappresentato dalla scuola che assume – e può assumere – un ruolo centrale per attenuare le differenze di partenza.

Nel costruire percorsi di educazione linguistica che abbiano come obiettivo l'incremento del lessico, la ricerca sottolinea l'importanza di lavorare su questo aspetto a partire dalla scuola di base (Batini, 2018; Corrà 2016, De Mauro, 2018; Ferreri, 2005; Rivello, 2012; Sobrero, 2009; Sposetti 2020a). Questo aspetto emerge anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012: per la prima volta un paragrafo specifico è dedicato all'acquisizione e all'espansione del lessico sia produttivo (scrittura e parlato) sia ricettivo (lettura e ascolto) per i diversi livelli di scolarità (p. 29, p. 31, p. 33, p. 35) e al tipo di lessico (Vocabolario di Base e lessico disciplinare).

Il lavoro sulle parole a partire non solo dalla scuola di base, ma dallo stesso ingresso delle bambine e dei bambini nel mondo è un tratto distintivo dell'attività rodariana. Rodari indica una direzione proficua e moderna alla progettazione di percorsi educativi, formali e non formali, che possono essere di supporto all'obiettivo di potenziare la competenza lessicale.

3. Il contributo di Rodari: modernità oltre il centenario

Lavorare sul lessico significa partire dalla complessità delle parole. Tullio De Mauro (1965) ricorda che «i fattori in gioco nel determinare l'identità d'una parola sono [...] disparati: contesto particolare e classi di contesto in

cui appare; riferimento a uno o più settori di d'esperienza e eventuale combinazione o fusione di tali riferimenti; eventuale «terminificazione» della parola, assunta a termine tecnico nell'ambito d'una o più discipline; parole alternanti con essa in astratto e in una situazione determinata; qualificazioni etnografiche, sociologiche, culturali del settore d'esperienza cui la parola allude. Nell'uso di ogni singola parola tutti questi fattori sono in varia misura in gioco, e sono in gioco altresì nell'interpretazione dell'ascoltatore, sicché la formulazione e l'interpretazione di un segno si realizzano a livelli diversi, oscillanti da un minimo a un massimo di sfruttamento delle correlazioni tra il segno e le realtà linguistiche e non linguistiche in cui esso si inserisce [...]» (De Mauro, 1965, pp. 229-230).

Di questa complessità è specchio il percorso che il Rodari maestro, giornalista e scrittore compie tra e sulle parole: la luce nuova che Rodari getta sulle parole coglie la misura dei profondi rapporti esistenti tra di esse, e porta con sé la consapevolezza che non possono essere considerate isolatamente se non a rischio di non cogliere la complessa, articolata e bidirezionale relazione tra la lingua e le cose, che costituisce la trama stessa del linguaggio: una lingua non è un sistema statico, ma si modifica nel tempo e negli usi che ne fa la massa parlante, ossia l'insieme di persone che usano una certa lingua. La lingua è viva ed è creativa, è aperta a nuove accezioni di senso delle parole e all'invenzione di parole nuove, ed è profondamente e dinamicamente legata alla vita culturale. Per questo motivo imparare a padroneggiare una lingua viva richiede esperienze linguistiche altrettanto vive e concrete delle quali anche, e soprattutto, il sistema di istruzione deve rendersi veicolo attraverso proposte didattiche e progettuali.

In questo quadro, la proposta rodariana di giocare con le parole si rivela in tutta la sua complessità: scegliere di lavorare sulle possibilità offerte da ogni singola parola significa invitare a esplorare un intero mondo di relazioni e di rapporti; significa obbligare a scegliere quale via seguire tra le tante possibili; significa sradicare abitudini linguistiche piantate profondamente nella coscienza linguistica collettiva; significa invitare a osare, a praticare un territorio potenzialmente infinito. Giocare con le parole, insomma, richiede un atto di coraggio e, ancor di più, richiede coraggio proporlo (Sposetti, 2021, p. 97).

In tal modo Rodari trova a pieno titolo posto tra gli studiosi che hanno dato vita alla semantica, concependo lo studio del linguaggio e delle parole a partire da un punto di vista nuovo, nella consapevolezza di una comples-

sità non riducibile all'analisi di meccanismi statici basati su relazioni fisse tra parole e cose. Fulcro di tale irriducibilità è il riconoscimento della illimitatezza della realtà linguistica e delle reti complesse esistenti tra e nelle parole di una lingua. Le parole non corrispondono alle cose, ma mutano negli usi e nel tempo, arricchendosi di sensi nuovi e talora imprevedibili, in una inesauribile elasticità dei confini del significato.

Su un piano didattico questo riconoscimento porta con sé la necessità di proporre attività concrete, di manipolazione e di invenzione verbale, partendo dalle variegata esperienze delle bambine e dei bambini, degli individui che sono immersi in un universo linguistico:

«Quando noi parliamo della formazione linguistica del bambino, non immaginiamo degli esercizi astratti di lingua, noi immaginiamo concrete attività linguistiche [...]. La lingua non è una materia (lo è ancora sulla pagella), non è una materia separata dalle altre, che abbia confini ben precisi [...]. Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro. [...]» (Rodari, 1974/ 1992, pp. 40/43).

Sempre seguendo Rodari, l'obiettivo da perseguire è un obiettivo di libertà e democrazia attraverso l'appropriazione della complessità della lingua.

«La scuola tradizionale a me insegnava la lingua del consenso, dell'adattamento al mondo com'è, alle cose come sono, all'autorità del passato, ma io sono cresciuto sotto il fascismo. Il bambino doveva dimenticare, ai tempi miei, la lingua in cui era cresciuto libero, pure tra tanti condizionamenti familiari e sociali, per imparare la lingua del dettato, la lingua del tema (perché c'è una lingua speciale per prendere 9 nel tema e se si usa invece un'altra lingua più in là del 6 non si va), la lingua del libro di lettura. [...] Questa è la lingua per dire sì. Ora noi vogliamo partire dalla lingua, cioè dalla cultura del bambino, e aiutarlo a costruirsi su quella la lingua della sua espressione libera e completa, la lingua della sua ricerca autonoma, la lingua della comunicazione sociale, non la lingua per dire sempre di sì, ma la lingua per dire solo i sì che sente suoi e per dire e per dire no quando sente no. Perché il bambino si formi quella lingua è importante che possa parlare più che ascoltare, e questo è vero nella scuola dell'infanzia, è vero nella scuola elementare, è vero nella scuola media, è vero nel liceo, all'università, dappertutto è più importante parlare che dover ascoltare. Dobbiamo volere un bambino che senta la legittimità di tutti i suoi usi del parlare (ci sono usi

del parlare che la scuola considera legittimi e ce ne sono altri che esclude)» (Rodari, 1974/ 1992, pp. 31-32).

Per raggiungere questo obiettivo, si chiede Rodari, «sono sufficienti [...] i consigli della psicologia e le conquiste della pedagogia sperimentale? Essere genitori moderni può bastare? Fino a che punto e con quali mezzi l'educazione del cuore deve accompagnarsi all'educazione della mente?» (Rodari, 1966).

La risposta è una risposta di grande modernità che chiama in causa la società intera che deve farsi luogo educativo. Come ben mette in luce Franco Cambi

«Rodari, a suo modo (cioè con una elaborazione in proprio e un po' distaccata), fa sua questa linea di ricerca, di superamento dell'attivismo senza ripudiarne le conquiste didattiche e ideologiche. La sua scelta di creatività si colloca, infatti, su un versante cognitivo [...] e non cancella affatto la cornice attivistica della sua concezione di scuola e dell'attività di apprendimento/insegnamento» (Cambi, 1990 p.93).

L'invito rodariano a saggiare e percorrere le infinite vie tracciabili con le parole è un invito a lasciare il noto per l'ignoto con un approccio esplorativo ed esperienziale, che metta tutte e tutti in condizione di appropriarsi della potenza di quel formidabile mezzo di democrazia che è il linguaggio.

Chi si appropria della parola è in grado di accedere al sapere e, se per capire una parola bisogna saperla reinventare (Rodari 1982), allora la proposta di giocare e far giocare con le parole diventa una proposta eversiva.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2018). *Leggimi ancora*. Firenze: Giunti Scuola.
- Cardona, M. (2008). L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale. *Studi di Glottodidattica*, 2, 10-36.
- Corrà L. (a cura di) (2016). *Sviluppo della competenza lessicale*. Roma: Aracne.
- De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica* (a cura di Loiero S., Marchese M.A.). Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro T. (1965). *Introduzione alla semantica*, Roma-Bari: Laterza.
- Ferreri S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale*. Roma: Aracne.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di

- istruzione (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, n. spec., Firenze: Le Monnier.
- Jezek E. (2005; 2011). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: il Mulino.
- Lo Duca M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Rivello E. (2012). *Del dire e fare parole. La competenza lessicale a scuola*. Palermo: Glifo.
- Rodari, g. (1982). *Il cane di Magonza*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari G. (1992). *Scuola di Fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Siegal M. (1999). *Conversazione e sviluppo cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sobrero A.A. (2009). L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. *Italiano LinguaDue*, 1, 211-225.
- Sposetti P. (2020a). Parole, lettura per il diritto alla partecipazione sociale. In F. Batini (Ed.), *Le parole e le storie. Lessico e lettura*. Firenze: Giunti.
- Sposetti P. (2020b). Rodari, le parole, la democrazia. *Pedagogika*, 24, 3, 9-12.
- Sposetti P. (2021). Le parole hanno una logica egualitaria. Una lettura demauriana intorno a Gianni Rodari e alla linguistica democratica. In B. Aldinucci, V. Roghi (Eds.), *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*. Torino: Loescher.
- Stanovich K E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.

Panel 17
Media education

Introduzione
Michele Baldassarre

Interventi
Giovanni Arduini
Stefano Pasta
Giuseppe C. Pillera
Stefania Pinnelli

Dalla Didattica a Distanza all'e-learning. Traiettorie d'innovazione nel contesto formativo italiano

Michele Baldassarre

Professore associato – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
michele.baldassarre@uniba.it

1. Introduzione

Nel contesto della Didattica a Distanza, sia in ambito scolastico che universitario, il passaggio dalle classi fisiche agli ambienti virtuali, nonché da mediatori didattici prevalentemente analogici a quelli quasi esclusivamente digitali comporta cambiamenti in diversi aspetti del processo di insegnamento-apprendimento: le strategie didattiche, le modalità in cui vengono comunicati i contenuti, l'approccio allo studio, le relazioni interne al contesto classe.

Tutti questi cambiamenti determinano la necessità di agire principalmente su due livelli del Sistema di Istruzione Italiano:

- a livello di politiche educative;
- a livello di consapevolezza professionale del singolo docente.

Per quanto riguarda le politiche educative, la ricerca scientifica ha il compito di cogliere le istanze del territorio e codificarle al fine di fornire opportune linee d'indirizzo che possano orientare le scelte assunte dai decisori politici a livello macro, statale, e, in modo capillare, a livello di singola istituzione.

Attualmente le politiche educative, nonostante le peculiarità territoriali e delle singole istituzioni, sembrano convergere verso il tentativo di ripristinare uno stato preconstituito delle cose. Si ritiene, tuttavia, che, in questa direzione, qualunque tentativo di relegare l'esperienza dell'ultimo anno a una parentesi priva di conseguenze, sia quantomeno anacronistico. Difatti, nonostante le numerose criticità e distorsioni insite nell'attuale forma di Didattica a Distanza, nell'arco di questi mesi il corpo docente ha sviluppato

pratiche specifiche e una consapevolezza educativa apprese sul campo che non possono essere semplicemente azzerate per ripristinare un precedente modo di fare scuola. Piuttosto, tali pratiche debbono diventare la base sulla quale rifondare la riflessività professionale indirizzandola attraverso opportuni interventi di aggiornamento in servizio.

Proprio la professionalità degli insegnanti rappresenta il secondo livello su cui agire al fine di sostenerne lo sviluppo e di capitalizzarne le nuove prassi acquisite indirizzandole verso una consapevolezza digitale nella didattica, che superi approcci meramente tecnici e addestrativi volti all'applicazione di specifici ambienti e strumenti, a favore di approcci che valorizzino le pratiche attuali fondandole scientificamente al fine di far emergere la centralità della metodologia didattica.

Quando le tecnologie intervengono all'interno dell'azione formativa, modificano la configurazione della classe, i processi di mediazione, la relazione educativa e l'approccio alla conoscenza da esse veicolata. Affinché l'azione didattica mantenga la sua efficacia è importante che si adotti una metodologia che sia in grado di tenere conto di siffatti cambiamenti, valorizzare le potenzialità delle tecnologie e preservare la relazione educativa. In particolare, considerato lo scenario della Didattica a Distanza che si è delineato nel nostro Paese, in cui la presenza fisica è stata sostituita con strumenti di video-conferenza, che permettono, in sostanza, di replicare online metodi tipicamente utilizzati in presenza, come la lezione frontale, si è riscontrata un'oggettiva difficoltà a preservare la relazione educativa e l'efficacia dell'azione didattica stessa.

2. Dalla Didattica a Distanza ai Learning Analytics

Sostituire la classe scolastica, o l'aula universitaria, con uno strumento di video-conferenza non tiene conto delle evidenze che la ricerca scientifica nell'ambito dell'e-learning ha fatto emergere negli anni. Quando, infatti, la formazione viene erogata a distanza diviene necessario progettare tutte quelle *affordances* che possano facilitare il processo di insegnamento-apprendimento e che ricostruiscano quella relazionalità che, in presenza, è un dato quasi scontato (Horton, 2012). La relazione educativa, infatti, a distanza, deve essere attentamente costruita mediante specifici approcci metodologici e dispositivi didattici (Richardson, Swan, 2003). L'assenza di

relazione, conseguita al tentativo di replicare la lezione frontale all'interno di un ambiente di video-conferenza ha comportato una compromissione nell'intero sistema educativo. Il collegamento in diretta dovrebbe essere supportato e integrato da un ambiente di apprendimento virtuale intenzionalmente predisposto per erogare la formazione a distanza.

A distanza non è possibile, in altre parole, prescindere da infrastrutture che consentano l'organizzazione di attività didattiche che seguano il paradigma dell'*e-learning*, il quale richiede dispositivi tecnologici, ambienti digitali e approcci metodologici specifici (Daniel, 2015; Siemens, *et al.*, 2013). Questa linea teorica deve essere assunta a livello sistemico nei contesti di istruzione capitalizzando l'esperienza acquisita per ripensare il modo di fare scuola anche in vista del ritorno alla didattica in presenza. Essa, infatti, potrà essere opportunamente integrata a soluzioni di didattica online opportunamente concertata seguendo i principi del *blended learning* (Bonk, Graham, 2005). Il mondo dell'istruzione si trova innanzi a un'enorme opportunità di innovazione reale delle pratiche che può di fatto avvicinare i metodi di insegnamento ai reali stili di apprendimento delle nuove generazioni.

In quei contesti in cui la didattica online è divenuta una realtà, inoltre, la ricerca scientifica, avvalendosi del potenziale offerto dai dati prodotti dagli ambienti digitali, ha individuato nuove strategie utili a indirizzare le istituzioni nel compito di mantenere alti standard qualitativi del servizio erogato. Gli ambienti di apprendimento online, infatti, nel tracciare le attività in essi condotte, producono grandi quantità di dati che, opportunamente aggregati, possono divenire informazioni utili a generare conoscenza rispetto alle strategie di insegnamento e il comportamento degli studenti (Shmueli, 2010). Tale conoscenza, se interpretata alla luce di modelli teorici appropriati, può contribuire al miglioramento del servizio offerto intervenendo tempestivamente per prevenire la dispersione scolastica o il *drop-out* nei corsi universitari (Brooks, Thompson, 2017), o generando un ponte con la scienza dell'*instructional design* al fine di progettare interventi didattici quanto mai flessibili e adattivi (Nyce, 2007; Laurillard, 2012).

Il paradigma dei *Learning Analytics* pone nuove sfide e opportunità per le politiche educative, a livello macro, e per il miglioramento delle prassi educative quotidiane (Ferguson, 2012). Nell'ambito di questo campo di ricerca vengono individuate tecniche di analisi dei così detti "*big data*" (Mayer-Schönberger, Cukier, 2013) e modelli interpretativi utili a trasfor-

mare enormi *data set* in informazioni, prima, e conoscenza, poi, secondo il seguente schema proposto da Daniel (2016) e riadattato da Baldassarre (2016).

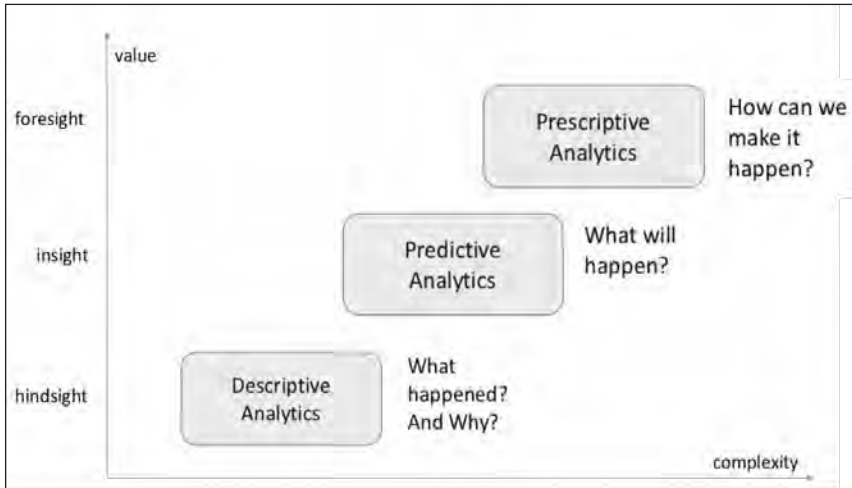


Fig.1: approcci all'analisi dei dati e modelli interpretativi

Lo schema presentato in figura 1 descrive il modo in cui, a seconda dello scopo conoscitivo con il quale i dati vengono approcciati, essi possono generare diversi livelli di conoscenza attraverso approcci differenti di complessità crescente.

La più comune forma di analisi dei dati è quella finalizzata alla lettura, descrizione e comprensione di eventi già accaduti. Nell'ambito delle analisi dei dati prodotti nei contesti di apprendimento, con questo obiettivo si sono sviluppate tecniche di analisi descrittiva- cosa è accaduto? E perché? (Romero, Ventura, 2007).

Nell'ambito dell'intelligenza artificiale e del *machine learning*, tuttavia, sono state messe a punto tecniche di analisi che consentono di avvalersi dei dati per interpretare le situazioni presenti e mettere a punto in modo tempestivo strategie preventive. Si sono, così, sviluppati modelli di analisi e interpretazione dei dati di tipo predittivo-cosa accadrà? (Dawson, *et al.*, 2010).

Il contesto di studio più complesso del paradigma dei *learning analytics* è quello volto a individuare modelli interpretativi in grado di costruire sce-

nari futuri attraverso tecniche di analisi prescrittive – come possiamo fare in modo che un determinato scenario si determini? (Rezzani, 2015).

Se le analisi predittive consentono di progettare interventi preventivi, l'ambito di ricerca dei *prescriptive analytics* rappresenta il contesto che connette questo ambito di ricerca alla progettazione didattica fornendo conoscenza utile a migliorare l'offerta formativa e, a livello macro, a indicare linee d'indirizzo utili a implementare politiche educative in grado di innovare in modo reale il mondo dell'istruzione e le pratiche d'insegnamento al fine di adeguare gli *outcomes* di apprendimento alle istanze del territorio.

Insieme, le evidenze empiriche emerse nel campo della ricerca sull'e-learning e i modelli interpretativi codificati nell'ambito dei *learning analytics* possono rappresentare la base teorica in grado di indirizzare le pratiche didattiche sviluppate durante l'esperienza della Didattica a Distanza, verso un'innovazione profonda dei contesti formativi attuali.

3. Conclusioni

Nello scenario attuale, alcuni istituti di istruzione hanno implementato sistemi di *e-learning* o *blended learning* all'interno di ambienti di apprendimento online, quali Moodle, integrati a strumenti di video-conferenza. In particolare, nel contesto della formazione superiore, tra le Università pubbliche e private non telematiche il 42% ha optato per un sistema di formazione a distanza organizzato in questo modo. Rispetto a queste università, tuttavia, non è possibile valutare il reale uso che viene fatto degli ambienti di e-learning e le metodologie didattiche adoperate, in particolare perché quasi tutte le Università Italiane avevano un sistema di e-learning già precedentemente implementato, utilizzato in modi differenti¹.

Per quanto pertiene, invece, il contesto scolastico, si contano alcune centinaia di Istituti che hanno attivato una piattaforma di e-learning. Si cita, in questo ambito, l'esperienza di ricerca-azione attivata presso un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore della regione Campania, in collaborazione con il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Uni-

1 Dati analizzati nell'ambito del progetto di ricerca "La Didattica a Distanza Universitaria" condotto dal Lab. di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università di Bari in collaborazione con l'Università degli Studi di Foggia.

versità degli Studi di Bari, il cui obiettivo è quello di istituire l'uso di una piattaforma Moodle a integrazione delle attività didattiche, siano esse erogate in presenza o online. Il progetto si è sviluppato su due livelli:

formazione del personale docente;

conduzione delle attività didattiche online in alcune classi-pilota.

Entrambe le azioni hanno il fine di costruire a livello di Istituto un sistema didattico fondato sui principi del *blended learning* e dell'approccio metodologico della *flipped classroom*.

Su questi presupposti, la ricerca-azione è stata progettata come sintetizzato nella seguente tabella.

| Fase | Oggetto e strumenti d'analisi |
|--|---|
| Fase 1: predisposizione dell'ambiente | Formazione dei docenti |
| | Progettazione dei contenuti |
| | Produzione dei materiali didattici |
| | Predisposizione dell'ambiente di apprendimento |
| Fase 2: analisi dei dati in ingresso | Analisi dei fabbisogni formativi degli studenti |
| | Valutazione sommativa delle conoscenze in ingresso degli studenti |
| | Analisi iniziale del rapporto scuola-famiglia mediante focus group con docenti e famiglie |
| Fase 3: monitoraggio delle attività | Monitoraggio delle attività degli studenti in piattaforma |
| | Monitoraggio delle attività dei docenti in piattaforma |
| | Monitoraggio dei livelli di apprendimento degli studenti |
| | Monitoraggio dell'andamento delle attività attraverso interviste e <i>focus group</i> |
| | Monitoraggio dell'andamento del rapporto scuola-famiglia mediante <i>focus group</i> |
| Fase 4: chiusura, rendicontazione e implementazione | Valutazione sommativa delle conoscenze in uscita degli studenti |
| | Valutazione finale dell'efficacia del sistema implementato attraverso <i>focus group</i> |
| | Valutazione finale di eventuali cambiamenti intervenuti nel rapporto scuola-famiglia |
| | Disseminazione all'interno della comunità scolastica dei risultati ottenuti e implementazione a livello di istituto del sistema |

Tab. 1: sintesi del piano della ricerca-azione

Attualmente la ricerca si trova nelle fasi iniziali di formazione agli insegnanti che persegue i seguenti obiettivi specifici:

- imparare a gestire autonomamente una piattaforma di *e-learning*;
- conoscere e usare adeguatamente i principali strumenti da essa offerti;

- comprendere le principali specificità che la progettazione didattica assume in un contesto di *blended learning*;
- produrre materiali didattici di tipo multimediale adeguati all'erogazione della formazione a distanza, con particolare attenzione verso la realizzazione di video-lezioni da fruire in modalità asincrona;
- gestire le attività didattiche online adoperando metodi didattici attivi: *cooperative learning* e *flipped classroom*.

Questo progetto rappresenta un esempio di collaborazione tra Università e Scuola in cui quest'ultima si avvale del sapere scientifico dell'Università per guidare un processo di innovazione che prende le mosse dall'idea per cui le prassi educative e la consapevolezza sviluppate durante un anno di Didattica a Distanza siano capitalizzate e valorizzate come punto di partenza per ripensare il modo di fare scuola.

Attivare un percorso che conduca all'implementazione di un sistema formativo impostato sui principi del *blended learning* in un momento in cui si è obbligati a lavorare a distanza, implica agire in modo prospettico per preparare la scuola ad accogliere un'innovazione permanente delle prassi didattiche che ristrutturino lo schema classico dell'azione formativa: lezione in presenza - esercitazione a casa - verifica degli apprendimenti in classe. In tal senso, piuttosto, impostare le attività didattiche realizzando pienamente la *flipped classroom* in una piattaforma di *e-learning*, implica la possibilità di realizzare la piena integrazione delle tecnologie e del digitale nella scuola in modo consapevole ed educativamente efficace.

L'innovazione didattica non riguarda precipuamente l'introduzione delle tecnologie, quanto, piuttosto, le possibilità che le queste apportano nell'aumentare le opportunità di insegnamento e la qualità degli apprendimenti: "il processo non ha nulla a che vedere con le Tic in quanto tali, [...] il cambiamento è molto più intimamente connesso con lo stile di gestione, con gli atteggiamenti fra gli insegnanti, [...] con gli approcci pedagogici e con i nuovi stili di apprendimento" (European Commission, 2004, p. 17).

Riferimenti bibliografici

Baldassarre M. (2016). Think big: learning contexts, algorithms and data science. *REM – Research on Education and Media*, 8(2), 69-83.

- Bonk C.J., Graham C.R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Brooks C., Thompson C. (2017). Predictive Modelling in Teaching and Learning. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, D. Gasevic (Eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 61-68). Solar.
- Daniel B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920.
- Daniel B.K. (Ed.). (2016). *Big data and learning analytics in higher education: Current theory and practice*. Switzerland: Springer.
- Dawson S., Bakharia A., Heathcote E. (2010). SNAPP: Realising the affordances of real-time SNA within networked learning environments. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning* (pp. 125-133). Lancaster, UK: University of Lancaster.
- European Commission (2004). *DG Education and Culture, Study on innovative learning environments in school education – Final report*. Brussels.
- Ferguson R. (2012). Learning Analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6), 304-3017.
- Horton W. (2012). *E-Learning by Design*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Mayer-Schönberger V., Cukier K.N. (2013). *Big Data. Una rivoluzione che trasformerà il nostro modo di vivere e già minaccia la nostra libertà*. Milano: Garzanti.
- Nyce C. (2007). *Predictive Analytics. White Paper*. Malvern, Pennsylvania: AICPCU.
- Rezzani A. (2015). *Dalla predictive analytics alla “prescriptive analytics”*. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.dataskills.it/dalla-predictive-analytics-alla-prescriptive-analytics/>
- Richardson J., Swan K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students’ perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Romero C., Ventura S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications: An International Journal*, 33(1), 135-146.
- Shmueli G. (2010). To explain or to predict?. *Statistical Science*, 25(3), 289-310.
- Siemens G., Dawson S., Lynch G. (2013). *Improving the quality and productivity of the higher education sector: Policy and strategy for systems-level deployment of learning analytics*. Sydney, Australia: Australian Government Office for Teaching and Learning.

17.1

La didattica a distanza universitaria: tra nuove opportunità e vecchie criticità

Giovanni Arduini

*Ricercatore – Università di Cassino e del Lazio Meridionale
g.arduini@unicas.it*

1. Introduzione

Nel marzo 2020, a seguito della rapida diffusione del Covid-19 in tutte le parti del mondo e per contenere i contagi della malattia, la maggior parte dei governi dei diversi Paesi, compreso l'Italia, hanno adottato misure di contenimento sociale senza precedenti. Queste misure, tra l'altro, hanno richiesto la chiusura di tutte le attività produttive, commerciali ed anche delle scuole e delle università. In Italia con il DPCM del 04/03/2020 “(Misure per il contrasto e il contenimento sull'intero territorio nazionale del diffondersi del virus COVID-19)” è stata disposta anche la sospensione delle attività didattiche in presenza in tutte le scuole e le università dove “... le attività didattiche o curriculari possono essere svolte, ove possibile, con modalità a distanza, individuate dalle medesime Università e Istituzioni,...” a partire dal 05/03/2020.

La pandemia ha reso quindi obbligatorio il ricorso all'apprendimento a distanza, costringendo le scuole e le università a creare contesti di apprendimento in un ambiente diverso dalle aule tradizionali e adottare rapidamente strategie con sforzi senza precedenti per rendere possibile l'istruzione a distanza. La mancanza di pianificazione, la rapidità delle scelte da fare ha costituito importanti sfide a tutti i livelli accademici. Non erano peraltro disponibili molte informazioni sulle migliori pratiche a cui poter fare riferimento.

Per gli studenti non è stato possibile avere opzioni circa le modalità di partecipazione alle attività didattiche in quanto l'unica possibile è stata quella di partecipare a corsi online.

Anche i docenti non hanno avuto modo di pianificare eventuali soluzioni diverse.

L'erogazione della didattica a distanza ha indotto, infatti, la maggior parte dei docenti a dover riorganizzare il proprio modo di fare lezione tenendo conto soprattutto della nuova modalità di interazione con gli studenti.

Per ciò che concerne le modalità di fruizione, nella maggior parte dei casi le università hanno optato per diverse tipologie di piattaforme e sono state predisposte sia lezioni in modalità sincrona, sia asincrona.

Occorre riflettere, inoltre, sulle ricadute che tali trasformazioni hanno avuto non solo sulle modalità di trasmissione delle conoscenze ma anche sullo stesso processo di apprendimento: il docente oltre a veicolare la trasmissione del sapere diventa, in questa nuova modalità di fare didattica, anche una sorta di tutor virtuale.

La funzione del docente acquisisce una ulteriore complessità in quanto si è trovato non solo a dover mettere in campo le proprie competenze relative ai saperi disciplinari, ma a dover essere in grado di supportare il discente nel nuovo percorso di apprendimento per il completamento del percorso formativo ed è stato chiamato, inoltre, a gestire tramite nuove modalità le dinamiche di gruppo mediate dall'utilizzo dei dispositivi tecnologici.

2. La didattica a distanza presso l'Università di Cassino

Anche l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, come tutte le altre università, ha dovuto creare opportunità di apprendimento a distanza per consentire agli studenti di continuare le attività didattiche per completare l'anno accademico. In particolare, per i Corsi di Studio in Scienze dell'educazione e della Formazione (L-19) e di Scienze Pedagogiche (LM-85) per i quali era da poco iniziata la didattica del secondo semestre a partire del successivo 9 marzo le lezioni hanno continuato a tenersi regolarmente, come da calendario, in aule virtuali.

Per l'immediato avvio delle lezioni in modalità a distanza sono stati tenuti in considerazione i seguenti aspetti:

- individuare le soluzioni tecnologiche immediatamente e facilmente disponibili;

- semplificare il più possibile l'accesso alle aule virtuali sia da parte degli studenti che da parte dei docenti;
- fornire informazioni chiare e tempestive agli studenti tenuto conto anche dell'elevato numero di frequentanti.

La soluzione tecnologica individuata è stata quella di *Google Meet* in quanto già disponibile tra le App nella *G Suite for education* di Google di Ateneo. Le aule virtuali sono state create dalla governance del CDS (Presidente e Management della didattica) ed i relativi link sono stati inseriti all'interno del Calendario delle lezioni sostituendo la denominazione dell'aula fisica con i riferimenti attivi dell'aula meet e comunicati agli studenti ed ai docenti. Inoltre, con l'App *Sites* sempre di Google sono state create le pagine web dei due CdS relative alla didattica a distanza, con le relative sezioni per ciascun insegnamento con tutte le informazioni riguardanti le lezioni: link attivi alle aule virtuali; orario delle lezioni; recapiti dei docenti; area dove scaricare i materiali didattici predisposti dai docenti. Per quanto i materiali didattici si è inserita nella pagina di ciascun modulo didattico un collegamento ad una cartella di *Drive* appositamente creata e condivisa con il docente, in tal modo ogni file collocato dal docente nella relativa cartella era immediatamente visibile ed accessibile agli studenti.

Tutto questo ha semplificato enormemente la fruizione della didattica da parte degli studenti, ed ha consentito a tutti i docenti a prescindere dalle competenze informatiche e tecnologiche possedute “con un semplice click” di entrare in aula e relazionarsi con gli studenti.

Il risultato è stato quello che non si è persa una sola lezione rispetto al calendario: dalla settimana di lezioni in presenza alla settimana successiva con le lezioni a distanza. Le lezioni hanno visto un aumento di studenti frequentanti vista la semplicità di accesso e le problematiche legate al cd. *digital divide* non sono state eccessive in quanto non erano richieste dotazioni tecnologiche avanzate e gli studenti potevano connettersi anche tramite il cellulare.

Per i docenti, anche i più scettici, si è rivelata una modalità di interazione con gli studenti molto positiva, hanno visto le aule virtuali affollate di studenti. Anche per loro la dotazione tecnologica richiesta era minima e è stato notevolmente ridotto se non annullato completamente, il trauma di approcciare con un nuovo strumento tecnologico al fare didattica grazie anche alla notevole semplificazione per accedere alle aule virtuali. Così anche la

comunicazione tramite mail, social, sito web e la predisposizione di mini tutorial ha consentito a tutti di affrontare con meno disagi possibili la nuova esperienza di partecipazione alle diverse attività didattiche.

Da un punto di vista della gestione e organizzazione delle altre attività accademiche si è visto un ricorso generalizzato alle modalità telematiche di svolgimento delle riunioni ai diversi livelli degli organi accademici, con una diffusa accettazione e condivisione delle nuove forme di interazione.

3. La didattica mista

Con l'inizio delle attività didattiche dell'a.a. 2020/2021 nel mese di ottobre è stata introdotta una modalità di erogazione della didattica nella forma mista presenza/distanza dove per alcuni moduli didattici, in particolare del primo anno del CdS triennale e del CdS magistrale, le lezioni si tenevano in presenza in aula e contemporaneamente il docente era collegato telematicamente all'aula meet in tal modo la stessa lezione poteva essere seguita dagli studenti collegati da remoto. Questa modalità andava incontro sia alle esigenze degli studenti che non potevano, per vari motivi, seguire le lezioni in presenza sia a coloro che desideravano e potevano frequentare le aule universitarie.

La criticità maggiormente evidente per questa soluzione è stata di carattere tecnologico sia perché le aule dovevano essere dotate di apparati maggiormente performanti con la necessità di disporre e gestire diverse risorse del computer (monitor, videoproiettore, audio in sala e audio da remoto) sia per le evidenti difficoltà dei docenti nell'organizzare la lezione in aula e gestire contemporaneamente l'interazione a distanza.

Da rilevazioni effettuate durante l'erogazione della didattica in forma mista è emerso che il numero degli studenti frequentanti in aula era notevolmente ridotto rispetto a quello degli studenti collegati da remoto nel rapporto che non superava 10 su 100. Inoltre, gli studenti presenti in aula, che dovevano attenersi a tutte le misure di sicurezza: prenotazione della presenza in aula, distanziamento, indossare la mascherina per molte ore hanno ridotto sempre più la frequenza fino a indurre i docenti a rinunciare a tenere le lezioni in aula e spostarsi interamente nella modalità a distanza.

4. Le metodologie didattiche utilizzate

Da un punto di vista metodologico tutte le lezioni si sono sempre tenute in modalità sincrona in modo da consentire di mantenere sempre vivo il contatto con gli studenti.

In un primo momento si è fatto ricorso principalmente alla tradizionale lezione di tipo frontale, ma una volta acquisita maggiore sicurezza sia nell'interazione che nel controllo del mezzo informatico sia da parte dei docenti che da parte degli studenti c'è stata una evoluzione della modalità di erogazione delle lezioni. Grazie alla raccolta di dati attraverso interviste rivolte agli studenti ed ai docenti si è potuto constatare che le forme di interazione sono state sempre più importanti al punto che le lezioni dall'impostazione di tipo tradizionale hanno assunto sempre più caratteristiche di tipo laboratoriale e di collaborazione.

Questa trasformazione delle lezioni è stata facilitata anche dall'evoluzione dell'app di meet con il rilascio di una nuova funzionalità dal nome di "Stanze per sottogruppi di lavoro" che consente di suddividere i partecipanti alla lezione in sottogruppi in questo modo si ha la possibilità di aumentare il coinvolgimento degli alunni, consentendo discussioni simultanee tra piccoli gruppi senza che le voci si sovrappongano durante lo svolgimento della lezione.

All'interno di questa trasformazione della didattica un discorso particolare deve essere fatto per la valutazione degli studenti dove le forme tradizionali di verifica e di valutazione sicuramente in un contesto di didattica a distanza non funzionano, si sono avviate sperimentazioni su modalità alternative di valutazione: dalla discussione partecipata alla produzione di elaborati, In ogni caso le soluzioni che sembrano funzionare meglio sono quelle che coinvolgono lo studente in maniera attiva e che lo portano ad esprimere in maniera più efficace il livello di apprendimento della specifica disciplina.

5. Conclusioni

In sintesi, COVID-19 ha cambiato il mondo e il mondo accademico non fa eccezione. Ha cambiato profondamente il modo in cui le persone interagiscono tra loro, il modo in cui lavorano e il modo in cui apprendono. Anche nelle università si sta prendendo coscienza che le pratiche di insegnamento alla fine non torneranno mai completamente al modello prece-

dente. Così anche i modelli organizzativi saranno profondamente rivisti. Infatti, sarà molto difficile immaginare riunioni di Consiglio (CdS, Dipartimento ecc.) nella modalità tradizionale di presenza fisica in aula ma sicuramente saranno privilegiate le forme di interazione a distanza. Si tratta di ridefinire i modelli didattici e organizzativi del post-pandemia. Anche nel campo della valutazione didattica probabilmente le trasformazioni avviate saranno irreversibili.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone P., Rivoltella P. (2003). *Didattiche per l'e-learning: metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Bruschi B., Peressinotto A. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Bari; Roma: Laterza.
- Calvani A., Rotta M. (2000). *Fare formazione in internet: Manuale di didattica online*, Trento: Erickson.
- Rivoltella P.C. (2008). Dopo la formazione a distanza. Tecnologie, educazione e formazione in Italia, 1995-2008. *Educação e Sociedade*, 29(104), 851-864.
- Rivoltella P.C. (2020, March 17). Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning. *Avvenire*, p. 3.

17.2

Detection di odio antimusulmano tra machine learning e valutazione qualitativa

Stefano Pasta

*Ricercatore – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
stefano.pasta@unicatt.it*

1. Il campo interdisciplinare degli *Hate Studies*

Le ricerche più recenti sulle forme dell'odio contemporaneo (Santerini, 2021), e in particolare gli studi sui cambiamenti avvenuti nel Web sociale per struttura, sintassi, significato e motivazioni (Pasta, 2018, 2019), concordano che questo fenomeno necessiti di un approccio multidisciplinare. L'ambito degli *Hate Studies*¹, infatti, unisce il campo giuridico con le discipline umanistiche (sociologiche, pedagogiche, antropologiche, filosofiche, linguistiche, semiotiche) e, al contempo, vi convergono gli interessi di studiosi, ricercatori, politici, esperti di comunicazione, attivisti dei diritti umani, responsabili di ONG. Seguendo un approccio pedagogico, l'educazione alla cittadinanza è interrogata dalla narrazione ostile, dalla visione binaria del mondo, diviso in noi/loro, amico/nemico, dentro/fuori, dall'affermarsi di processi di elezione a gruppo bersaglio diffusi e banali, non solo in parole ma anche in immagini e meme. In questa prospettiva la riflessione educativa ha l'esigenza di studiare più a fondo il fenomeno, le retoriche con cui si esprime e le tipologie che assume, al fine di prevenire e contrastare le varie forme espresse con linguaggi e immagini online.

A livello internazionale, si assiste a un'attenzione particolare rivolta alla detection, alla ricerca di un algoritmo capace di individuare l'odio online. Tuttavia emerge la tendenza a limitare gli interventi all'intelligenza artificiale, mentre occorre affermare approcci più interpretativi. Il corpus di ana-

1 Cfr. International Network for Hate Studies della Sussex University: <https://internationalhatestudies.com/>.

lisi è quasi sempre tratto da Twitter, poiché tra i principali social network è l'unico con facilità di accesso ai dati in modo automatico attraverso le Application Programming Interfaces (API), ovvero le interfacce di programmazione delle applicazioni. A livello macro, possiamo individuare due gruppi tra gli studi internazionali.

Il primo include le ricerche che ricorrono a soli metodi di machine learning, come quello degli studiosi statunitensi (Zannettou et al., 2020) che hanno unito due classificatori (Hatesonar e Perspective API) basati rispettivamente sulla regressione logistica per categorizzare i commenti come odiosi, offensivi o nessuno dei due, e sullo sfruttamento delle annotazioni crowdsourced del testo per creare modelli di apprendimento automatico dell'algoritmo. Altri modelli internazionali basati unicamente sul machine learning sono, tra i tanti, il "Deep Learning Based Fusion Approach" (Zhou et al., 2020), il "Multi-Faceted Text Representations" (Cao, Lee, Hoang, 2020), i differenti modelli di "Deep Neural Network" (DNN) (Amrutha, Bindu, 2019).

Vi sono poi – è il secondo gruppo – studi che uniscono la ricerca automatica con la classificazione umana: l'Hate Lab dell'Università di Cardiff ricorre a metodi di "Support Vector Machines" combinati con un approccio "Bag of Words" e, dopo una selezione sui soli autori abitanti nel Regno Unito, seleziona i tweet antisemiti (Ozalp et al., 2020); per analizzare i tweet d'odio nella regione araba durante i primi mesi della pandemia, un'équipe della King Saud University ha utilizzato un modello di rete neurale convoluzionale (CNN) preaddestrato associato all'etichettatura di 10.000 tweet (odio/non odio) (Alshalan et al., 2020). Approcci basati sul lessico sono quello sviluppato per la lingua singalese dai ricercatori dell'University of Ruhuna (Sandaruwan, Lorensuhewa, Kalyani, 2019), che unisce text mining e machine learning, o il dictionary-based method dell'Università di Uppsala (Isbister et al., 2018). Rientrano in questo gruppo anche gli studi basati sulle tecniche automatiche di sentiment analysis e topic modelling e sulle annotazioni manuali di codificatori precedentemente addestrati, come lo studio dei tweet in spagnolo a proposito dei salvataggi di profughi da parte della nave Aquarius (Arcila-Calderón et al., 2021).

A livello italiano le ricerche in corso analizzano l'hate speech in diversi modi: in alcuni casi secondo l'angolatura della mappatura geografica e sulla

base di insulti e parole offensive (Mappa dell'Intolleranza di Vox Diritti²; D'Amico, Siccardi, 2021); in altri si è tentata una quantificazione di massima utilizzando solo termini dichiaratamente offensivi, come nella ricerca di DataMediaHub e KPI6 (2020)³. Le analisi di tipo linguistico (semiotico e di filosofia del linguaggio) che si sono sviluppate sulla base di questo assunto hanno compiuto vari passi avanti nell'individuazione delle componenti lessicali dell'hate speech (Femia, 2019; Ferrini, Paris, 2019).

Anche dal punto di vista metodologico sono state sperimentate diverse modalità per il trattamento automatico del discorso (sentiment analysis, text mining...) e sulla raccolta ed annotazione dei dati per cogliere le sfaccettature delle espressioni di odio (Sanguinetti et al., 2018); l'iniziativa Evalita 2020 promossa dall'Associazione Italiana di Linguistica Computazionale ha permesso di sperimentare strumenti di Natural Language Processing (NLP) per il trattamento automatico del discorso d'odio. Sul fronte opposto delle analisi che ricorrono al solo machine learning vi è il Barometro dell'odio di Amnesty International Italia (2021), che è costruito sull'annotazione manuale da parte degli attivisti e ricorre agli strumenti automatici solo per testare il livello di significatività⁴.

Si presenta ora un'analisi dell'Osservatorio Mediavox dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che coniuga l'approccio socio-educativo e il trattamento informatico automatico. Tale metodologia è applicata a diversi gruppi bersaglio e ha come fine, accanto alla detection, un più approfondito studio delle sue caratteristiche al fine di progettare coerenti interventi educativi.

2. Il caso studio

Questo caso affronta la classificazione del discorso di odio islamofobo su Twitter, in lingua italiana nel periodo settembre 2019-maggio 2020⁵. La

2 La IV Mappa dell'Intolleranza è del 2019, realizzata dalle Università degli Studi di Milano, Università Sapienza, Università Aldo Moro di Bari, Università Cattolica di Milano.

3 <http://www.datamediahub.it/2020/06/22/rapporto-sullhate-speech-in-italia/#axzz6uNY1PRQr>.

4 <https://www.amnesty.it/barometro-dellodio-intolleranza-pandemica/>.

5 Si rimanda ad altri contributi per la discussione sul termine "islamofobia" (Pasta, 2020) e sulle definizioni di "odio" (Siegel, 2020; Faloppa, 2020).

domanda di ricerca è se vi siano picchi mensili nell'odio contro i musulmani, attraverso analisi temporali su classificazioni campionarie effettuate manualmente da esperti, specificando poi quali retoriche e forme di odio siano prevalenti.

Le retoriche tra cui scegliere sono state: insulti, derisione/ironia, esclusione/separazione, pregiudizio, disumanizzazione, umiliazione/disprezzo, paura, concorrenza, incitamento/violenza. Queste emergono da un'analisi psico-sociale e storico-letteraria sulle forme linguistiche dell'ostilità verso l'altro effettuata da ricercatori esperti del discorso d'odio.

In assenza di una definizione condivisa di islamofobia (Pasta, 2020), le forme sono state mutate dalla categorizzazione proposta da una precedente ricerca-azione qualitativa su casi online, svolta dall'Osservatorio Mediavox insieme ai Giovani Musulmani d'Italia, la più numerosa associazione giovanile islamica d'Italia (Pasta, Santerini, 2020). Si tratta, dunque, del discorso islamofobo associato ai seguenti temi: l'identificazione di tutti i musulmani con i terroristi; l'ostilità antimusulmana che si salda al sentimento xenofobo contro gli immigrati; uno scontro valoriale come reazione alla presunta "islamizzazione" dell'Italia che confessionalizza la teoria della sostituzione etnica strettamente connessa al razzismo culturalista e differenzialista; l'Islam per essenza anti-Occidente, ossia l'idea basata sull'accusa di antidemocraticità declinata verso una difesa laica dei diritti soggettivi ai quali tutti i musulmani in Europa non vorrebbero adeguarsi, in nome della presunta superiorità delle leggi religiose.

3. La metodologia

La metodologia utilizzata rientra nelle tecniche di social network analysis (SNA). I dati sono stati raccolti utilizzando la libreria open-source Python GetOldTweets3⁶, con la quale è possibile ottenere i tweet tramite la ricerca per query. Ogni tweet scaricato è caratterizzato da diverse informazioni oltre al testo del tweet, quali nome utente dell'autore, menzioni, hashtag, numero di retweet e di like, la data, l'ora e la geolocalizzazione.

Con la stringa di ricerca che univa la presenza di un lemma individuante

6 <https://pypi.org/project/GetOldTweets3/>.

il gruppo bersaglio (islam OR musulman_ OR mussulman_) con un riferimento a elementi tipici dell'islamofobia (radical_ OR integral_ OR terroris_ OR valu_ OR immigra_ OR sharia OR veil) secondo la letteratura (Elhai, Khan, 2017; Hajjat, Mohammad, 2016), sono stati estratti 8.299 tweet pubblicati tra il 1-09-2019 e il 31-05-2020. Successivamente, seguendo la tecnica del campionamento casuale semplice senza ripetizione, è stato selezionato un campione composto da 100 tweet per mese, ottenendo così un dataset campionario di 900 post totali (Gareth et al., 2017). Quest'ultimo è stato classificato manualmente da esperti del settore ("annotatori"), che hanno stabilito se il tweet contenesse odio oppure no. Nel caso in cui si trattasse di un contenuto d'odio, hanno assegnato la retorica e la forma islamofoba corrispondente.

4. I risultati

La Figura 1 mostra il numero di tweet scaricati mese per mese; come si può vedere, a maggio 2020 si registra il maggior numero di tweet, picco che coincide con il dibattito associato alla liberazione e alla conversione all'Islam della cooperante Silvia Romano, rapita dai terroristi di Al Shabab.

Le figure successive mostrano un'analisi più approfondita a seguito delle classificazioni degli annotatori. Il primo step è quello di definire se il testo del tweet contenga odio o meno: i risultati in Figura 2 mostrano una media del 18,3%; alla forte presenza quantitativa di tweet contenenti le parole della search query a maggio, non corrisponde una maggior percentuale di odio.

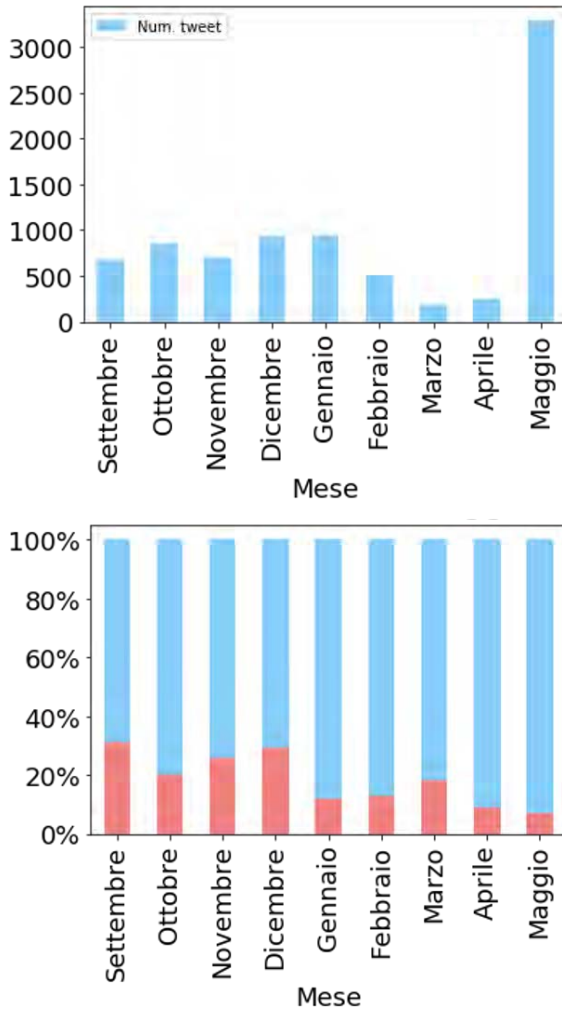


Fig.1 / Fig. 2

Una volta stabilito che il tweet contenga odio, il secondo step è quello di classificare le retoriche e le forme islamofobe del testo, dunque i risultati si riferiscono ai 165 tweet d'odio del dataset. La Figura 3 mostra che il pregiudizio è la retorica predominante (32%), seguita da concorrenza/sostituzione (23%) e insulti (18%).

Il diagramma della Figura 4 rileva, invece, l'odio diviso per forma islamofoba: l'associazione al terrorismo e all'immigrazione caratterizzano ri-

spettivamente il 40% e 31% dei tweet d'odio, mentre le altre forme sono la minoranza.

Retoriche dell'odio

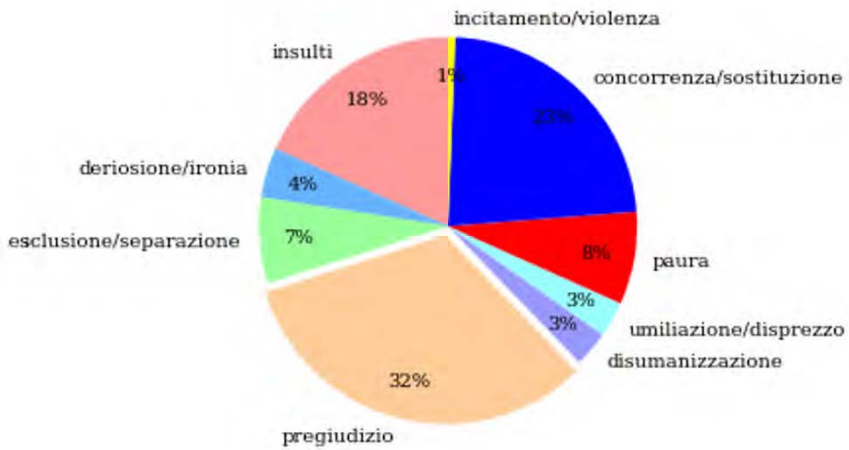


Fig. 3

Forme

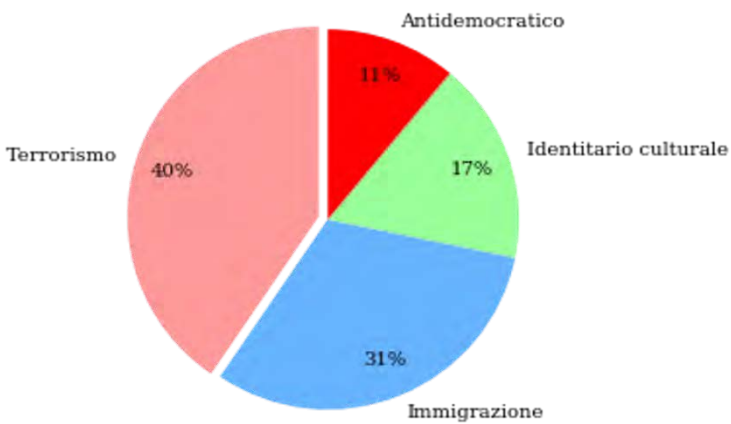


Fig. 4

L'ultimo step è quello di sottoporre i risultati ad una *matrice di confusione*, ossia uno strumento per analizzare gli errori compiuti da un modello di machine learning (Gareth, Witten, Tibshirani, 2017). Tutti i testi classificati dagli annotatori sono così valutati anche da un algoritmo in grado di stabilire se il tweet contenga odio, dopo aver applicato una serie di procedure tipiche del Natural Language Processing (NLP) per “pulire” i testi, come la rimozione dei caratteri superflui (slash, punteggiatura, html...), la conversione del testo in minuscolo e la rimozione degli stopwords (Bird, Klein, Loper, 2009). Per la classificazione è stato creato il dizionario di parole negative della Mappa dell'Intolleranza di Vox Diritti (2019). I risultati ottenuti sono mostrati in Figura 5.

| | | | |
|------------|----------|----------|------|
| Annotatori | Non odio | 686 | 49 |
| | Odio | 152 | 13 |
| | | Non odio | Odio |

L'algoritmo che tiene in considerazione solo le radici delle parole non è ben performante nell'individuazione dei contenuti di odio: dei 165 tweet (152+13) che sono stati classificati come contenuto di odio dagli annotatori, l'algoritmo ne individua correttamente solo 13. Inoltre, la percentuale di odio individuata dall'algoritmo corrisponde al 6,9% dei tweet analizzati (49+13) rispetto al 18,6% (152+13) degli annotatori.

5. Conclusioni

In quest'ultima parte si presenterà una conclusione di carattere metodologico rispetto alle prospettive di ricerca automatica per individuare l'odio, mentre si rimanda ad altri articoli un approfondimento sui risultati relativo alle retoriche e alle forme antimusulmane.

Dall'analisi svolta emerge la necessità di contestualizzare i segni (parole, immagini, meme...) nel contesto. In questo lavoro, infatti, è stato annotato manualmente un corpus di tweet in lingua italiana rivolto a un target specifico. Si è detto della forte discordanza tra il processo di annotazione manuale, detto anche di etichettatura, che richiede la collaborazione con esperti, e quella prodotta dall'algoritmo creato con il dizionario di parole negative di un'altra ricerca (Vox Diritti, 2019). Questa alta percentuale di errore prodotta dall'algoritmo conferma come la sola analisi semantica non sia sufficiente per riuscire ad automatizzare correttamente un processo così complesso. È necessario possedere una conoscenza della realtà e quindi del contesto in cui si trova, fatto verificabile dagli annotatori.

Da un lato, come fa notare Stanley (1994), una proprietà degli *slurs* (le "parole per ferire") è quella di mantenere il loro significato dispregiativo indipendentemente dalla forma dell'enunciato in cui compaiono (Wodak, Meyer, 2011). D'altro canto, come ha dimostrato De Mauro (2016), sono i termini stessi di uso normale che possono essere usati in modo ostile, tanto più che online è possibile ricorrere ad altri mezzi, come grafismi, font, metafore, stereotipi e pregiudizi, che acquistano particolare rilevanza quando possono poggiare sul meccanismo dell'*othering*, ovvero su un insieme di dinamiche, processi, strutture, anche linguistiche, che raggruppano dialetticamente i soggetti in un "noi" e "loro" in gruppi presentati come omogenei e alternativi gli uni agli altri (Powell, Menendian, 2018), e strategie di *perspectivation* di polarizzazione noi vs. loro (Graumann, Kallmeyer, 2002).

Una delle caratteristiche che rendono l'hate speech così sfuggente è la difficoltà di coglierne il significato quando un discorso è isolato dal contesto. La logica algoritmica, come ha dimostrato Bruner (1996), si occupa di informazioni già codificate, il cui significato è stabilito in anticipo. La logica computazionalista si interessa di stimoli e risposte, non del senso da attribuire alle cose, elabora informazioni, mentre chi fa cultura ed educazione interpreta e produce significato, operazione carica di ambiguità e soprat-

tutto sensibile al contesto. Pertanto, nella detection dell'odio, non basteranno solo gli algoritmi dato che discorsi e narrazioni sono celati, mascherati sotto un lessico ordinario e potendo servirsi di repertori e registri diversi. Per questa ragione sono quindi parziali gli studi che si limitano a individuare gli insulti, o che rilevano la sola presenza di *hate words*; è dunque opportuno sperimentare ricerche che integrino le due fasi di classificazione umana e automatica, applichino approcci interdisciplinari e partano da una conoscenza approfondita delle manifestazioni dei fenomeni al centro dell'indagine.

Riferimenti bibliografici

- Alshalan R., Al-Khalifa H. (2020). A Deep Learning Approach for Automatic Hate Speech Detection in the Saudi Twittersphere. *Applied Sciences*, 10(23), 8614.
- Amrutha B. R., Bindu K.R. (2019). Detecting hate speech in tweets using different deep neural network architectures. *International Conference on Intelligent Computing and Control Systems (ICCS)* (pp. 923-926). IEEE.
- Arcila-Calderón C., Blanco-Herrero D., Frías-Vázquez M., Seoane-Pérez F. (2021). Refugees Welcome? Online Hate Speech and Sentiments in Twitter in Spain during the Reception of the Boat Aquarius. *Sustainability*, 13(5), 2728.
- Bird S., Klein E., Loper E. (2009). *Natural Language Processing with Python*. Sebastopol: O'Reilly.
- Bruner J.S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cao R., Lee R.K.W., Hoang T.A. (2020). DeepHate: Hate speech detection via multi-faceted text representations. *12th ACM Conference on Web Science* (pp. 11-20). New York: AMC.
- D'Amico M., Siccardi S. (Eds.). *La Costituzione non odia. Conoscere, prevenire e contrastare l'hate speech on line*. Torino: Giappichelli.
- De Mauro T. (2016). *Le parole per ferire*. Internazionale.
- Elhai F., Khan O. (Eds.) (2017). *Islamophobia*. London: Runnymede.
- Faloppa F. (2020). *#ODIO*. Milano: Utet.
- Femia D. (2019). Discorso dell'odio e risorse per il trattamento automatico delle lingue. In R. Petrilli (Ed.), *Hate speech* (pp. 147-164). Roma: Round Robin.
- Ferrini C., Paris O. (2019). *I discorsi dell'odio*. Roma: Carocci.
- James G., Witten D., Tibshirani T. (2017). *An Introduction to Statistical Learning*. Berlin: Springer.
- Graumann C.F., Kallmeyer W. (2002). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: Benjamins.

- Hajjat A, Mohammad M. (2016). *Islamophobia*. Paris: La Découverte.
- Isbister T., Sahlgren M., Kaati L., Obaidi M., Akrami N. (2018). Monitoring targeted hate in online environments. *arXiv preprint: 1803.04757*.
- Ozalp S., Williams M.L., Burnap P., Liu H., Mostafa M. (2020). Antisemitism on Twitter. *Social Media+ Society*, 6(2), 1-20.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- Pasta S. (2019). Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 369-383.
- Pasta S. (2020). Islamofobia onlife. In A. Cuciniello, S. Pasta (Eds.), *Studenti musulmani a scuola* (pp. 101-113). Roma: Carocci.
- Pasta S., Santerini M. (2020). *Ricerca-azione sui discorsi d'odio online di natura antireligiosa*. Milano: Mediavox.
- Powell J., Menendian S. (2018). *The Problem of Othering*. Othering and Belonging.
- Sandaruwan H.M.S.T., Lorensuhewa S.A.S., Kalyani M.A.L. (2019). Sinhala Hate Speech Detection in Social Media using Text Mining and Machine learning. *19th International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions (ICTer)*, 1-8.
- Sanguineti M., Poletto F., Bosco C., Patti V., Stranisci M. (2018). An Italian Twitter Corpus of Hate Speech against Immigrants. *Proceedings of the 11th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 2798-2805). Miyazaki: LREC 2018.
- Santerini S. (2021). *La mente ostile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel A.A. (2020). Online hate speech. In N. Persily, J.A. Tucker (Eds.), *Social Media and Democracy* (pp. 56-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanley J. (1994). *How Propaganda Works*. Princeton: Princeton University Press.
- Vox-Osservatorio italiano sui diritti (2019). *IV Mappa sull'Intolleranza in Italia*. www.voxdiritti.it.
- Wodak R., Meyer M. (2011). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Zannettou S., Elshierief M., Belding E., Nilizadeh S., Stringhini G. (2020). Measuring and Characterizing Hate Speech on News Websites. *12th ACM Conference on Web Science* (pp. 125-34). New York: AMC.
- Zhou Y., Yang Y., Liu H., Liu X., Savage N. (2020), Deep Learning Based Fusion Approach for Hate Speech Detection, *IEEE Access*, 8, 128923-929.

17.3

Riconoscere i disordini dell'informazione come competenza di cittadinanza: prime evidenze empiriche da un'indagine sul ruolo del pensiero critico-analitico

Giuseppe C. Pillera

Docente a contratto - Università degli studi di Messina
gpillera@unime.it

1. Introduzione e stato dell'arte

In uno dei suoi due interventi sulla *International Encyclopedia of Unified Science*, Dewey (1939/2000), portando come esempio la radio, stigmatizzava un utilizzo “ultra-reazionario” e “ultra-radical” della scienza e della tecnologia in chiave antiscientifica, e dunque per lui, in definitiva, antidemocratica. Secondo il filosofo americano, *l'unità della scienza* si pone *come problema sociale* poiché nella condivisione di un metodo scientifico inteso come metodo dell'intelligenza applicata ai problemi concreti si fondano e si sostengono vicendevolmente i contributi di scienziati e professionisti d'ogni area e livello alla costruzione di una società democratica. Tali contributi, per Dewey, necessitano di un programma di coordinamento e collaborazione che contrasti derive antiscientifiche e perciò autoritarie, riconoscendo in questo processo un ruolo cruciale all'educazione, proprio a partire da quella primaria.

Le varie declinazioni di un utilizzo antidemocratico dei media, dalla propaganda più spregiudicata (come avvertiva già Dewey all'acme dell'ascesa dei totalitarismi) a forme più sottili di inquinamento dell'informazione in campo politico, sociale, sanitario, scientifico, non costituiscono una novità introdotta da Internet. Già lungo tutto il secolo scorso sono documentati svariati casi di teorie pseudoscientifiche, specialmente in campo medico, diffuse a mezzo stampa o tv (Tipaldo, 2019). Inoltre, l'identificazione di capri espiatori e la creazione di teorie del complotto sono antiche quanto gli shock collettivi affrontati dalle comunità umane, cui forniscono risposte che, psichicamente rassicuranti e apparentemente complesse, rischiano di

disinnescare il potenziale critico e innovativo di un approccio decostruzionista e relativista all'interpretazione della realtà, spingendo pericolosamente l'immaginario sociale verso ermeneutiche aliene da caratteri di intersoggettività e ragionevolezza (Leone, 2016). In questa direzione, lo studio empirico di Pennycook e Rand (2020) suggerisce, ad esempio, che un'apertura mentale riflessiva, alimentando una tendenza ad accettare argomentazioni deboli, può contribuire alla ricettività verso *rumors* e fake news.

Diverse ricerche hanno cominciato ad indagare la ricettività di notizie false in rapporto a credenze, abilità cognitive, stili di pensiero (Lindeman, 2011; Swami, 2014; Roets, 2017; Pennycook et al., 2015), giacché nell'*overflow* informativo di una società digitale e globalizzata l'inquinamento dell'informazione assume portata, propagazione e radicamento mai conosciuti, arrivando a condizionare i destini di interi paesi, non soltanto quelli soggetti a regimi autoritari, come ha recentemente dimostrato il caso esemplare della Brexit, ma anche i recenti fatti di Capitol Hill a Washington o l'infodemia propagatasi con effetti più o meno gravi in diverse nazioni durante la pandemia da Covid-19 (Tosco, 2021).

Lo studio di Wardle e Derakhshan (2017) rappresenta uno dei primi tentativi organici di inquadrare i "disordini" dell'informazione, con lo scopo esplicito di favorire la creazione di un linguaggio e di categorie comuni per supportare la ricerca in diversi ambiti disciplinari. Gli autori utilizzano l'espressione "disordini dell'informazione" anziché la più comune "fake news", perché considerata inadeguata a descrivere i complessi e differenziati fenomeni dell'inquinamento dell'informazione e perché comincia a essere usata dai politici per screditare l'informazione non allineata con le loro idee. Il framework si articola sui tre livelli classici di analisi della comunicazione: l'emittente, il messaggio e il ricevente-interprete, ciascuno variamente considerato. Per costruire il nostro test di riconoscimento dei disordini dell'informazione sono stati considerati due aspetti fondamentali relativi agli emittenti: l'intento di arrecare danno e l'intento di indurre in errore. L'incrocio di queste due variabili distingue i messaggi informativi nelle quattro tipologie illustrate in tab. 1.

| | <i>Intento non malevolo</i> | <i>Intento malevolo</i> |
|----------------------|---|--|
| <i>Notizia vera</i> | Informazione: notizia vera e legittimamente diffusa. | Malinformazione: notizia vera diffusa per nuocere, per creare dissapori, mettere zizzania (inclusi <i>hate speech</i> e <i>leaks</i>). |
| <i>Notizia falsa</i> | Misinformazione: notizia falsa diffusa senza dolo (per leggerezza, errata comprensione o satira scambiata per verità). | Disinformazione: notizia falsa che include dolo da parte di chi la produce e/o la diffonde (notizia falsa, ingannevole, manipolata nel contesto o nel contenuto). |

Tab. 1: classificazione notizie secondo criteri tratti da Wardle e Derakhshan (2017)

In un mondo nel quale le tecnologie digitali hanno assorbito e rimodulato codici, linguaggi, contenuti, modelli di comunicazione dell'intero panorama mediale, un'alfabetizzazione informativa funzionale all'integrazione sociale (UNESCO, 1978) non può prescindere da un'alfabetizzazione digitale. La capacità di interpretare e analizzare criticamente i messaggi dei media – intesa con Tewell (2018) come capacità di valutarne credibilità, affidabilità, limiti, scopi, contesti di creazione e circolazione e strutture di potere dominanti che li controllano – è indissolubilmente legata alla possibilità di autodeterminarsi nel quotidiano, alla formazione ed espressione di un proprio pensiero personale e, su larga scala, alla formazione di un'opinione pubblica informata: in ultima analisi, alla capacità di una comunità di esprimere un pluralismo democratico inclusivo e dialogante.

Rispetto a questi scopi non danno alcuna garanzia né le semplici abilità di letto-scrittura (Ferguson, 2003) né la competenza informatica ridotta a mera capacità tecnica (Gilster, 1997): comprensione e utilizzo dei media digitali riguardano il dominio del pensiero critico e delle idee più che quello della tastiera (Gutiérrez Martín, 2003) e la *information literacy* si profila quale capacità di pensare criticamente e formulare giudizi ponderati sulle informazioni che reperiamo e usiamo, così da poterci impegnare pienamente nella società (CILIP-ILG, 2018). È allora necessario guardare al tema di un'alfabetizzazione per il XXI secolo da prospettive complesse: l'alfabetizzazione totale (Wells, 1990) o integrale (Gutiérrez Martín, 2003) e l'integrazione tra media education e information literacy (UNESCO, 2017). Tutti approcci che, nella varietà delle declinazioni specifiche, mettono in gioco aspetti contestuali, socioculturali, etico-morali, politici per connotare

una “attitudine critica” (Bawden, 2002) nella valutazione dell’informazione ottenuta attraverso i media e nella sua condivisione.

Il lavoro di Georgiadou et al. (2018) postula tale competenza critico-informativa fondata su abilità cognitive cui i tre livelli apicali della tassonomia di Blooms (1956) – analisi, sintesi e valutazione – forniscono un terreno di esercizio e di educabilità. In una prospettiva più articolata (Facione, 2015), il pensiero critico si basa sulle capacità di interpretare, analizzare, fare inferenze, valutare, spiegare e auto-regolarsi.

2. Domande e ipotesi di ricerca, metodi e strumenti, campione

È possibile riscontrare una relazione tra abilità nel pensiero critico-analitico (PCA) e capacità di riconoscimento dei disordini dell’informazione (RDI)? Il lavoro presentato mira a verificare tale connessione in un campione di convenienza di 75 studenti (68 femmine e sette maschi, età media 23 anni) frequentanti il corso di Pedagogia sperimentale, al terzo anno del CdL in *Scienze e tecniche psicologiche* dell’Università di Messina. La nostra ipotesi nulla (H_0) è che non sia possibile riscontrare un’associazione lineare diretta con un buon livello di significatività ($\alpha=,05$) tra i punteggi rilevati a un test sul pensiero critico-analitico e a un test sul riconoscimento dei disordini dell’informazione.

Il test sull’abilità nel PCA è stato adattato da Starkey (2010), selezionando 15 dei 30 quesiti originali, uno per ciascuna abilità messa alla prova. Lo strumento di valutazione delle capacità di RDI è stato creato selezionando un paniere di notizie da alcuni siti di *debunking* (in particolare www.bufale.net e www.butac.it), dividendole univocamente nelle quattro classi sopra identificate (tab. 1) secondo il framework di Wardle e Derakhshan (2017) e scegliendone quattro per ogni categoria. La messa a punto dei test è stata effettuata in seguito allo studio sui dati del pilotaggio condotto nel 2020 con un piccolo campione di studenti della LM-85 dell’Università di Catania, tuttavia, non conducendo a livelli soddisfacenti affidabilità, è consigliata cautela nell’interpretazione dei risultati.

3. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Nel campione considerato, il punteggio medio ottenuto nel test sul PCA è di 9,67 su 15, mentre quello ottenuto nel test sul RDI è 7,28 su 16 (tab. 2). Informazione e disinformazione sono le categorie in cui gli studenti dimostrano migliori abilità interpretative; mentre nell'identificazione di misinformazione e soprattutto malinformazione rilevano maggiori difficoltà (tab. 3). Il test U di Mann-Whitney (con $p \leq 0,05$) non evidenzia differenze significative tra punteggi ottenuti da maschi e femmine in ambo le prove.

| | <i>Minimo</i> | <i>Massimo</i> | <i>Media</i> | <i>Dev.std.</i> |
|-----|---------------|----------------|--------------|-----------------|
| PCI | 4 | 13 (su 15) | 9,67 | 1,90 |
| RDI | 1 | 12 (su 16) | 7,28 | 2,40 |

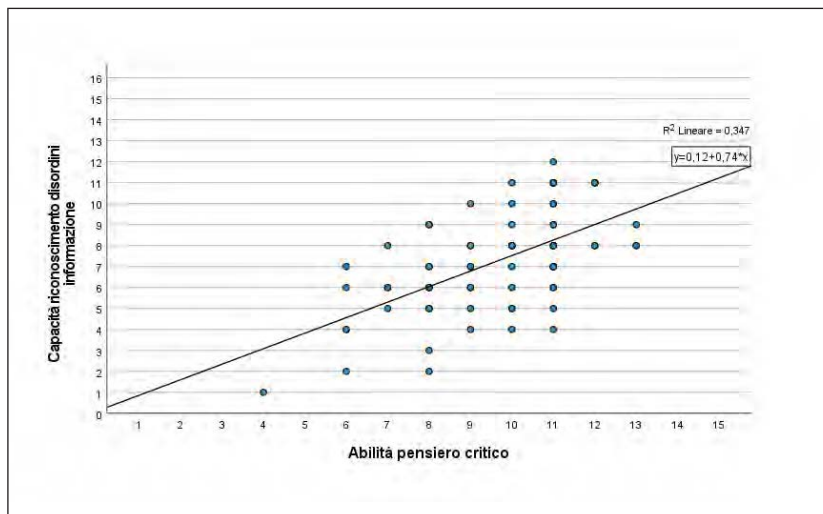
Tab. 2: indicatori sintetici dei punteggi ottenuti nei due test

| <i>Dimensioni</i> | <i>Media</i> | <i>Dev. St.</i> |
|-------------------|--------------|-----------------|
| Informazione | 2,40 | 1,19 |
| Misinformazione | 1,47 | ,95 |
| Malinformazione | 1,32 | 1,04 |
| Disinformazione | 2,09 | 1,21 |

Tab. 3: RDI: percentuale di risposte corrette per dimensioni

Come si osserva nel graf. 1, gli incroci tra i punteggi medi dei soggetti nei due test sono piuttosto addensati intorno alla retta di regressione e l'abilità nel PCA spiega circa il 35% della variabilità nel RDI ($R^2 = ,347$). L'associazione tra le due variabili, misurata con indice di correlazione di Pearson, presenta forza più che media e significatività elevata ($r = ,589$ $p < ,000$). Con associazioni di intensità da media a medio-bassa, l'analisi di correlazione (tab. 4) indica positivamente e significativamente associate alla capacità di RDI quasi tutte le componenti del PCA indagate, le cui rispettive e specifiche correlazioni dirette con i punteggi ottenuti nel riconoscimento di informazione, misinformazione, malinformazione e disinformazione sono evidenziate in tab. 5 (i quattro item su ragionamento deduttivo, induttivo e loro errori sono raggruppati in un indicatore unico di abilità inferenziali; altrettanto i due item su selezione e valutazione delle fonti Internet). Da notare che, nella stessa direzione di quanto rilevato da

Pennycook e Rand (2020), la capacità di individuare spiegazioni deboli si associa negativamente al punteggio sul RDI, in particolare al riconoscimento di informazione e disinformazione.



Graf. 1: dispersione degli incroci dei punteggi ottenuti nei due test

| | PCA-tot. | PCA-osservare focalizzandosi | PCA-riconoscere problemi | PCA-individuare spiegazioni deboli | PCA-distinguere giudizi dai fatti | PCA-impostare obiettivi | PCA-immunità tecniche persuasione | PCA-immunità tecniche distrazione | PCA-riconoscere emotività | PCA-comprendere testi | PCA-abilità inferenziali | PCA-scegliere e valutare fonti Internet | RDI-tot. | RDI-informazione | RDI-misinformaz. | RDI-malinformaz. |
|------------------------------------|----------|------------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|---|----------|------------------|------------------|------------------|
| PCA-osservare focalizzandosi | ,264* | | | | | | | | | | | | | | | |
| PCA-riconoscere problemi | ,190 | ,029 | | | | | | | | | | | | | | |
| PCA-individuare spiegazioni deboli | -,364** | -,016 | -,044 | | | | | | | | | | | | | |
| PCA-distinguere giudizi dai fatti | ,452** | ,145 | ,094 | -,074 | | | | | | | | | | | | |

Panel 17

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|-------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|------|------|------|--|--|
| PCA-impostare obiettivi | ,549** | ,177 | ,114 | -,179 | ,131 | | | | | | | | | | | | | |
| PCA-immunità tecniche persuasione | ,499** | ,042 | ,083 | -,393** | ,141 | ,110 | | | | | | | | | | | | |
| PCA-immunità tecniche distrazione | ,231* | -,181 | -,081 | ,028 | -,076 | -,072 | ,069 | | | | | | | | | | | |
| PCA-riconoscere emotività | ,366** | ,025 | -,187 | -,270* | ,122 | ,066 | ,089 | -,047 | | | | | | | | | | |
| PCA-comprendere testi | ,392** | -,151 | ,002 | -,363** | ,106 | ,071 | ,398** | ,031 | ,176 | | | | | | | | | |
| PCA-abilità inferenziali | ,592** | -,007 | -,175 | -,287* | ,147 | ,249* | ,148 | ,111 | ,211 | ,136 | | | | | | | | |
| PCA-scegliere e valutare fonti Internet | ,431 | ,029 | ,019 | -,275 | ,333 | ,318 | ,092 | ,009 | ,062 | -,003 | ,104 | | | | | | | |
| RDI-tot. | ,589** | ,238* | ,034 | -,406** | ,327** | ,334** | ,287* | ,163 | ,231* | ,073 | ,486** | ,196 | | | | | | |
| RDI-informaz. | ,299** | ,075 | ,087 | -,267* | ,148 | ,309** | -,028 | ,146 | ,060 | -,166 | ,301** | ,253* | ,555** | | | | | |
| RDI-misinform. | ,252* | ,336** | ,027 | -,198 | ,159 | ,265* | ,136 | ,004 | ,132 | -,132 | ,131 | ,012 | ,506** | ,012 | | | | |
| RDI-malinform. | ,293* | -,071 | ,032 | -,139 | ,188 | ,052 | ,205 | ,107 | ,166 | ,365** | ,157 | ,021 | ,510** | ,103 | ,025 | | | |
| RDI-disinform. | ,424** | ,196 | -,068 | -,268* | ,216 | ,106 | ,312** | ,085 | ,153 | ,098 | ,428** | ,114 | ,601** | ,021 | ,185 | ,030 | | |

Tab. 4: matrice di correlazione (r) tra punteggi test PCA e RDI (e relative dimensioni).
 **p<,01, *p<,05.

| <i>Riconoscimento</i> | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------------|
| <i>Informazione</i> | <i>Misinformazione</i> | <i>Malinformazione</i> | <i>Disinformazione</i> |
| Impostare obiettivi | Osservare focalizzandosi | Comprendere testi | Abilità inferenziali |
| Abilità inferenziali | Impostare obiettivi | | Immunità tecniche di persuasione |
| Scegliere e valutare fonti Internet | | | |

Tab. 5: abilità di PCA significativamente e direttamente associate alla capacità di riconoscere informazione e disordini dell'informazione

5. Conclusioni e sviluppi futuri dell'indagine

In base ai risultati ottenuti, possiamo respingere H_0 , avendo riscontrato una significativa correlazione diretta tra capacità di pensiero critico-analitico e di riconoscimento dei disordini dell'informazione. Le abilità di PCA – in particolare inferenziali, di impostazione obiettivi, distinzione tra fatti e giudizi, immunità a tecniche di persuasione, osservazione focalizzata, riconoscimento dell'emotività – sembrano attestarsi quali elementi cardine di un'alfabetizzazione informazionale sempre più necessaria all'esercizio della cittadinanza e pertanto meritevole di grande attenzione pedagogica. L'inattesa connessione tra abilità nell'identificare spiegazioni causali deboli e difficoltà generalizzata nel RDI – interpretabile, sulla scorta di Pennycook e Rand (2020), come indizio del fatto che una sensibilità “relativista” espone alla ricettività verso la disinformazione e allo scetticismo verso talune informazioni – suscita questioni educative inedite e sfidanti, imponendo approfondimenti teorici ed empirici.

Sviluppi ulteriori verteranno sull'analisi di correlazione con altre variabili di sfondo rilevate nell'indagine e su nuove sperimentazioni con test di RDI perfezionati e altri strumenti di valutazione del PCA, più attendibili e focalizzati sulle dimensioni risultate maggiormente associate, direttamente o indirettamente, alla capacità di RDI.

Riferimenti bibliografici

- Bawden D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentacion*, 5, 361-408.
- Blooms B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- CILIP-ILG (2018). *CILIP Definition of Information Literacy 2018*. Retrieved May 8, 2020, from <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Dewey J. (1939). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science* (pp. 29-38). Chicago-London: University of Chicago Press (trad. it. “L'unità della scienza come problema sociale”, *Cadmo*, 22, 2000, 33-37).
- Facione P.A. (2015). *Critical Thinking: What It is and Why it Counts*. Insight Assessment. Retrieved May 8, 2020, from www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf
- Georgiadou E., Rahanu H., Siakas K., McGuinness C., Edwards J.A., Hill V., et

- al. (2018). *Fake news and critical thinking in information evaluation*. In *Western Balkan Information Literacy Conference WBILC 2018*, 21-22 June 2018, Bihac, Bosnia and Herzegovina.
- Gilster P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley & Sons.
- Gutiérrez Martín A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Leone M. (2016). Fondamentalismo, anomia, complotto. La semiotica di Umberto Eco contro l'irragionevolezza interpretativa. *Lexia. Rivista di semiotica*, 23-24, 55-67.
- Pennycook G., Rand D.G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. *Journal of Personality*, 88(2), 185-200.
- Lindeman M. (2011). Biases in intuitive reasoning and belief in complementary and alternative medicine. *Psychology & Health*, 26, 371-382.
- Pennycook G., Cheyne J.A., Barr N., Koehler D.J., Fugelsang J.A. (2015). On the reception and detection of pseudo-profound bullshit. *Judgment and Decision Making*, 10 (6), 549-563.
- Roets A. (2017). 'Fake news': Incorrect, but hard to correct. The role of cognitive ability on the impact of false information on social impressions. *Intelligence*, 65, 107-110.
- Starkey, L.B. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day*. New York: LearningExpress.
- Swami V., Voracek M., Stieger S., Tran U.S., Furnham A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133, 572-585.
- Tewell E.C. (2018). The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. *College & Research Libraries*, 79(1), 10-34.
- Tipaldo G. (2019). *La società della pseudoscienza. Orientarsi tra buone e cattive spiegazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Tosco E. (2021). Rumors, stigma e teorie del complotto ai tempi del Covid-19. In P. Trancu (Ed.), *Lo Stato in crisi. Pandemia, caos e domande per il futuro* (pp. 376-385). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (1978). *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Retrieved May 8, 2020, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2017). *Media and Information Literacy*. Retrieved May 8, 2020, from www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept
- Wardle C., Derakhshan H. (2017). *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wells G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 11-15.

17.4

Didattica a Distanza e *Universal design*: esperire l'adattamento nella piattaforma MS TEAMS

Stefania Pinnelli

Professoressa Associata – Università del Salento
stefania.pinnelli@unisalento.it

1. Inclusione ed equità

La sfida dell'inclusione rimanda ad azioni di cambiamento e progettualità che tengano conto della pluralità dei bisogni educativi permanenti, temporanei e potenziali.

Qualche anno fa, Habermas (1998) scriveva che, presupposto di una società civile e di una comunità morale, è proprio *l'inclusione dell'altro*, fondata sull'idea di eliminare discriminazione e sofferenza, includendo tutti gli emarginati e i più svantaggiati. “Inclusione dell'altro significa [...] che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere” (p. 10), ancorando il processo inclusivo nella sfera dei diritti funzionali – di regolazione sociale – della persona. I diritti funzionali sono quelli che hanno come obiettivo un bene generale, ad esempio il diritto al voto, e si contrappongono ai diritti individuali, che sono del singolo a prescindere dal contesto.

La concezione di Habermas nasce da una prospettiva filosofica in cui egli discute il concetto di cittadinanza su un doppio piano, quello di appartenenza ad una cultura collettiva storicizzata, con sue regole, sue tradizioni e norme e quello della cultura astratta in cui in modo meta, sovranazionale, si garantiscano dei diritti funzionali, di regolazione sociale che vanno privilegiati.

Il pensiero dell'Autore propone una definizione di società inclusiva in cui vi è una responsabilità solidale dell'uno verso l'altro, in uno scambio reciproco, nella loro specifica diversità, uscendo così dalla logica che guarda la diversità come un problema individuale.

L'inclusione sociale è quindi quell'insieme di politiche e strumenti, potremmo dire *naturali*, nel senso di progettualmente ed ecologicamente previste, che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto socio-economico in cui vive. Tra le indicazioni e le strategie Europee riguardanti politiche sociali di coesione, emerge, in maniera lampante, la ridondanza e la centralità del tema della lotta alla povertà e quello dell'inclusione sociale. Secondo la definizione proposta nell'Accordo di Partenariato 2014-2020, nella sua versione del 9 dicembre 2013 (p. 9), l'inclusione sociale si realizza attraverso "l'accesso di tutti i cittadini alle risorse di base, ai servizi sociali, al mercato del lavoro e ai diritti necessari per partecipare pienamente alla vita economica, sociale e culturale... maggiore partecipazione nei processi decisionali che riguardano le loro vite e l'accesso ai loro diritti fondamentali" (ISFOL, 2013, pp. 16-17).

La cultura dell'inclusione ha, pertanto, trovato ampie e varie declinazioni in rapporto ai differenti contesti di vita e di partecipazione della persona, tra essi l'ambiente digitale nelle sue molteplici forme. Il *progetto inclusione* ha visto, in tale ambito di vita della persona, la sua espressione attraverso la formalizzazione di modelli di progettazione di ambienti accomunati da un denominatore comune, vale a dire la promozione dell'accessibilità e della partecipazione democratica, con specifica attenzione ai luoghi di apprendimento online. *Progettazione inclusiva, Design for All, Universal Design* sono i termini più diffusi con cui il modo dell'ICT si è confrontato dalla fine degli anni '90 ad oggi.

Nei contesti formativi l'accessibilità è la capacità dell'ambiente di apprendimento di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti. Essa è determinata dalla flessibilità del sistema di e-learning (rispetto alle modalità di presentazione, ai metodi di controllo, alla modalità di accesso e al supporto offerta al discente) e dalla disponibilità di offrire contenuti e attività didattiche adeguate, plurali e alternative. L'accessibilità si riferisce alle qualità del design per rendere l'apprendimento online disponibile a tutti, assicurando che il modo in cui viene implementato non crei barriere, indipendentemente da condizioni di o di differente funzionamento. L'interoperabilità tra sistemi operativi, la compatibilità con le tecnologie assistive e la progettazione dell'interfaccia e dei contenuti, costituiscono i pilastri affinché la fruizione dei contenuti sia possibile per utenti che utilizzano device alternativi alle configurazioni standard delle postazioni di lavoro: monitor, tastiera e mouse convenzionali. Esistono inoltre principi ben consolidati su

come promuovere l'accessibilità nella progettazione del software e nel contenuto elettronico (IMS Global Learning Consortium, 2002).

Se l'accessibilità riguarda le capacità di un ambiente e-Learning di adattarsi alle esigenze di tutti (IMS Global Consortium, 2004), il modello dell'Universal Design propone una struttura progettuale che garantisce a monte un buon livello di inclusività, prevedendo principi di sviluppo specifici. Tale modello supera il costrutto di accessibilità per diventare una parte integrante delle politiche e della progettazione di ogni aspetto della società (Ginnerup, 2009).

In ambito europeo, la denominazione originale di "Universal Design" (UD) ha trovato un'alternativa nell'espressione Design for All. Nel 1993, a Dublino, è stato infatti fondato un network europeo cui ad oggi partecipano 31 organizzazioni attive in 20 paesi dell'Unione Europea, inizialmente denominato *European Institute for Design and Disability* (EIDD). L'approccio del gruppo è fortemente interdisciplinare e la sua definizione di Design for All è semplice ed immediata: "design for human diversity, social inclusion, and equality" (Maisel, Steinfeld, 2012).

L'UD è stato formalizzato dall'architetto R. Mace nel 1985 e si basa sul rispetto di sette principi guida per la progettazione degli ambienti urbani e di vita accessibili a tutti. Tali principi hanno costituito l'articolazione su cui si è declinato il paradigma di riferimento conosciuto come *Universal Design for Learning* (UDL).

Quest'ultimo guarda agli adattamenti progettuali utili a rendere i prodotti e processi di insegnamento e apprendimento il più accessibili possibile, considerando le molteplici forme di adattamento dei processi comunicativi, cognitivi ed emozionali impliciti nella didattica. L'UDL, pertanto, insiste non tanto sull'assetto strutturale della tecnologia preposta per il processo formativo, ma soprattutto guarda a contenuti, modalità e processualità attraverso cui la didattica viene organizzata, i sistemi di feedback e monitoraggio si attivano e come si diversifica l'insegnamento.

L'UD, invece, costituisce il quadro di riferimento nelle progettazioni dei contesti di vita: l'ambiente tecnologico oramai è da considerarsi, a tutti gli effetti, un ambiente di vita della persona e come tale, in prospettiva biopsicosociale (OMS, 2001), ne influenza e condiziona il suo funzionamento.

2. UD e apprendimento on TEAMS

L'emergenza Sars-Covid19 dal marzo 2020 ad oggi ha posto le Università italiane innanzi alla sfida di riconversione di un sistema formativo basato sostanzialmente sulla didattica in presenza, in un sistema formativo erogato prevalentemente a distanza. Per la maggior parte degli Atenei italiani essa si è tradotta nella adozione di una piattaforma dedicata all'*online Learning* e tale scelta è ricaduta in buona parte sulla piattaforma TEAMS di Microsoft.

Tale piattaforma digitale ha subito, da Marzo 2020 in poi, una serie progressiva e costante di aggiornamenti, volti ad ottimizzare il servizio e a rispondere alle istanze provenienti dai suoi utilizzatori.

Le migliorie apposte, tuttavia, lasciano sempre un margine di inadeguatezza ed è possibile evidenziare punti di forza e criticità della piattaforma, utilizzando i sette principi di riferimento del modello UD (Ginnerup, 2009), anche alla luce della cornice concettuale brevemente descritta.

Il primo principio è l'Equità, ossia la possibilità del servizio o strumento di essere utilizzabile da chiunque. Si tratta di fornire gli stessi mezzi d'utilizzo a tutti gli utenti, identici quando possibile, altrimenti equivalenti per evitare di escludere o penalizzare qualcuno, garantendo sicurezza e incolmabilità per tutti gli utenti.




TEAMS ha incorporato moltissime funzioni di accessibilità dei sistemi Microsoft: permette di accedere da diversi dispositivi (pc, smartphone, tablet); di partecipare ai team, in qualità di 'ospite', anche se non si è iscritti; permette inoltre di muoversi attraverso le "scelte rapide da tastiera" (CTRL+) in sostituzione del mouse e ha una buona compatibilità con i sistemi di screen reader in termini di controllo delle icone e della stessa piattaforma, permette inoltre la "Lettura ad alta voce" dei messaggi delle chat; è possibile modificare la visualizzazione del tema dell'interfaccia in "scuro" o "a contrasto elevato"; è inoltre possibile selezionare la modalità TTY (teletypewriter).

Sul piano invece dell'UD, occorre notare la scarsa equità della piattaforma in quanto presenta un'interfaccia che non facilita l'accesso alle varie funzioni poste sulla barra verticale a sinistra, con simboli e caratteri di dimensioni eccessivamente ridotte e a bassa leggibilità; i sottotitoli in tempo reale (durante le chiamate) e l'assistente vocale sono disponibili solo in lingua inglese. Usato per la didattica, la condivisione dei materiali permette

di scongiurare il rischio “ultima fila” della lezione in presenza consentendo a tutti di vedere le slide o contenuti video in modo ottimale, al contempo però i materiali condivisi vengono letti come immagine, pertanto, chi fruisce di uno screen reader lato utente, non può averne la lettura con sintesi vocale. È possibile annotare e riportare quanto detto in teleconferenza attraverso lo strumento Onenote. Il suo utilizzo, però, comporta una defocalizzazione attentiva e percettiva a livello grafico e un adattamento dei riquadri in uso non gestibile in situazioni di disabilità motorie. Essa, inoltre, è utilizzabile solo da chi parla e non da chi ascolta e richiede comunque buone competenze digitali.

Il secondo principio UD è la Flessibilità: tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso flessibile per adattarsi a diverse abilità. Permettere l’accesso e l’uso con mano sinistra e mano destra con la medesima precisione dell’utente. Oltre a tutti i sistemi d’accessibilità tipici dell’ambiente Microsoft, TEAMS gestisce una pluralità di messaggi, audio, video, chat, tuttavia soprattutto la chat risulta caotica a causa dell’accavallarsi dei messaggi. È impossibile impostare l’ordine secondo cui visualizzare i partecipanti di una riunione e la loro collocazione in ordine alfabetico di cognome.

Terzo principio è la Semplicità: tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso semplice ed intuitivo, quindi deve essere facile da capire.

L’utilizzo di Teams è semplice grazie anche all’accesso integrato di share point, one drive, one note per mezzo dei quali è possibile archiviare, condividere e modificare i file all’interno di canali, riunioni e chat caricandoli direttamente su Teams. La maggior parte delle icone sono intuitive  (“alza la mano” e la chat  così come i pallini colorati per indicare lo stato di disponibilità del relatore). Di indubbia interpretazione è invece la funzione di condivisione dello schermo .

Nonostante Teams soddisfi in larga parte il III principio dell’Universal Design, alcuni punti di criticità sono dati dall’accumulo delle conversazioni sul canale generale, dovuto alla numerosità delle stesse, che impedisce il recupero fluido e immediato delle informazioni desiderate; le icone che permettono l’utilizzo di ‘stanze’ o ‘canali’ per favorire la collaborazione e la gestione di attività non sono facilmente intuitive, a differenza delle altre citate.

Quarto principio Percettibilità: tutto ciò che viene progettato deve essere

presentato in modo che le informazioni essenziali siano ben percepibili in relazione alle varie possibili modalità o disabilità degli utenti. Rispetto a questo principio, Teams presenta diversi aspetti migliorabili: la barra centrale della riunione scompare, almeno nella versione app web; la presentazione per nome dei partecipanti crea problemi nel rintracciare le presenze quando gli utenti sono più di qualche decina di persone; durante le riunioni gli utenti visibili sono ancora pochi e non è possibile selezionarne un gruppo da mettere in evidenza; è impossibile personalizzare il font dei testi, scegliendone, ad esempio, uno a maggiore leggibilità, sebbene la piattaforma presenti come font predefinito Arial, che tra i font standard è uno dei più trasparenti.

Quinto principio è quello della Tolleranza all'Errore: tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso tale da minimizzare i rischi o azioni non volute.

Teams ha diverse criticità: vicinanza delle icone tra loro; il tasto di chiusura della chat in rosso è facilmente cliccabile, le immagini sono rese in modo speculare; l'assenza di richiesta di confermare molte azioni (invio di messaggi o chiusura della conversazione); azioni accidentali come l'attivazione o disattivazione dell'audio non sono scoraggiate. Gli elementi di maggiore criticità riguardano la possibilità di modificare inavvertitamente, da parte di chi li visiona, i documenti caricati sulla piattaforma, senza il consenso dell'autore; l'apertura di più riunioni, contemporaneamente e nello stesso canale, che causa difficoltà ad identificare la riunione corretta e ciò, nel caso di riunioni con un grande numero di partecipanti genera dispersione; attraverso il tasto "assumi il controllo" ognuno ha la possibilità di modificare la visione delle slide, alterando l'ordine indicato dal relatore.

Sesto principio Contenimento dello sforzo fisico: tutto ciò che viene progettato deve essere usabile con minima fatica fisica e con la massima economicità dei movimenti. Permettere all'utente di mantenere una posizione neutrale del corpo. Minimizzare le azioni ripetitive.

Questo principio rimanda prevalentemente a dimensioni esterne alla piattaforma, pertanto, tranne alcune operazioni che potrebbero essere migliorate, ad esempio, poter pianificare delle riunioni comuni a due o più teams, o aumentare il numero di teams che è possibile tenere aperti contemporaneamente (attualmente quattro), non si segnala nulla.

Settimo principio Misure e spazi sufficienti: tutto ciò che viene progettato deve prevedere uno spazio idoneo per l'accesso e l'uso. Fornire una

chiara vista degli elementi importanti per qualsiasi utente seduto e in piedi. Accogliere variazioni nelle dimensioni delle mani e dell'impugnatura. Fornire uno spazio adeguato all'uso di dispositivi assistivi.

Rispetto a questo aspetto, fermo restando il piano di modifica dei puntatori, del contrasto che rende più confortevole lo spazio di azione nell'interfaccia della piattaforma, si riscontra maggiore facilità di utilizzo per coloro i quali impieghino delle periferiche per muoversi al suo interno (es. mouse), come il cellulare, ma non è altrettanto semplice accedervi e muoversi in esso, usando il mouse esterno, soprattutto in assenza di un piano d'appoggio.

3. Conclusione: la messa alla prova del nostro adattamento

L'analisi proposta, lungi dal voler costituire una recensione di uno strumento, tra gli altri, che è possibile utilizzare nella didattica e nella comunicazione, intende invece sollecitare l'attenzione verso un contesto di relazione che ha visto la gran parte dei docenti, in parte, immersi improvvisamente e in parte sommersi in un nuovo ambiente. Il funzionamento adattivo che ognuno, *ob torto collo*, ha dovuto mettere in campo, e che ha riguardato le abilità concettuali, pratiche e sociali per fronteggiare un nuovo contesto di quotidianità (Luckasson et al., 2002), è stato condizionato dal mediatore contestuale; più o meno lungamente ognuno ha vissuto un momento di dis-funzionamento e di disabilità, ognuno ha verificato su sé stesso il proprio limite e il bisogno di aiuto. Il limite, per essere superato, richiede dinamismo tra elementi interni ed esterni, tra capacità adattive ed i contesti in cui esperirle. Teams ha rincorso questo obiettivo, adattandosi e migliorandosi in itinere, declinando una progettualità *user centered*, condizionata però dal riferirsi ad un target ampio e eterogeneo. Il comportamento adattivo rimanda sempre ad una circolarità tra prontezza nella risposta personale e azioni di aggiustamento del sistema complesso in cui l'azione si situa. Per favorire i processi inclusivi, realizzando così i diritti di libertà e equità posti ad incipit del presente contributo, occorre intervenire sugli ostacoli fisici o sociali all'inclusione. I prodotti sociali escludenti, tra cui le tecnologie, creeranno società escludenti, viceversa, la progettazione intenzionalmente ed ecologicamente includente, agevolerà la vita di tutti e di ciascuno, oltre ogni riduttivismo allo standard. Tanto più sono sofisticati gli ambienti in

cui la persona agisce, tanto più occorre spingere verso la customizzazione del prodotto, tanto più sono complessi gli apprendimenti, tanto più è necessario individualizzarli. Garantire l'equità nell'accesso alla conoscenza, come invita a riflettere Tood Rose (2016, p. 186), è certamente un primo passo in avanti rispetto al modello unico, nella consapevolezza tuttavia, che tale adattamento massimizza le opportunità individuali rispetto ad uno medesimo sistema standardizzato, ma la performance ottimale e, la vera equità, richiedono di abbandonare l'idea di corrispondenza a valori medi per garantire l'adattamento alle capacità individuali (p. 188).

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea (2004). *Joint report on social inclusion Social security and social inclusion*, http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/doc/s/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf.
- Ginnerup S. (2009). *Achieving full participation through universal design*. Strasbourg Council of Europe publishing.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- ISFOL (2013). *Metodi, Forme e Strumenti di Inclusione Sociale*. Castellalto (TE): EditPress.
- IMS Global Learning Consortium, 2002.
- IMS Global Consortium, 2004.
- Cooper M. (2006). *Making online learning accessible to disabled students: an institutional case study*. ALT-J, 14, 1, 103-115.
- Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M. P., Reeve A., et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Tenth Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Maisel J., Steinfeld E. (2012). *Universal Design. Designing inclusive environments*. Hoboken: Wiley, www.designforalleurope.org.
- OMS, (2001). *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Rose T. (2016). *The End of Average*. New York: HarperCollins Publishers.

Panel 18
Valutazione e ricerca empirica

Introduzione
Giuseppa Cappuccio

Interventi
Concetta La Rocca
Luisa Pandolfi
Alessandra Rosa

Il processo valutativo e la ricerca in campo educativo

Giuseppa Cappuccio

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Palermo

giuseppa.cappuccio@unipa.it

1. Perché condurre una ricerca in campo educativo?

La ricerca in educazione nasce dalla volontà del ricercatore di comprendere i fenomeni educativi per potere assumere decisioni che abbiano la possibilità di essere efficaci. Quindi il “fare” ricerca diventa una scelta, che parte dalla rilevazione di un problema che viene studiato, confrontato e verificato, per esplorare se esistono strategie di risoluzione che portino ad una situazione nuova e migliore.

La ricerca educativa, intesa come processo investigativo dotato di rigore scientifico e metodologico finalizzato al cambiamento e alla risoluzione dei problemi, è un’attività conoscitiva sistematica e controllata rivolta a situazioni educative reali e concrete.

La ricerca empirica in educazione fornisce indicazioni indispensabili per la pratica educativa e didattica: è importante che educatori e insegnanti imparino a leggere in modo critico le ricerche già condotte, al fine di fruire efficacemente dei dati rilevati per avviarne una nuova. Potere accedere all’ampio patrimonio di conoscenze costruite dalla ricerca nazionale e internazionale su un problema è un’importante premessa per aggiornare e migliorare le proprie pratiche (Coggi, Ricchiardi, 2005, p. 13). Il processo di ricerca è un continuum nel quale è possibile distinguere alcune fasi, articolate secondo un ordine logico e cronologico. Questa dinamica permette al ricercatore, in ogni fase, di potere tornare indietro, riorientare il progetto, introdurre cambiamenti e rimettere in discussione procedimenti già messi in atto. Ciò fa comprendere come nel processo di ricerca sono importanti non solo i risultati ottenuti ma anche gli interrogativi a cui si tenta di dare risposta, le decisioni prese, le strategie scelte, gli errori commessi. Focalizzando l’attenzione non solo sui prodotti ma anche sui processi e soprattutto sugli attori della ricerca, è possibile comprendere e fare ricerca in campo educativo.

Il superamento della separazione tra ricerca accademica e pratica scolastica passa anche attraverso questa sfida: laddove la ricerca riesce a proporre metodi, tecniche e strumenti con un impatto effettivo e visibile sulle pratiche scolastiche correnti, le innovazioni incontrano il favore di educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici e quindi hanno maggior probabilità di essere trasformate in prassi. Se la ricerca non produce tale impatto, il rischio è la nascita di una sfiducia di fondo degli operatori nella teoria pedagogica e la legittimazione della credenza secondo la quale la formazione accademica propone teorie inapplicabili nella pratica, da sostituire rapidamente con prassi non scientificamente validate ma che sembrano, all'apparenza, fornire risultati tangibili (Trincherò, 2012).

Tra le molteplici competenze oggi richieste a educatori, docenti, pedagogisti l'attenzione degli studiosi viene rivolta anche sul "saper fare ricerca", inteso come capacità di risolvere, in modo attivo, i problemi che si presentano in campo educativo, costruendo conoscenze affidabili e trasferibili anche in altri contesti. Il Consiglio d'Europa (2002) tra le dimensioni professionali irrinunciabili nella formazione degli educatori individua come fondamentale "l'attitudine alla riflessione e alla ricerca".

La ricerca è un processo e un'attività: si fa qualcosa, mettendo in atto una sequenza logica e cronologica di decisioni e di operazioni ed è contraddistinta da una tensione essenziale nei confronti dell'obiettività, quale atteggiamento di onestà per porsi dinanzi all'esperienza. È un'attività intenzionale per l'elaborazione di nuove conoscenze (Viganò, 2009, p. 5).

La natura del sapere pedagogico come la ricchezza e la mobilità dell'oggetto studiato richiedono una verifica continua dei risultati conseguiti con l'azione educativa. Questa verifica a cui la ricerca pedagogica mira, è modellata sulle scienze positivo-sperimentali ma deve sempre tener presenti le caratteristiche proprie dell'oggetto che studia (azione per la crescita dell'uomo in quanto libero realizzatore dei suoi valori) e non potrà non fare riferimento costantemente ai fini dell'educazione, pena la riduzione a pura tecnica. Poiché la scienza positiva non mira alla conoscenza dell'essenza dei fenomeni ma a stabilirne i nessi e le connessioni esprimibili attraverso le leggi sarà indispensabile che una verifica di tipo sperimentale vada avanti parallelamente, e sia intimamente collegata con tutta l'azione educativa, concentrando i suoi sforzi sui punti più importanti per l'educazione dell'uomo. Nella ricerca empirica si dovrebbe partire dalla rilevazione obiettiva delle pratiche educative per poi giungere a ricavare alcune costanti, dei prin-

cipi orientativi per l'azione attraverso l'analisi delle correlazioni tra le variabili relative agli educatori, agli educandi e al contesto in cui si svolgono i processi educativi (Zanniello, 2014).

La valutazione promuove e sostiene la ricerca. Già a partire dai primi decenni del secolo scorso, negli Stati Uniti, si diffonde grazie a Ralph W. Tyler, il vasto movimento dell'*evaluation*, che sottolinea l'importanza di valutare i cambiamenti introdotti dal processo educativo e di tenere adeguato conto della complessità della persona umana utilizzando molteplici criteri di valutazione e strumenti (Calonghi, 1977).

Il concetto di valutazione, nel confronto con le dinamiche della ricerca si riconverte conquistando nuovi modelli e assumendo coerenti fisionomie, maggiormente rispondenti agli esiti della ricerca e funzionali alle esigenze gradualmente poste dai contesti di riferimento.

La crescente attenzione per la ricerca e per la valutazione è ampiamente dimostrata dall'interesse che per essa hanno riviste e gruppi di ricerca educativa italiani e stranieri, come è il caso del panel "Valutazione e ricerca empirica", coordinato oltre dalla sottoscritta e dalle colleghe Valentina Grion e Renata Viganò, che si è tenuto a Milano, dal 14 al 16 gennaio 2021, in occasione del Convegno Nazionale SIPED dal tema *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, dove tali stimolanti tematiche sono state ampiamente affrontate da molteplici punti di vista dalle colleghe Concetta La Rocca, Luisa Pandolfi e Alessandra Rosa.

2. La valutazione: modelli e pratiche

Come delineato da Dewey (1960) nel testo *Teoria della Valutazione*, il termine valutazione dalla lingua inglese si traduce sia con il sostantivo valore sia con il verbo valutare. Partono da questo binomio le due istanze fondamentali della valutazione, secondo Galliani (2015): "vi sono azioni/entità ritenute pregiate in sé, secondo una stima anche personale ed emozionale che chiamiamo valori e vi sono oggetti/azioni a cui assegniamo/attribuiamo valore con riguardo alla loro utilità/necessità, secondo un'estimazione che avviene attraverso la comparazione".

Per Dewey (1933) valutare è verificare sperimentalmente l'ipotesi, metterla in relazione sia con la conoscenza teorica sia con l'azione pratica e giu-

dicarne le conseguenze rispetto alla situazione problematica. Nello specifico, lo studioso esamina il significato del termine pensare facendo emergere la differenza tra il pensiero riflessivo e il pensiero inteso come flusso di coscienza, immaginazione, credenza, al fine di individuare il suo specifico modo di intendere il pensiero come, appunto, pensiero riflessivo. Infatti, per l'autore solamente il pensiero riflessivo porta al giudizio perché in sua assenza possiamo solo avere pregiudizi. Più precisamente, il giudizio è inteso da Dewey (1960) come un processo che accompagna tutte le fasi del pensiero riflessivo, quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un oggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione. Il pensiero è pertanto continua valutazione sia di dati che di idee; tuttavia, il valutatore ha a disposizione fonti di informazione fornite a priori e fonti provenienti dalla realtà.

La valutazione nel processo di ricerca è chiamata a rispondere, nel medesimo contesto e rispetto a un unico compito, a domande che richiedono contemporaneamente sia informazioni quantitative sia informazioni qualitative: la valutazione non può rinunciare a nessuno dei due impianti.

Il momento della definizione delle domande che guidano il processo valutativo, la fase di raccolta dei dati e la fase di interpretazione dei dati si prestano opportunamente per l'incontro dei due impianti, sebbene i piani di valutazione di impronta quantitativa e qualitativa procedano diversamente nell'identificazione dell'informazione rilevante. Mentre la tradizione quantitativo-sperimentale (di paradigma positivista, post-positivista e realista) tende a ritenere rilevante unicamente l'esito dell'azione, o meglio l'informazione riferita all'effetto previsto, la tradizione qualitativa-naturalistica (di paradigma interpretativo-costruttivista) ha ampliato il numero e la tipologia dei dati ritenendo rilevante, ai fini dell'espressione di un giudizio sull'evento, comprendere non solo l'esito, ma il contesto e la sua storia, il processo di sviluppo dei fatti, gli effetti intermedi e imprevisi, le dinamiche relazionali, il punto di vista e l'interpretazione dei soggetti coinvolti.

Dall'ultimo decennio del secolo scorso il processo valutativo è stato oggetto di attente e continue riflessioni che hanno preso in esame le forme, le funzioni e il suo significato profondo.

I modelli teorici e le pratiche valutative hanno seguito l'evoluzione dei diversi paradigmi teorici che caratterizzano i processi di ricerca in educazione. L'impatto che la valutazione ha sul contesto educativo, sempre mu-

tevole e abitato da persone uniche e irripetibili ha permesso una serie di studi e ricerche in ambito valutativo, allo scopo di identificare un modello corrispondente alle necessità sociali.

Nel complesso e variegato panorama internazionale si possono rilevare due logiche valutative: *top-down* e *bottom-up*. La logica *top-down*, procedendo dall'alto verso il basso, ed essendo collegata a processi etero-diretti di verifica dell'efficienza e dell'efficacia delle strutture, dei soggetti, dei gruppi, dei sistemi, è una logica di tipo discensionale. Essa è diretta al controllo oggettivo delle situazioni indagate, attraverso la raccolta di dati e la scelta di criteri, metodi e strumenti standardizzati per garantire l'attendibilità e la generalizzazione dei risultati. La logica *bottom-up*, ipotizza e realizza il coinvolgimento degli attori nella loro diversità, quindi, è di tipo ascensionale. La valutazione, in quest'ottica, diventa, per i differenti attori coinvolti, piattaforma per riflettere sul loro operato e per apprendere e individuare nuove prospettive nella soluzione di problemi. Nell'ottica della ricerca le due logiche dovrebbero essere complementari in modo tale che la valutazione possa essere effettuata collegando fasi valutative etero-dirette a fasi auto-dirette (Semeraro, 2006).

Tra i diversi modelli che guardano alle due logiche, quello che meglio rappresenta entrambe è quello costruito da Guba e Lincoln (1989). Gli studiosi individuano quattro generazioni all'interno del processo valutativo: le prime tre generazioni di valutazione sono caratterizzate rispettivamente dal concetto di *measurement* (es. test del QI), *description* (es. valutazione formativa dei programmi) e *judgment* (es. di merito). La valutazione di quarta generazione, implica processi che sono co-creazioni negoziate con la realtà sociale. Secondo gli autori il processo di negoziazione è il segno peculiare della valutazione di quarta generazione, così come il ruolo del valutatore diventa quello di negoziatore e di agente di cambiamento. Questa ultima generazione viene denominata in diversi modi: *human inquiry*, *action research*, *developmental evaluation*.

Lo studio dei processi di valutazione, a livello nazionale e internazionale, si evolve, così come sottolinea Felisatti (2019, p. 17), verso la ricognizione di complesse prospettive di valutazione. La valutazione da funzione esterna, di osservazione fredda dei fenomeni, sta sempre più collocandosi con una funzione interna, strettamente incorporata ai processi di cambiamento nello sviluppo economico, umano e sociale. Il dialogo fra i due piani permette di identificare la valutazione nella sua natura più profonda, vale a dire come

una componente basilare dell'agire dei soggetti, dei gruppi e delle organizzazioni e ne costituisce pertanto *l'energia e l'intelligenza* (Galliani, 2015).

3. La valutazione tra *Accountability & Improvement*

A livello internazionale e nazionale si riconosce ai sistemi di valutazione un ruolo chiave nella costruzione di sistemi educativi sempre più rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti ed equi nella possibilità di accesso e di fruizione dei processi di apprendimento.

Il processo educativo implica necessariamente quello valutativo nel suo significato più profondo di attribuzione di valore: si valutano situazioni esistenti e indirettamente situazioni future che si intendono produrre al fine di ottenere delle trasformazioni in vista di un fine ritenuto di qualità, ma si valuta anche il processo valutativo stesso in quanto componente intrinseca dell'azione educativa, con fine orientativo. Da diversi decenni si osserva un movimento paradigmatico dalla verifica dell'apprendimento funzionale alla certificazione delle competenze acquisite dagli allievi ad un sistema di valutazione complesso e differenziato che include programmi, processi e risultati (competenze in uscita), funzionale alle strategie politiche di miglioramento dell'offerta formativa (Tessaro, 1997).

Conoscere il significato intrinseco della valutazione permette ai valutatori di interpretare di volta in volta le azioni di ricerca nella loro unicità, pluralità e complessità. Questa originalità della ricerca in campo educativo determina la dimensione pedagogica della valutazione che si configura, da un lato, come *transazione relazionale* tra persone e, dall'altro, come mediazione didattica sui saperi disciplinari/professionali, per cui le azioni del progettare, del comunicare, del valutare competono, seppur in maniera diversa, agli stessi soggetti coinvolti (Galliani, 2015).

Il processo valutativo nelle sue diverse forme tende pertanto ad essere sempre meno inteso come un fine in sé, e sempre più processo volto a conseguire un più alto livello di risultati grazie ad un miglioramento della performance delle istituzioni scolastiche e formative. Ciò descrive una più attenta riflessione sulle dimensioni di *Accountability* verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento dei sistemi al proprio interno (*Improvement*).

Il termine *Accountability* sintetizza in sé i concetti di responsabilità, compliance e trasparenza, che sottolineano un nuovo assetto di gestione dei

processi (output), e dirige l'attenzione sulla capacità di incidere effettivamente sulla soddisfazione dei bisogni, sulla capacità di aggiungere valore sia rispetto a uno stato di bisogno iniziale del capitale umano, sia attraverso una variazione del capitale sociale. Autonomia e responsabilità lavorano insieme poiché l'autonomia senza responsabilità rischia di tradursi in autoreferenzialità e viceversa la responsabilità senza autonomia rende imprevedibili gli effetti dei sistemi di valutazione e le conseguenze collegate ai sistemi di ricompensa (Paletta, 2014).

Al concetto di *Accountability* viene affiancato quello di *Improvement*, il quale “specifica la capacità di introdurre processi di cambiamento nel sistema educativo, per renderlo sempre più vicino alle esigenze dei cittadini e più efficace nella realizzazione degli obiettivi fissati e degli impegni assunti”. Questi due processi, se integrati, “perfezionano la valutazione di sistema assicurando l'accompagnamento delle politiche educative nella spirale virtuosa dello sviluppo” (Tessaro, 2015).

La verifica della qualità degli apprendimenti, fatta attraverso la rendicontazione di una congruenza tra i risultati delle istituzioni scolastiche e gli indirizzi tracciati dalla governance del sistema di istruzione però spesso si scontra con il sistema della politica, limitandone l'efficacia.

Un sistema di valutazione efficace è il risultato di un'intesa sul processo valutativo e di una peculiare cultura valutativa aperta al dialogo e alla continua ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Calonghi L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath (trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Felisatti E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 15-28.
- Galliani L. (Ed.). (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

- Galliani L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paletta A. (2014). Modelli di management, valutazione e miglioramento delle scuole. In M. Faggioli (Ed.), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 123-138). Bergamo: Junior.
- Semeraro R. (2006). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Tessaro F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 265-279). Brescia: La Scuola.
- Trincherò R. (2012). *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Viganò R. (2009). La valutazione dei sistemi formativi. Questioni e metodologie. *Paradoxa*, luglio, 81-88.
- Zanniello G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 185-201.

18.1

Open Badge: rendere trasparenti i processi valutativi e documentare le competenze acquisite.

Resoconto di una esperienza di didattica laboratoriale online in ambito universitario

Concetta La Rocca

Professoressa associata – Università Roma Tre

concetta.larocca@uniroma3.it

1. Introduzione

Questo contributo propone la narrazione di una esperienza di didattica laboratoriale online a termine della quale, constatata la corretta frequenza ed esecuzione delle attività, è stato assegnato un Open Badge (OB) a ciascuno degli studenti partecipanti. In aggiunta al suo consueto utilizzo, l'OB è stato intenzionalmente costruito per svolgere una funzione di strumento formativo finalizzato alla promozione dell'esercizio di una attività valutativa trasparente e condivisa, oltre che come mezzo per l'esplicitazione e la visualizzazione di abilità e competenze acquisite nello svolgimento delle attività laboratoriali previste.

Prima di procedere alla descrizione di tali attività, e del procedimento di attribuzione del badge, sembra opportuno descrivere brevemente la natura e la struttura dell'OB.

In senso generale, il badge è un distintivo che attesta il possesso di specifiche qualificazioni a colui che lo detiene; l'OB è la rappresentazione iconica di tali credenziali ed ha la caratteristica di essere rilasciato e visualizzato in ambienti digitali (Raffaghelli, 2014).

Gli OB possono essere considerati una sorta di campo comune in cui si incontrano tre categorie di enti/personone:

- *Issuer*: chi emette il badge – enti e associazioni che erogano corsi o organizzano attività o esperienze che possano essere certificate dai badge;

- *Earnner*: chi guadagna il badge – utenti di corsi e attività per le quali sono stati emessi badge e che li raccolgono a testimonianza delle competenze raggiunte in questi percorsi formativi;
- *User*: chi utilizza il badge - datori di lavoro o addetti alla formazione che valutano le persone anche attraverso i badge conseguiti.

Va precisato che l'OB non si esaurisce nella sua raffigurazione iconica, poiché essa rappresenta la sintesi visiva dei metadati che ne giustificano e ne legittimano l'esistenza; l'OB è una effigie digitale, cliccando sulla quale si accede alla descrizione degli obiettivi, delle attività, dei criteri di attribuzione che lo *Issuer* ha progettato e l'*Earnner* ha eseguito e che lo *User* potrà utilizzare assumendo informazioni analitiche sul soggetto che ne è portatore.

Nell'ambito di un percorso di studio erogato tramite piattaforme online, la presenza di badge, uno per ciascuna delle unità di studio previste, può essere utilizzata per indicare le possibili traiettorie formative da scegliere tra i materiali inseriti in piattaforma, promuovendo così un percorso individualizzato e non strettamente collegato ad una programmazione rigorosamente sequenziale. Perciò l'OB può essere considerato una forma di feedback che il sistema/piattaforma online comunica al soggetto. Inoltre, la raccolta dei badge guadagnati può essere considerato una sorta di premio, di incentivo pedagogico rispondente alla logica comportamentista della *gamification* (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011; Zicherman, Cunningham, 2011). L'attribuzione di status che ne deriva può agire a diversi livelli: a livello individuale può servire per incrementare l'autostima e per sollecitare processi di autovalutazione; a livello di gruppo può avere la funzione di veder riconosciuti pubblicamente i livelli raggiunti; a livello istituzionale può servire al docente per ricevere informazioni sulle scelte effettuate da ciascuno studente nella selezione dei materiali didattici in piattaforma sulla base dei badge ad essi corrispondenti (Antin, Churchill, 2011).

Inoltre l'OB può essere assunto come sistema di accreditamento poiché consente di descrivere abilità, conoscenze, competenze o disposizioni in modo più puntuale ed articolato di quanto facciano le certificazioni formali espresse da titoli di studio (Arkes, 1999) e può essere considerato uno strumento elettivo per l'attribuzione di credenziali a forme di esperienze di apprendimento "altre" da quelle formali (Werquin, 2008; Halavais, 2012).

In ogni caso va sottolineato che, qualora si decida di adottare l'OB come

uno strumento pedagogico, è opportuno, in fase di progettazione delle attività didattiche, delineare quali funzioni possa svolgere un badge nel processo di apprendimento. Ad esempio esso potrà indicare agli studenti quali conoscenze e competenze siano ritenute rilevanti nel corso a cui stanno partecipando, potrà essere una guida per aiutarli a pianificare e tracciare un percorso formativo e potrà fungere da rilevatore dello stato di avanzamento del processo di apprendimento.

Va sottolineato che l'adozione del badge non sostituisce affatto la presenza dell'azione umana (un insegnante, un tutor) che guidi attivamente e sostenga efficacemente lo studente nel suo percorso di apprendimento anche servendosi di un artefatto digitale (Pea, 2004).

Naturalmente, nei contesti formativi, sarà possibile adottare l'OB in modo generalizzato se e solo se si realizzeranno condizioni di praticabilità che coinvolgano, a livello istituzionale e culturale, decisioni politiche, legislative, pedagogiche e scientifiche.

2. Costruzione e assegnazione di Open Badge: breve descrizione della esperienza effettuata presso il Dipartimento di SdF dell'Università Roma Tre

Nell'anno accademico 2019/20, nel Laboratorio di Cooperative Learning online (CL) previsto nell'ambito dell'Insegnamento di Comunicazione di Rete, di cui l'autrice è titolare, si è deciso di avviare una sperimentazione pilota per verificare la praticabilità e l'opportunità dell'adozione di un OB a scopo formativo.

Dopo attente riflessioni di carattere pedagogico, didattico e amministrativo si è ritenuto che l'adozione di un OB avrebbe potuto coadiuvare la docente nella costruzione di un percorso strutturato che avesse come scopo il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento, condividendo con loro gli obiettivi didattici, la costruzione del percorso formativo e le modalità valutative.

Ovvero si è ipotizzato che la condivisione dei metadati che, come sarà evidente nel prossimo capitolo, rappresentano la struttura profonda del badge, avrebbe consentito agli studenti di assumere piena consapevolezza delle motivazioni per le quali si era progettato il laboratorio di CL, degli strumenti didattici utilizzati per realizzarlo e delle competenze che avrebbero sviluppato nella partecipazione alle attività previste.

L'OB è stato assegnato a ciascuno degli studenti che avesse eseguito correttamente le attività laboratoriali di CL; tale adeguatezza è stata rilevata a seguito di una rigorosa verifica effettuata attraverso check-list e rubriche valutative redatte sulla base degli obiettivi posti e condivise con gli stessi studenti. I badge sono stati attribuiti all'interno della piattaforma di Dipartimento e sono stati inseriti da ciascuno studente nel proprio ePortfolio, la cui costruzione è oggetto dell'altro Laboratorio attivato nell'insegnamento di Comunicazione di Rete.

Vista la natura pionieristica di questo progetto, i badge sono da considerarsi materiale interno alle piattaforme *Mahara* (mahara.uniroma3.it) e *Formonline* (formonline.uniroma3.it), entrambe gestite nell'ambito del Dipartimento; essi sono stati costruiti a costo zero poiché si è deciso di non servirsi dei pacchetti a pagamento predisposti da enti che si occupano della loro ideazione, progettazione, realizzazione, raccolta e distribuzione, come ad esempio il sistema *Mozilla Open Badges* (<http://Open Badge - My Open Badge>).

3. Open Badge: icona e metadati

Come si è detto, un OB è costituito da due elementi: un simbolo nel quale si rappresentano sinteticamente le competenze acquisite dal soggetto e i metadati che sono costituiti dalla puntuale descrizione del percorso che il soggetto ha compiuto per ottenere il badge.

Nella progettazione grafica del simbolo si è tenuto conto di alcuni elementi di carattere estetico, come la scelta del colore azzurro che identifica l'Università Roma Tre, e funzionale, come l'aver prediletto la struttura esagonale, tra le più diffuse, perché consente un più semplice assemblaggio di più badge secondo una struttura ad alveare.



Fig.1: icona dell'Open Badge *Comunicare in Rete: mediazione, collaborazione, cooperazione*

Metadati

In questo paragrafo si riporta la descrizione dei metadati relativa al badge emesso per il laboratorio di CL: si ritiene che i metadati siano l'aspetto davvero interessante del badge poiché visibile da chiunque vi clicchi sopra e ciò obbliga lo *Iusser* alla descrizione dettagliata di tutti gli elementi e i passaggi necessari per la sua emissione. Di questa puntualità ovviamente beneficiano gli *Earners* i quali usufruiscono di una chiarissima esposizione di quello che dovranno fare, del motivo per il quale lo faranno e di quali traguardi raggiungeranno grazie a ciò che faranno. E ne beneficiano gli *User* perché sapranno in modo dettagliato quali percorsi abbiano condotto i soggetti ad acquisire quei metodi per lo sviluppo di quelle competenze indicate dell'icona.

– Finalità

Il proprietario di questo badge ha frequentato il Corso di Comunicazione di Rete istituito nel Corso di Laurea Magistrale SEAF (Scienze dell'Educazione degli Adulti e Della Formazione Continua) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ed in particolare, ha svolto le attività previste dal laboratorio *Cooperative Learning online: lavoro di gruppo sulla piattaforma <http://formonline.uniroma3.it>* previsto nell'ambito del Corso. La partecipazione al la-

laboratorio ha lo scopo accompagnare lo studente in un cammino che gli consenta di acquisire conoscenze teoriche e metodologie empiriche finalizzate allo sviluppo di competenze di mediazione (collaborazione, cooperazione, gestione del lavoro di gruppo online) attraverso la realizzazione e la presentazione di un progetto di ricerca di gruppo in piattaforma <http://formonline.uniroma3.it>.

La capacità di lavorare in gruppo è ritenuta fondamentale in ambienti formativi, lavorativi, e sociali in senso lato. La disposizione positiva verso gli altri, la capacità di ascolto, la tensione propositiva, la discrezionalità nel giudizio, la flessibilità nel comportamento, la negoziazione delle opinioni, possono essere promosse ed ampliate favorendone la consuetudine nell'esercizio di pratiche collaborative e cooperative.

La possibilità di utilizzare le tecnologie digitali per attivare forme di relazione e di dialogo è di estremo interesse ed è ampiamente sollecitato a livello internazionale.

– Obiettivi

Il proprietario di questo badge ha partecipato alle attività laboratoriali online su piattaforma <http://formonline.uniroma3.it> che lo hanno impegnato nel:

- costruire un gruppo di lavoro online costituito da 3-5 persone;
- gestire la comunicazione online utilizzando un forum dedicato;
- individuare il tema della ricerca da compiere;
- concordare gli obiettivi da raggiungere;
- condividere metodologie e strumenti di indagine;
- selezionare documenti multimediali da inserire nella ricerca;
- pianificare l'attribuzione delle diverse parti del lavoro;
- gestire l'allestimento dei materiali online utilizzando un forum dedicato;
- decidere la forma di presentazione del lavoro;
- presentare il lavoro collettaneo alla presenza dei colleghi del corso e dei docenti.

– Competenze e Conoscenze

Il proprietario di questo badge ha acquisito un metodo di lavoro che lo ha messo nella condizione di dover collaborare, cooperare, gestire il lavoro di gruppo online. In particolare sa:

- valorizzare le conoscenze e le competenze dei membri del gruppo;
 - utilizzare la netiquette e le forme di attribuzione dei ruoli conversazionali;
 - procedere per passaggi dialogici per definire il campo di indagine;
 - negoziare ipotesi di obiettivi da raggiungere;
 - tenere conto delle opinioni dell'altro in merito alle procedure da seguire;
 - offrire in modo dialogico il proprio punto di vista critico sulle proposte altrui;
 - mantenere fermo l'intento di raggiungere gli obiettivi prefissati dal gruppo;
 - delimitare con garbo e decisione il proprio contributo individuale al lavoro di gruppo;
 - costruire un prodotto collettaneo nel quale sia possibile risalire ai contributi di ciascuno;
 - partecipare ad una conferenza pubblica utilizzando strumenti di presentazione adeguati (es. PP, Prezi, etc).
- Ulteriori conoscenze e competenze
- Il proprietario di questo badge, frequentando le lezioni frontali del Corso “Comunicazione di Rete”, ha inoltre acquisito conoscenze relative:
- alle forme di comunicazione e di interazione in rete tipiche delle differenti tipologie di comunità virtuali;
 - alle modalità di apprendimento e insegnamento in ambienti online;
 - ai paradigmi comunicativi, pedagogici e didattici che sottendono la progettazione di interventi di formazione in rete;
 - alle diverse tipologie di figure tutoriali online.
- In aggiunta, Il proprietario di questo badge ha migliorato le proprie conoscenze delle tecnologie digitali ed ha sviluppato abilità specifiche nella gestione di piattaforme online e di file multimediali.
- Criteri di assegnazione
- Il proprietario di questo badge ha seguito le lezioni in presenza del corso “Comunicazione di Rete” ed ha partecipato attivamente, e con successo, alle attività laboratoriali online adempiendo a tutti i compiti

assegnati e contribuendo alla stesura del prodotto collettivo finale in modo che risulti evidente il proprio contributo personale. Le attività sono state puntualmente e sistematicamente monitorate, verificate e valutate sia in itinere sia in uscita.

Il badge è stato emesso dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È possibile ottenere informazioni sul Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre visionando il sito <http://formazione.uniroma3.it/default.aspx?aspxerrorpath=/amministrazione/defaultdocente.aspx>

4. Considerazioni conclusive

Sembra di poter affermare che questa esperienza abbia mostrato come l'adozione di OB possa rispondere efficacemente ad un progetto formativo e che, dunque, essa non si esaurisca nella mera attribuzione di un distintivo utile al riconoscimento del raggiungimento di specifici livelli.

I risultati delle attività di CL, derivati dall'applicazione degli strumenti di rilevazione adottati (rubrica, check list) sono consultabili nell'articolo scientifico pubblicato nel 2020 (La Rocca, 2020) inserito in bibliografia.

In questa sede, sulla base dei dati raccolti, si può affermare che l'esperienza si è rivelata molto positiva soprattutto per il clima di fiducia e di collaborazione che si è instaurato tra la docente e gli studenti, anche grazie alla presenza di un tutor/studente senior.

La trasparenza nella comunicazione dei metadati e degli strumenti valutativi ha permesso a ciascuno studente di controllare e gestire ogni fase del percorso intrapreso e di condividerlo con i compagni di corso, il tutor e la docente. L'attivazione di questa condizione di responsabilizzazione e di condivisione ha promosso lo sviluppo di processi autovalutativi, riflessivi, collaborativi, consentendo, dunque, un utilizzo dell'OB in evidente funzione formativa.

Riferimenti bibliografici

- Antin J., Churchill E. F. (2011). *Badges in social media: a social psychological perspective*. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: ACM.
- Arkes J. (1999). What Do Educational Credentials Signal and Why Do Employers Value Credentials? *Economics of Education Review*, 18, 133-141.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York: ACM.
- Halavais A. M. (2012). A genealogy of badges: inherited meaning and monstrous moral hybrids. *Information, Communication & Society*, 15, 354-373.
- La Rocca C. (2020). Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 343-354.
- Pea R.D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 423-451.
- Raffaghelli J.E. (2014). Open Digital Badge: tecnologie a supporto della valutazione per il Lifelong Learning. *TD. Tecnologie Didattiche*, 22, 119-123.
- Werquin P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: a very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*. Retrieved April 2, 2019, from <https://pdfs.semanticscholar.org/e4a1/5addaa9d40-92f451b06e788d52fae4f3d8c5.pdf>
- Zicherman G., Cunningham C. (2011). *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media.

18.2

La valutazione della didattica universitaria in ambito penitenziario ai tempi della pandemia: una ricerca sul campo in Sardegna

Luisa Pandolfi

Ricercatrice - Università degli Studi di Sassari
lupandolfi@uniss.it

1. La valenza formativa della didattica universitaria in carcere

L'istruzione è uno degli elementi del trattamento penitenziario e, nello specifico, il Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 123 "Riforma dell'ordinamento penitenziario" stabilisce che devono essere agevolati la frequenza e il compimento degli studi universitari e tecnici superiori, anche attraverso convenzioni e protocolli d'intesa con istituzioni universitarie e con istituti di formazione tecnica superiore, nonché l'ammissione dei detenuti ai tirocini.

In tale prospettiva, le Linee guida del MIUR, adottate con decreto interministeriale il 12 marzo 2015, prevedono delle disposizioni in materia di "percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena", riconoscendo nell'istruzione il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale. Il documento specifica, altresì, che la programmazione di tali percorsi dovrà tener conto della specificità e distintività dell'istruzione nel sistema penitenziario con l'obiettivo di rendere compatibili gli assetti organizzativi e didattici con i tempi e i luoghi della detenzione e con la specificità degli studenti detenuti, in coerenza con il principio dell'individualizzazione del trattamento penitenziario. Attualmente in molti Atenei italiani sono presenti i Poli Universitari Penitenziari, che dall'aprile 2018 si sono costituiti in una Conferenza Nazionale dei Poli Universitari Penitenziari Italiani (CNUPI) in seno alla CRUI. La loro funzione è quella di rispondere alla richiesta di percorsi di alta formazione proveniente da persone

detenute negli istituti penitenziari italiani. Come emerge dal XV rapporto dell'Associazione Antigone sulle condizioni di detenzione, gli studenti detenuti iscritti all'Università nell'anno accademico 2018/2019 erano 796, con il coinvolgimento di 30 Atenei nazionali ed una crescita notevole rispetto all'anno precedente. In tale prospettiva, Prina (2019) evidenzia come le Università adempiono ad un dovere imprescindibile, ossia garantire a tutti coloro che lo desiderano e ne hanno i requisiti la possibilità di esercitare il diritto allo studio. Garantire a tutti l'esercizio di questo diritto significa, per le Università, impegnarsi a facilitare, attraverso apposite misure e agevolazioni, i percorsi accademici anche per coloro che si trovano in situazioni di particolare vulnerabilità, come, per l'appunto, gli studenti detenuti, dando loro opportunità – seppure tenendo conto di alcuni vincoli strutturali – di perseguire tutti gli interessi di studio e formazione. Allo stesso tempo, l'impegno nello studio e il successo in un percorso accademico sono elementi importanti che possono anche avere un risvolto sul piano trattamentale e rieducativo, infatti possono creare i presupposti per una crescita culturale della persona, di rielaborazione delle difficoltà e dei problemi e, in una prospettiva futura, aprire opportunità maggiori di reinserimento nella società e nel mondo lavorativo. In tale direzione, la letteratura sociopedagogica sul tema (Caldin, 2018; Decembrotto, 2018; Brancucci, 2016; Downes, 2014) mette in luce come la didattica universitaria in carcere non possa essere intesa solo nei termini di semplice erogazione dell'offerta formativa e di acquisizione di conoscenze disciplinari, bensì debba essere collocata all'interno di una visione più ampia in cui assume rilevanza centrale la promozione personale, sociale e culturale delle persone, i loro bisogni formativi, la realizzazione personale e l'inclusione sociale. L'istruzione ed il successo formativo si configurano, quindi, come importanti fattori protettivi per la ricostruzione di percorsi di vita resilienti e per la fuoriuscita dal circuito della devianza perché offrono la possibilità di ampliare il proprio campo di esperienze, di sperimentare, scoprire e acquisire consapevolezza delle proprie capacità, potenzialità e talenti, confrontandosi con le dimensioni dell'impegno e della responsabilità, potenziando autostima ed autoefficacia (Pandolfi, 2020). Il valore dell'istruzione e della formazione risiede nella loro capacità di investire di nuovi significati ed opportunità il tempo presente, aprendo alla prospettiva temporale del futuro: "Il tempo del carcere non può essere un tempo vuoto o un tempo di attesa della fine della pena, ma luogo dove il tempo assume dei significati attraverso le cose che

si fanno: è questo il valore dell'istruzione. Le iniziative scolastiche, infatti, cercano di dare un senso alla detenzione aiutando il ristretto non solo ad acquisire un titolo di studio e apprendere dei contenuti, ma anche ad aprirsi alla riflessività” (Cesaro, 2018, p. 32).

Il tema della didattica universitaria e della valutazione della didattica universitaria in ambito penitenziario è piuttosto recente nell'ambito del panorama scientifico nazionale e costituisce un terreno di sfida interessante che chiama in gioco la dimensione pedagogica, del *lifelong learning* e la sperimentazione di metodologie e strategie innovative. Questa sfida è stata resa ancora più complessa dall'attuale situazione di emergenza sanitaria.

2. Una ricerca empirica sull'andamento della didattica universitaria penitenziaria in Sardegna durante la pandemia da Covid-19

L'indagine, realizzata nel periodo luglio-settembre 2020, è stata promossa all'interno del Polo Universitario Penitenziario dell'Università di Sassari, grazie alla collaborazione del PRAP e delle Direzioni e Aree Educative-Trattamentali dei quattro Istituti Penitenziari sardi che afferiscono al Polo Universitario Penitenziario dell'Università di Sassari e ha preso le mosse dalla seguente domanda di ricerca: come è stata affrontata la sfida della didattica a distanza durante la pandemia in ambito penitenziario e quali le ricadute a livello educativo ed organizzativo?

Partendo da tale problema conoscitivo, le principali finalità della ricerca erano quelle di raccogliere e diffondere conoscenze ed evidenze utili alla valutazione dell'andamento della didattica universitaria in ambito penitenziario nel periodo della pandemia sia in termini di efficacia delle misure adottate congiuntamente dall'Università di Sassari e dall'Amministrazione Penitenziaria, sia in termini di soddisfazione percepita da parte degli studenti e degli educatori, in un'ottica di analisi delle criticità riscontrate e di miglioramento delle pratiche didattico-educative e gestionali. In particolare, gli obiettivi specifici dell'indagine erano i seguenti:

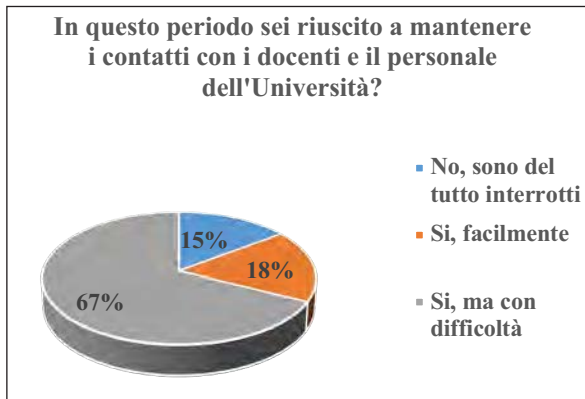
- rilevare le opinioni ed il punto di vista degli studenti universitari detenuti in merito all'andamento della didattica universitaria durante le restrizioni imposte dalla pandemia da Covid 19, in particolare durante il periodo compreso tra il 5 marzo e il 15 luglio 2020, rispetto

- a diverse dimensioni riguardanti sia la frequenza e la qualità dei contatti con docenti e personale dell'Università, sia la qualità di erogazione delle attività didattiche (esami e materiali di studio) che l'esperienza di utilizzo delle risorse informatiche e tecnologiche;
- rilevare le opinioni ed il punto di vista degli educatori - denominati Funzionari Giuridico-Pedagogici – in merito al livello di qualità di collaborazione e supporto ricevuto dai docenti e dal personale dell'Università durante le restrizioni imposte dalla pandemia da Covid 19, durante il periodo compreso tra il 5 marzo e il 15 luglio 2020, con particolare attenzione ai principali cambiamenti e criticità incontrate nella gestione dei percorsi didattici universitari degli studenti detenuti, all'utilizzo delle risorse tecnologiche e all'impatto della situazione emergenziale nel lavoro educativo in carcere.

Il campione era costituito dai seguenti Istituti Penitenziari sardi: la Casa Circondariale di Sassari-Bancali; la Casa di reclusione di Alghero; la Casa Circondariale di Nuoro e la Casa di reclusione di Tempio Pausania-Nuchis. All'interno dei suddetti Istituti è stata richiesta la partecipazione degli studenti detenuti iscritti all'Università di Sassari e dei Funzionari Giuridico-Pedagogici. In totale, hanno partecipato all'indagine 34 studenti e 5 Funzionari Giuridico-Pedagogici. Lo strumento di rilevazione dati utilizzato è stato il questionario implementato su supporto cartaceo ed auto-compilato dai soggetti del campione in modo anonimo. Il questionario rivolto agli studenti detenuti si articolava in otto item formulati sia attraverso scale di Likert che domande di scelta e domande aperte. Il questionario rivolto ai Funzionari Giuridico-Pedagogici si articolava in sette item formulati sia attraverso scale di Likert che domande aperte. In entrambi i questionari era previsto uno spazio finale dedicato ad eventuali osservazioni e commenti liberi. I questionari sono stati inviati via mail alle Direzioni dei quattro Istituti Penitenziari nel mese di luglio 2020 e, grazie alla collaborazione dell'Area Educativa-Trattamentale di ciascun Istituto, sono stati somministrati e compilati dagli studenti e dagli educatori. I questionari compilati sono stati raccolti ed inviati scansionati ai ricercatori sempre da parte dei funzionari delle aree educative degli Istituti Penitenziari entro il mese di ottobre 2020. Pertanto, l'analisi dei dati è stata svolta nel mese di novembre 2020 attraverso il caricamento dei dati quantitativi in matrice dati e la descrizione

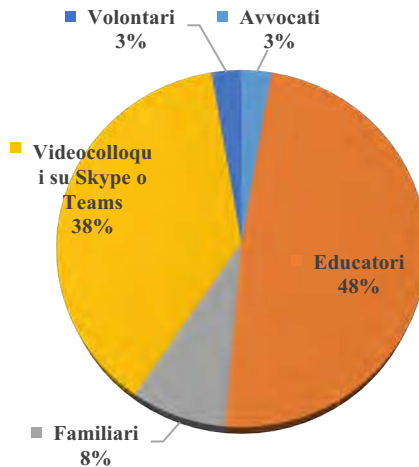
della loro distribuzione di frequenza e l'analisi e codifica delle variabili testuali dei dati qualitativi.

I principali esiti emersi evidenziano che, sebbene nella maggior parte dei casi i contatti tra studenti, docenti ed il personale dell'Università siano stati mantenuti durante il periodo marzo-luglio 2020, la comunicazione sia stata difficile e sia avvenuta principalmente attraverso la mediazione degli educatori e l'utilizzo delle piattaforme digitali, come si evince dai grafici seguenti.



Graf.1: item 1 del questionario studenti

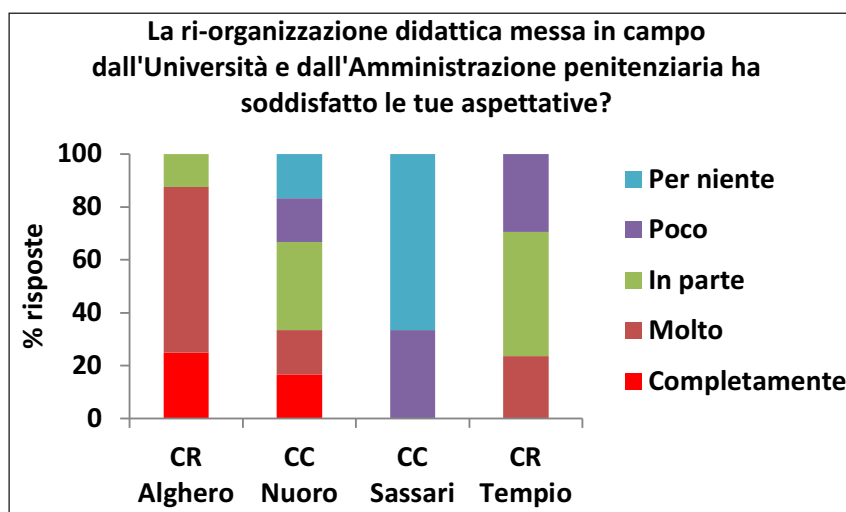
Attraverso quali canali hai mantenuto i contatti?



Graf. 2: item 2 del questionario studenti

Relativamente alla possibilità da parte degli studenti di ricevere i materiali di studio, emerge come, nonostante le restrizioni imposte dalle misure di contrasto e prevenzione della pandemia, la maggior parte degli studenti sia riuscita ad avere i materiali necessari sia in forma cartacea che digitale. Chiaramente le differenze di risposta attengono anche alle diverse situazioni organizzative degli Istituti Penitenziari e alla loro capacità di attivare e mantenere contatti più o meno regolari con docenti e tutor. I dati mettono in luce, altresì, come la maggior parte degli studenti del campione abbia avuto la possibilità di sostenere gli esami in misura abbastanza soddisfacente sia attraverso prove scritte che orali a distanza.

In generale, gli studenti esprimono pareri diversificati rispetto al livello di soddisfazione nei confronti delle modalità organizzative e gestionali implementate dall'Università e dall'Amministrazione Penitenziaria per andare incontro alle loro esigenze didattiche. Anche in questo caso le differenze che emergono sono legate alle situazioni specifiche di ciascun Istituto Penitenziario e ai limiti e difficoltà con cui hanno dovuto fare i conti con risorse e tempi non omogenei tra loro.



Graf. 3: item 7 del questionario studenti

Infine, l'ultima domanda del questionario chiedeva agli studenti di indicare eventuali aspetti positivi legati all'uso delle risorse informatiche nel periodo della pandemia e che potrebbero essere sviluppati anche in futuro. Tutti sono concordi nell'affermare la rilevanza dell'uso delle piattaforme

per i collegamenti e le videochiamate con docenti e tutor, da potenziare ed ampliare anche successivamente al periodo dell'emergenza sanitaria, anche al fine di poter avere la possibilità di partecipare, in modalità a distanza, a lezioni e webinar o comunque poter averne la registrazione anche in un momento successivo. In tal senso, gli studenti suggeriscono l'importanza di potenziare il sistema informatico all'interno degli Istituti Penitenziari e la disponibilità di usufruire di dispositivi informatici (pc, tablet, ecc.). Molti studenti sottolineano come l'uso delle tecnologie paradossalmente abbia intensificato la relazione ed il confronto con i docenti, anche se in modalità a distanza, rispetto al periodo antecedente alla pandemia, soprattutto per gli studenti detenuti presso gli Istituti Penitenziari geograficamente distanti dalla sede universitaria e più difficilmente raggiungibili dai docenti. In tale prospettiva, auspicano che le risorse informatiche vadano ad integrare sistematicamente, sempre di più, le modalità didattiche tradizionali. Appare interessante soffermarsi anche sui dati emersi dal questionario somministrato ai cinque educatori – Funzionari Giuridico Pedagogici – dei quattro Istituti Penitenziari coinvolti nell'indagine. Relativamente alla qualità della collaborazione con docenti e personale universitario nel periodo marzo-luglio 2020, le risposte variano in base alle singole esperienze degli Istituti Penitenziari. Nelle sedi in cui l'organizzazione interna del carcere ha consentito in tempi brevi di avere a disposizione l'utilizzo delle risorse tecnologiche il livello indicato è buono, mentre nelle sedi in cui questo non è avvenuto, se non con notevole ritardo, si lamenta uno scarso supporto agli studenti e poco confronto tra le due istituzioni. In generale, l'esperienza di utilizzo delle risorse informatiche/tecnologiche da parte degli educatori è stata buona, ma difficile, in quanto l'intero lavoro di “mediazione” tra il carcere e l'Università, ma anche con i servizi territoriali esterni, i familiari, ecc., è gravato sull'area educativa-trattamentale, spesso composta da poche unità di personale, se non in alcuni casi uniche, come afferma una delle Funzionarie: “la situazione emergenziale ha di fatto determinato l'essere il riferimento interno per ogni genere di comunicazione con enti esterni, non solo con l'Università. Questo, unitamente alla sfortunata coincidenza di essere l'unica risorsa, ha determinato un appesantimento del lavoro in maniera esponenziale. Questo periodo sta determinando la frustrazione che nasce dalla percezione di essere l'unica risorsa di supporto diretto e contemporaneamente non avere la possibilità di esserlo”. In generale, per tutto il personale dell'area educativa il lavoro è aumentato nel periodo di riferi-

mento e i principali cambiamenti affrontati riguardano la programmazione e la gestione operativa delle video-chiamate e dei collegamenti con l'esterno. Allo stesso tempo, le professioniste educative mettono in evidenza come la futura predisposizione di un'aula informatica all'interno del carcere dedicata agli studenti universitari detenuti sia una delle potenzialità da sviluppare ed implementare in futuro, con la presenza di figure tecniche specifiche (come tutor d'aula) in grado di supportare e guidare le varie attività e i contatti con l'Università.

3. Conclusioni

Le evidenze emerse dall'indagine sul campo richiamano la necessità di sviluppare una maggiore integrazione di qualità tra tecnologia e processi di insegnamento e apprendimento, che sappia andare oltre la logica emergenziale, rinforzando i passi compiuti fin qui e sostenendoli in modo più articolato, strutturato e sostenibile. In tal senso, possibili sviluppi dell'indagine potrebbero andare nella direzione di esplorare l'impatto e il ruolo della formazione universitaria nel percorso di vita della persona detenuta, con un approfondimento delle traiettorie biografiche degli studenti detenuti nella correlazione con la decisione di intraprendere il percorso accademico e, nello specifico, rispetto alla tipologia di corso di laurea scelto; così come l'opportunità di coinvolgere in modo più attivo i Funzionari Giuridico Pedagogici, partendo anche da problemi e questioni avvertite come significative nella prassi professionale, mediante la costruzione partecipata di progetti di ricerca-azione condivisi.

Riferimenti bibliografici

- Brancucci M. (2016). La formazione umana in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Formazione, lavoro, persona*, 6(17), 38-46.
- Caldin R. (2018). Università e carcere: una sfida pedagogica. In V. Friso, L. Decembrotto (Eds.), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 21-36). Milano: Guerini Scientifica.
- Decembrotto L. (2018). Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 108-119.

- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 123 - Riforma dell'ordinamento penitenziario.
- Downes P. (2014). *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change*. London: Springer.
- Friso V., Decembrotto L. (Eds.). (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Decreto 12 marzo 2015 “Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti”. Allegato - Istruzione degli adulti.
- Pandolfi L. (2020). Giovani adulti, progettualità e resilienza: ruolo e finalità dell'intervento pedagogico. In E. Farris, P. Sechi (Eds.), *Dentro & Fuori – Atti del workshop formativo e informativo sui percorsi da e per il carcere in Italia* (pp. 73-78). Napoli: Jovene.
- Prina F. (2019). Il diritto dei detenuti agli studi universitari: l'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia. In Antigone (Ed.), *Il carcere secondo la Costituzione. XV rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione in Italia*. Retrived May 15, 2021, from <https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/i-poliuniversitari-in-carcere/>

18.3

La videoanalisi per la formazione dei docenti universitari: quadro teorico e impianto metodologico di una ricerca avviata nel contesto dell'Università di Bologna

Alessandra Rosa

Ricercatrice – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

1. Introduzione

L'esigenza di assicurare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento viene attualmente riconosciuta, a livello internazionale, quale prospettiva prioritaria per consentire ai sistemi di istruzione superiore di far fronte alle sfide poste dai cambiamenti degli assetti socio-culturali ed economici e dalla progressiva crescita e diversificazione degli studenti. In ambito europeo tale istanza ha trovato espressione negli indirizzi delineati dal Processo di Bologna, che sancendo l'importanza della didattica come *mission* strategica dell'Università e l'impegno a promuoverne l'innovazione e il miglioramento in direzione di un approccio *student-centred* (ESG, 2015), ha contribuito ad alimentare una crescente attenzione anche per il tema dello sviluppo professionale degli accademici come *docenti* (Inamorato et al., 2019).

Ad esso si connette il progetto di ricerca oggetto del presente contributo, promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione¹ dell'Università di Bologna nel quadro della strategia di Ateneo per l'innovazione della didattica (Balzaretti, Luppi, Guglielmi, Vannini, 2018). In particolare, in base all'ampia letteratura internazionale sulle potenzialità della videoanalisi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (es. Gaudin, Chaliès, 2015; Marsh, Mitchell, 2014), l'ipotesi posta alla base della ricerca è che la

1 Il gruppo di ricerca del Dipartimento EDU è composto da Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Consuelo Mameli, Licia Masoni, Elena Pacetti, Alessandra Rosa, Alessandro Soriani, Ira Vannini (Responsabile scientifica). Al progetto collaborano inoltre in qualità di partner internazionali la School of Education della University of South Australia e la School of Education della University of California Irvine.

videoanalisi possa costituire un valido dispositivo formativo anche in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari.

Dopo una breve presentazione degli obiettivi e delle prime fasi del progetto, il contributo si focalizza sul modo in cui tale ipotesi di fondo è stata articolata in ipotesi più specifiche e operative, centrando l'attenzione sul disegno di ricerca valutativa delineato al fine di controllare l'efficacia di un modello di intervento formativo finalizzato a promuovere le competenze didattiche dei docenti mediante strategie di videoanalisi.

2. Obiettivi e fasi del progetto

Sulla base dei presupposti delineati, il progetto *La videoanalisi per la qualità della didattica universitaria* persegue i seguenti obiettivi:

- sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari;
- sperimentare il sistema nell'ambito di un corso di formazione pilota rivolto a docenti dell'Unibo;
- validare un modello di intervento formativo basato sulla videoanalisi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

L'assunto di fondo della ricerca è che l'uso della videoanalisi, se inserito all'interno di un setting formativo progettato per offrire a piccoli gruppi di docenti opportunità di confronto con colleghi e formatori a partire dall'osservazione di esempi concreti di pratiche di insegnamento in contesto universitario, possa sostenere lo sviluppo di abilità analitiche e riflessive e favorire processi di *teacher change* (Tripp, Rich, 2012). In base ai più recenti orientamenti del dibattito scientifico sul tema, il valore aggiunto che la videoanalisi può apportare nella formazione degli insegnanti viene infatti principalmente ricondotto alla sua capacità di promuovere – attraverso processi di interazione ricorsiva tra teoria e pratica alimentati dalla possibilità di “immergersi” in situazioni didattiche autentiche (Blomberg et al., 2014) – il consolidamento di competenze di *professional vision*, in particolare di abilità di *noticing* e *reasoning* fondamentali per cogliere e interpretare gli aspetti rilevanti e significativi dei processi di insegnamento-apprendimento e per riflettere sulle proprie convinzioni e pratiche didattiche in un'ottica

di miglioramento continuo del proprio agire professionale (es. Barnhart, van Es, 2015; Sherin, van Es, 2009).

Nella prima fase del progetto il lavoro del gruppo di ricerca si è articolato su tre principali linee di azione:

- ricognizione e analisi della letteratura internazionale su videoanalisi e formazione degli insegnanti, funzionale alla modellizzazione dell'intervento formativo (corso pilota) in termini di approccio, metodologie e procedure. Il focus è stato posto, in particolare, su due ambiti tematici: gli sviluppi negli approcci all'uso del video, che consentono di identificare diversi "modelli" di formazione *video-based* improntati a principi e finalità differenti (es. Gentile, Tacconi, 2016; Leblanc, Veyrunes, 2011); i principali aspetti da considerare – in termini di scelte metodologiche e operative – nella progettazione di percorsi formativi basati sull'uso della videoanalisi, tra i quali emerge l'importanza delle scelte relative ai tipi di video da utilizzare e ai supporti da fornire ai docenti in formazione (es. Blomberg et al., 2013);
- definizione del framework di riferimento per la videoanalisi, che ha portato a identificare nelle pratiche di *Informal Formative Assessment* (IFA) le dimensioni su cui focalizzare l'intervento formativo nell'ottica di promuovere una didattica efficace e inclusiva (O'Keeffe, Rosa, Vannini, White, 2020). A partire da tale scelta di fondo, che trova supporto nel recente dibattito internazionale e nazionale sul ruolo chiave delle strategie di valutazione diagnostico-formativa nei processi di insegnamento-apprendimento in contesto universitario (es. Coggi, 2019; Grion, Serbati, 2018; López-Pastor, Sicilia-Camacho, 2017; Torrance, 2012), il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto è stato inoltre operazionalizzato attraverso la costruzione di un sistema di indicatori per l'osservazione sistematica e l'analisi dei video;
- allestimento – con il supporto tecnico del Laboratorio di Media Education (MELA) del Dipartimento EDU – delle infrastrutture tecnologiche necessarie per la realizzazione dell'intervento, in particolare di un web repository di video di pratiche didattiche nelle aule universitarie e della piattaforma per la videoanalisi².

2 L'ambiente utilizzato per la videoanalisi è la piattaforma OVAL (*Online Video Anno-*

Un'ulteriore fase del progetto, preliminare a quella successiva di realizzazione e monitoraggio dell'intervento formativo, è stata dedicata alla conduzione di un'indagine esplorativa finalizzata alla validazione del sistema di indicatori sviluppato. Tale indagine, effettuata mediante somministrazione di un questionario semistrutturato a un Panel di esperti nazionali e internazionali (N. 21), ha messo in luce buoni risultati in relazione alla validità di costruito e di contenuto dello strumento, consentendone al contempo la revisione e rifinitura prima di procedere alla sua integrazione all'interno della piattaforma per la videoanalisi (Rosa, *in press*).

3. L'impianto della ricerca valutativa

Contestualmente alla realizzazione del corso di formazione pilota, prevista nei mesi di giugno-luglio 2021, le fasi del progetto fin qui descritte confluiranno in una terza fase di ricerca valutativa finalizzata a controllare l'efficacia del corso mediante un disegno pre-sperimentale a gruppo unico con misure in ingresso e in uscita (Campbell, Stanley, 1963).

La macro-variabile indipendente è rappresentata dall'intervento formativo, definito sulla base dei seguenti orientamenti teorici e metodologici:

- adozione di un approccio induttivo, attivo e partecipativo, che metta al centro il docente valorizzando la sua esperienza didattica e la sua capacità di analisi e riflessione critica per il miglioramento del proprio agire professionale. Ciò risulta in linea con gli approcci di tipo *example-rule* (vs. *rule-example*) o *developmental* (vs. *normative*) su cui converge la letteratura più recente in tema di videoanalisi e formazione degli insegnanti, con particolare riferimento agli *in-service teachers* (es. Seidel, Blomberg, Renkl, 2013; Gaudin, Flandin, Ria, Chaliès, 2014);

tation for Learning), sviluppata presso la University of South Australia e parzialmente riadattata in base agli obiettivi e alle esigenze del progetto. Si tratta di un'applicazione *web-based* integrata con Moodle che presenta alcune caratteristiche in linea con i recenti sviluppi dei sistemi di video annotazione (es. Rich, Hannafin, 2009), favorendo ad esempio un approccio collaborativo nell'analisi: in riferimento allo stesso video, infatti, diversi utenti possono inserire e condividere annotazioni ancorate a specifici momenti delle sequenze osservate.

- in linea con tale approccio, uso del video come “trampolino” per l’analisi e la discussione su esempi concreti di situazioni d’aula “ordinarie”, non per mostrare ai docenti pratiche didattiche “esemplari” o eccellenti (es. Borko, Koellner, Jacobs, Seago, 2011);
- uso di video di docenti “altri”, esterni al gruppo di docenti in formazione, come modalità che favorisce l’analisi/discussione critica e risulta più utile per acquisire familiarità con le procedure di videoanalisi (es. Seidel et al., 2011);
- centratura dei processi di *noticing* e *reasoning* su pratiche didattiche specifiche (strategie di IFA), importante per delimitare un preciso focus di attenzione su cui orientare i docenti in formazione fornendo loro – anche attraverso il sistema di indicatori messo a punto – una “guida per la visione” (Santagata, 2012);
- promozione del confronto tra i docenti partecipanti (in modalità plenaria o in piccoli gruppi) come opportunità che supporta e arricchisce i processi di analisi e riflessione (es. Borko, Jacobs, Eiteljorg, Pittman, 2008);
- valorizzazione del ruolo dei formatori-ricercatori come “facilitatori” per sostenere e orientare il pensiero analitico/riflessivo dei docenti, sollecitare il confronto tra quanto osservato e le proprie pratiche didattiche, favorire l’emergere di connessioni tra teoria e pratica (es. van Es, Tunney, Goldsmith, Seago, 2014).

Per quanto concerne le variabili dipendenti, da misurare pre e post intervento per analizzarne l’evoluzione nei docenti partecipanti, in base al quadro teorico della ricerca si ipotizza che l’intervento formativo possa contribuire a promuovere:

- un cambiamento delle rappresentazioni dei docenti sulle funzioni dell’*assessment* nell’istruzione superiore in direzione di un orientamento più centrato sul miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento;
- un incremento della percezione di conoscenza e abilità relative al *formative assessment*;
- lo sviluppo di competenze di *professional vision*, ovvero un’ aumentata abilità di analisi, interpretazione e riflessione in riferimento a pratiche di IFA nella didattica universitaria.

Sulla base dell'impianto definito, il gruppo di ricerca sta procedendo alla progettazione di dettaglio dell'intervento formativo e alla messa a punto di due tipi di strumenti per la rilevazione dei dati: un questionario per la misurazione in ingresso e in uscita delle variabili su cui si incentrano le prime due ipotesi; un *video-based task* (es. Kleinknecht, Gröschner, 2016; Santagata, Guarino, 2011) per la misurazione pre e post intervento delle abilità di *noticing* e *reasoning* su cui si incentra la terza ipotesi, ovvero di un compito di analisi e riflessione su una sequenza video guidate dalla proposta di specifici stimoli³.

Al termine dell'intervento si intende inoltre rilevare, tramite inserimento di un'ulteriore batteria di item nel questionario finale, la soddisfazione dei docenti per il percorso formativo e la loro disposizione/motivazione ad applicare nella pratica le strategie didattiche prese in esame durante il corso.

4. Conclusioni

Nel quadro del progetto considerato, il percorso di ricerca valutativa delineato mira a esplorare le potenzialità della videoanalisi per promuovere il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari e le condizioni in grado di favorire un uso efficace di tale dispositivo, contribuendo alla validazione di un modello di intervento formativo *video-based* che si prevede di sperimentare, dopo il corso pilota, in ulteriori percorsi di sviluppo professionale dei docenti.

Rispetto al disegno presentato, altre informazioni utili per valutare l'impatto dell'intervento potranno essere raccolte tramite una rilevazione di *follow-up* che consenta, in particolare, di sondare la dimensione delle ricadute nella pratica didattica dei docenti partecipanti.

3 Le abilità in oggetto saranno misurate tramite analisi e codifica delle risposte dei docenti agli stimoli proposti. A questo proposito, si stanno prendendo in esame alcuni schemi di codifica per la misurazione della *professional vision* degli insegnanti (es. Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2017; Seidel, Stürmer, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Balzaretti N., Luppi E., Guglielmi D., Vannini I. (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 9(2), 58-82.
- Barnhart T., van Es E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(2), 83-93.
- Blomberg G., Sherin M.G., Renkl A., Glogger I., Seidel T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(3), 443-463.
- Blomberg G., Renkl A., Sherin M.G., Borko H., Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, 401-417.
- Borko H., Koellner K., Jacobs J., Seago N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 175-187.
- Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Coggi C. (Ed.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- Gaudin C., Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin C., Flandin S., Ria L., Chaliès S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21-50.
- Gentile M., Tacconi G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento*, 3, 243-261.
- Grion V., Serbati A. (Eds.). (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'ap-*

- prendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Inamorato A., Gaušas S., Mackevičiūt R., Jotautyt A., Martinaitis Ž. (2019). *Innovating professional development in Higher Education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kleinknecht M., Gröschner A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing: Results of an online and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45-56.
- Leblanc S., Veyrunes P. (2011). "Vidéoscopie" et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 68, 139-152.
- López-Pastor V., Sicilia-Camacho A. (2017). Formative and shared assessment in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Marsh B., Mitchell N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417.
- O'Keeffe L., Rosa A., Vannini I., White B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: The potential of video analysis as a training tool. *Form@re*, 20(1), 43-61.
- Rich P.J., Hannafin M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67.
- Rosa A. (in press). *Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di Informal Formative Assessment.* Atti del X Congresso scientifico SIRD, 9-10 aprile 2021. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re*, 12(79), 58-63.
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Seidel T., Blomberg G., Renkl A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 56-65.
- Seidel T., Stürmer K., Blomberg G., Kobarg M., Schwindt K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267.
- Sherin M.G., van Es E.A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Torrance H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, de-

formative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.

Tripp T.R., Rich P.J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.

van Es E.A., Tunney J., Goldsmith L.T., Seago N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.

Panel 19
Ricerca con e per la scuola

Interventi

Francesca Antonacci, Monica Guerra

Andrea Pintus

Luca Refrigeri

Emilia Restiglian

Amalia Lavinia Rizzo

Michela Schenetti

Giuseppe Zanniello

19.1

La ricerca con le scuole come azione pedagogica nella comunità attraverso la prospettiva della *Community Engaged Research*

Francesca Antonacci

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca

francesca.antonacci@unimib.it

Monica Guerra

Professoressa associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca

monica.guerra@unimib.it

1. Il progetto

Il progetto di ricerca e innovazione scolastica denominato “Una scuola”, a partire dal *Manifesto Una scuola* pubblicato online nel 2014 e ampliato successivamente nel volume *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola* (Antonacci, Guerra, 2018b), è stato declinato in alcune scuole da parte di singoli o gruppi di insegnanti. In questo contributo si fa riferimento alla sua interpretazione in forma sperimentale nella scuola IV novembre dell’Istituto Comprensivo Varese1 don Rimoldi. In questo contesto, la sua assunzione ha previsto la stesura di un protocollo di ricerca congiunto e di una convenzione tra l’Università di Milano-Bicocca e l’Istituto Comprensivo per la realizzazione di un percorso educativo e didattico iniziato nell’anno scolastico 2017/2018 con 54 bambini per il primo anno di primaria, gruppo che è cresciuto fino a superare oggi, al quarto anno, 60 bambini.

2. La metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca individuata per la conduzione dell’intero progetto è quella della *Community Engaged Research* (d’ora in avanti CER) (Arvanitakis, Hodge, 2012; Cresswell, Spandler, 2012; Ang et al., 2015; Morris, Adshead, Bowman, 2016), che è stata centrale nella realizzazione di ogni

fase del processo al fine di rendere coerenti le azioni programmatiche con lo stile di lavoro dell'intero gruppo coinvolto.

La CER, nello specifico nelle declinazioni del gruppo di Ang e colleghi, è apparsa di particolare interesse per lo sviluppo del progetto relativamente ad alcuni aspetti. In questa sede se ne approfondiranno tre, riferiti a macro-dimensioni fondamentali nella duplice prospettiva della ricerca come della sperimentazione scolastica.

La prima dimensione è quella inerente alle relazioni, declinate innanzitutto rispetto alla reciprocità tra i diversi attori coinvolti e al ruolo delle differenze in una prospettiva inclusiva. La seconda è quella del tempo, discusso ponendo attenzione a piani di temporalità a breve e lungo termine. La terza è quella del contesto, da quello più prossimo alla Natura intesa in senso lato, come ambiente e come valore.

L'importanza di tenere assieme teoria e prassi nelle loro implicazioni con la dimensione politica ed etica della ricerca e dell'azione educativa è stata la cifra con cui il progetto è stato avviato sin dalle prime fasi. Il contributo presenta la declinazione di alcune azioni pedagogiche relativamente alle tre dimensioni citate, discusse nell'ottica di restare fedeli alla metodologia utilizzata.

3. La prospettiva della CER nella ricerca con la scuola

Nel considerare l'aspetto che intercetta le dinamiche relazionali in un progetto di ricerca, la scelta di una metodologia CER indica un'attenzione a valorizzare la dimensione di reciprocità tra il gruppo di ricerca accademico e gli altri attori presenti sul campo: gli insegnanti e la dirigenza, il gruppo di bambini, le loro famiglie e la comunità più estesa del territorio, coinvolta sul piano sia politico istituzionale che del terzo settore, fondamentale per pensare la ricerca come attività partecipata e corale.

Dovendo incarnare una prospettiva di ricerca che fosse coerente con gli obiettivi del *Manifesto Una scuola* e al tempo stesso che rispondesse alle esigenze specifiche della situazione dell'Istituto Varese¹, abbiamo compiuto alcune scelte metodologiche sempre in linea con le indicazioni della CER. Essa prevede una modalità di *engagement* che riguarda il posizionamento scientifico dei ricercatori, le modalità di relazione con gli attori e le motivazioni della ricerca (Ward, 2010). I ricercatori sono orientati in una dire-

zione estroflessa per approfondire i bisogni e le necessità dei diversi *stakeholder*, non tanto per seguire o cercare di rincorrere un elenco di necessità o domande, ma per far emergere, grazie a un confronto riflessivo, i bisogni latenti e impliciti che riescono a essere nominati e canalizzati grazie al confronto tra il contesto e le domande della ricerca.

Privilegiando un'etica della reciprocità, ci si rivolge verso obiettivi comuni che abbiano una pubblica utilità e che rispondano a interessi della comunità estesa di riferimento. In questo caso il coinvolgimento della rete di relazioni sul territorio comprende l'Università, chiamata a definire un *framework* pedagogico; gli insegnanti della scuola, che si dispongono a riprogrammare la didattica in termini di stili, linguaggi, contesti, strumenti, metodologie; le famiglie e i bambini direttamente coinvolti nel progetto; la governance della scuola e dell'istituzione educativa cittadina; le associazioni del territorio ingaggiate attivamente come interlocutori nella progettazione didattica. In questo senso l'estensione del termine *engagement* si riferisce a diversi livelli di ingaggio: “‘engaged research’ with academic and other partners; our own ‘engagement’ with the young people we work with; and finally, their engagement as citizens with the rest of society (Arvanitakis, Hodge, 2012, p. 59).

Questa modalità di mettersi in gioco in una rete complessa di relazioni non è evidentemente esente da rischi e da conflittualità che possono emergere dal concreto e continuo confronto con i diversi punti di vista e i diversi ordini di interesse, a volte apparentemente poco in dialogo tra loro. Se a questo si aggiungono i *bias* e le aspettative di ciascuno, è necessario considerare anche il ruolo delle criticità che, dapprima solo ipoteticamente e poi nella concretezza della quotidianità, sono emerse: in una prospettiva di continua relazione tra le parti, il ruolo della metodologia si sperimenta in un coerente processo di negoziazione tra i bisogni degli attori e gli obiettivi della ricerca, facendo sempre riferimento all'obiettivo generale, volto al benessere della comunità coinvolta nella trasformazione della forma scuola. Infatti, l'attenzione a rispettare e valorizzare le differenze tra gli attori coinvolti in una prospettiva inclusiva non si limita a tematizzare un'attenzione per i diversi bisogni educativi speciali presenti nel contesto scolastico (attenzione sempre imprescindibile), ma in senso più ampio a pensare la differenza come principio per far emergere la processualità educativa e didattica in un procedere fecondo e orientato ad esplorare le condizioni di possibilità di un modello comunitario in grado di valorizzare le risorse e

salvaguardare le fragilità di ciascuno (Fielding, Moss, 2014), sia nella proposta didattica che nella prospettiva di ricerca, integrando i due aspetti come rilievi di una medesima azione pedagogica.

La dimensione collettiva, addirittura pubblica, insita in questa prospettiva di ricerca, attraversa con continuità la sua applicazione nel progetto, a partire dalla sua comunicazione. La scelta di rendere disponibile in forma *Open Access* il *Manifesto Una scuola*, a partire dalla sua prima versione, si colloca in questa direzione, promuovendo in tal modo un dialogo con potenziali interlocutori interessati a lavorare per un ripensamento locale della forma scuola, anche intervenendo sul documento stesso per renderlo più prossimo al proprio contesto e alle proprie esigenze: tutto ciò nell'ottica di favorire una progettualità diffusa e il più possibile partecipata, dalle dichiarazioni iniziali alle declinazioni contestuali di ciascuno. Ugualmente, l'impegno a documentare i vari passaggi, sia pedagogico-didattici che istituzionali, ha obiettivi interni, relativi alla costruzione di una storia condivisa da e tra i diversi e numerosi attori, ma anche in dialogo con interlocutori esterni interessati all'esperienza di innovazione. Sempre in questa direzione, l'utilizzo e la pubblicazione dei risultati del progetto in modo aperto rappresentano modalità per mettere a disposizione del bene pubblico il contributo della ricerca, preoccupandosi della fruibilità ma anche della comprensibilità, in modo tale da poter contribuire a costruire una rinnovata cultura intorno alla scuola in grado di rendersi disponibile per riflessioni interne ed esterne.

La dimensione del tempo, declinato ponendo attenzione a piani di temporalità a breve e lungo termine, è importante per garantire la sostenibilità delle azioni del progetto e uno sguardo prospettico che travalichi il presente: "Engaged research is long-term and future-oriented, even as it begins with the present and takes seriously the constitutive importance of the past" (Ang et al., 2015). La temporalità in questo senso si gioca su diversi piani: da un lato, c'è il tempo presente dell'esperienza concreta che si dipana nella realizzazione della forma progettuale del *Manifesto Una scuola* all'interno della realtà scolastica dell'Istituto Varese¹; dall'altro, c'è il tempo passato inteso come nutrimento, che è connotato dalla relazione con gli autori che hanno definito alcune culture della scuola in ottica trasformativa rispetto alle forme esistenti, ponendo le fondamenta di ogni discorso successivo e rappresentando un monito alla realizzazione sempre più compiuta di un progetto esteso di scuola attenta ai bisogni e ai desideri di ciascuno; infine,

c'è il tempo dell'apertura alle possibilità, come “memoria del futuro” (Ang et al., 2015), cioè come prospettiva che si apre a molteplici declinazioni concrete del progetto nelle molte realtà di insegnanti, educatori, dirigenti entrati in contatto col *Manifesto Una scuola* grazie a corsi e seminari e che si adopera per implementare questo progetto, e prima ancora le premesse che connotano più in generale le esperienze di scuole innovative, in molteplici realtà scolastiche, in forma più o meno organica, nel futuro appunto. Quest'ultima temporalità, senza costituire una priorità rispetto alle altre, sintetizza tuttavia i presupposti di una progettualità, di ricerca come di pratiche, che non si può accontentare di risolversi, ancorché positivamente, in una sola e personale declinazione, ma che deve necessariamente tendere a farsi il più possibile bene comune all'interno di una visione più ampia, attraverso un contributo che si mette a disposizione accanto ad altri, passati e presenti.

Il progetto, infatti, promuove da un lato la trasformazione dell'esperienza dei soggetti coinvolti, nel procedere alla realizzazione dei traguardi scolastici della sperimentazione, dall'altro il valore della sperimentazione stessa per ricavarne indicazioni utili oltre la singola e specifica esperienza. Grazie all'esperienza maturata nel progetto, inoltre, si rende possibile precisare e sviluppare le linee pedagogiche del *Manifesto Una scuola*, che necessariamente deve incarnarsi in un contesto specifico ogni volta che viene accolto e messo in pratica.

La dimensione del contesto, infine, è centrale in più direzioni. In questa prospettiva, innanzitutto, discutere di spazialità significa assumere come ogni progetto, anche di ricerca, anche nella scuola, si collochi all'interno di luoghi vissuti, a cui sono attribuiti “layers of meaning and practice” (Ang et al., 2015) da ciascuno dei soggetti: ciò invita a declinare ogni discorso e intervento avendo in mente sia un piano locale, considerando le istituzioni formative come contestualizzate, sia un piano globale, discutendo prospettive ed esiti delle sperimentazioni in modo trasversale. Ma la dimensione del contesto è presentata anche relativamente al rapporto tra uomo e mondo, attraverso la sottolineatura della codipendenza tra la dimensione sociale e quella naturale: in questo senso, la CER – e con essa il progetto cui qui ci si riferisce – dedica attenzione particolare al rapporto con la Natura e al tema ecologico, trattato non come un contesto di fondo ma un luogo dell'essere (Ang et al., 2015), ponendo quali valori prioritari la sostenibilità e il rispetto reciproco.

L'apertura al territorio, l'incontro costante con l'ambiente esterno, più o meno prossimo, la relazione praticata e tematizzata con la Natura costituiscono in tal senso delle traduzioni progettuali ed esperienziali di un netto orientamento metodologico (Guerra, 2020): in questa direzione vanno sia le intenzionalità del *Manifesto Una scuola*, che assume la relazione con il mondo come cruciale e prioritaria in qualunque pratica educativa e scolastica che miri ad essere connessa con la vita (Antonacci, Guerra, 2020), sia la progettualità della proposta sul campo, che impegna ad un tempo fuori quotidiano e pari a quello trascorso all'interno e alla costruzione di una fitta rete di relazioni sul territorio, che diviene in tal modo parte della scuola stessa. In tal senso, così come avviene rispetto alla dimensione del tempo, che nella pratica ambisce a tradursi lungo un continuum esperienziale e non frammentato secondo logiche meramente disciplinari, anche quella dello spazio tende a riconoscere le specificità di ogni luogo e al contempo a rompere le distinzioni, a cominciare da quella tra interno ed esterno.

4. Conclusioni

L'assunzione di una metodologia di ricerca quale quella della CER, nella declinazione qui presentata attraverso alcuni nodi tematici centrali, sembra rappresentare una prospettiva fertile nel lavoro con le scuole per almeno due ragioni. In primo luogo, essa prende forma con il preciso ed evidente intento di farsi azione ingaggiante nella comunità: nel caso del lavoro di ricerca con le scuole, ciò significa dichiarare da principio una tensione alla partecipazione, che prende forma in ogni aspetto, passaggio, contesto, contribuendo a rendere credibile e comprensibile l'ingaggio promosso nei confronti di ogni soggetto coinvolto. Secondariamente, la declinazione puntuale in termini di ricerca di quelli che rappresentano anche assi costitutivi della forma scuola - quali ad esempio, per restare tra quelli qui introdotti e discussi, le relazioni, il tempo e lo spazio - permette di meglio tradurre i presupposti teorici e metodologici in una prospettiva pedagogica e didattica che incarni le qualità euristiche e contribuisca essa stessa a dare forma e corpo alla comunità scolastica. In questo modo, lungi dal risolvere le numerose criticità e soprattutto gli ampi scarti che connotano ogni prospettiva di ricerca che si sposta in un campo articolato e complesso come quello della scuola, questo approccio di ricerca sembra favorire da principio

una declinazione flessibile, capace di restare programmaticamente in ascolto delle risposte che provengono dalla comunità in cui avviene, e al contempo una cornice in cui riconoscersi, non solo per i ricercatori, ma per tutti i soggetti coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Ang I. (2006). From cultural studies to cultural research: engaged scholarship in the twenty-first century. *Cultural Studies Review*, 12(2), 183-197.
- Ang I., Collin. P. et alii (2015). Engaged Research. Working Paper. Retrieved May 13, 2021, from https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0-009/1149876/Engaged_Research.pdf
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018b). *Una scuola possibile, Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2020). Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione. *CQIA rivista*, 30, 76-86.
- Arvanitakis J., Hodge B. (2012). Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen. Towards a reflexive model for youth workshops. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 5, 56-75.
- Creswell J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell M., Spandler H. (2013). The Engaged Academic: Academic Intellectuals and the Psychiatric Survivor Movement. *Social Movement Studies*, 12(2), 138-154.
- Dolgon C., Mitchell T., Eatman T.K. (2017). *The Cambridge Handbook of Service. Learning and Community Engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fair Go Team (2006). *School is for me: pathways to student engagement*. Sydney: Priority Schools Funding Program, NSW Department of Education and Training.
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fielding M., Moss P. (2014). *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luciano E. (Eds.). (2014). *Costruire partecipazione*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Kimble C., Hildreth P., Bourdon I. (eds.). (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- Morris K., Adshead M., Bowman S. (2016). *Engaged research report*. Irish Universities Association. Retrieved May 13, 2021, from http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf
- Munns G. (2007). A sense of wonder: pedagogies to engage students who live in poverty, *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 301-315.
- Overton B.J., Pasque P.A., Burkhardt J., Chambers T. (2017). *Engaged Research and Practice: Higher Education and the Pursuit of the Public Good*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Post M.A., Ward E., Longo N.V., Saltmarsh J. (2016). *Publicly Engaged Scholars: Next-Generation Engagement and the Future of Higher Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Sachs J., Clark L. (Eds.). (2017). *Learning Through Community Engagement: Vision and Practice in Higher Education*. New York: Springer.
- Ward E. (2010). *Women's ways of engagement: An exploration of gender, the scholarship of engagement and institutional reward policy and practice*. Boston: University of Massachusetts.

19.2

Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti

Andrea Pintus

*Ricercatore - Università degli Studi di Parma
andrea.pintus@unipr.it*

1. L'insegnante etico

Nell'ambito delle attività del programma di ricerca Prin 2017 Curricolo per l'Educazione Morale (CEM) nella scuola secondaria, a cui partecipano le Università di Urbino, Bologna e Messina, l'Unità dell'Università di Parma ha sviluppato una linea di ricerca finalizzata all'elaborazione di interventi formativi rivolti ad insegnanti (in formazione e in servizio) che muovano dalla conoscenza di atteggiamenti, comportamenti e competenze in ordine all'educazione morale ed etica degli insegnanti stessi.

A tale fine, il gruppo di ricerca ha sviluppato un dispositivo conoscitivo a partire dal costrutto di "competenza etica" descritto da Damiano (2007, pp. 321-322), nei termini della capacità di: discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti e comportamenti; giustificare pubblicamente le proprie decisioni rispetto giudizi di valore e strategie adottate in particolari situazioni, rispetto sia al contesto normativo sia ai soggetti coinvolti, nonché all'oggetto culturale da apprendere; discernere e collegare i problemi morali che emergono in aula con i grandi temi etici che attraversano la vita sociale nel suo insieme.

In questa prospettiva, che poggia sulle riflessioni di Rey (2007) a proposito delle competenze professionali, la "competenza etica" si associa alla capacità di prendere coscienza e di saper rappresentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, ecc.), le ragioni ed i riferimenti generali che ispirano le proprie scelte. È evidente come in questi passaggi si delinei, nell'ambito della professionalità docente, una forte connessione anche con il tema dell'argomentazione e della competenza argomentativa (Reznitskaya, Wilkinson, 2015), intesa come capacità di interrogazione, tra sé e sé, e tra

sé e l'altro, sul senso dei propri interventi. Non quindi, l'adozione di una morale, quale che sia, ma la capacità di eseguire un ragionamento ed argomentare le proprie ragioni in modo appropriato; qualcosa, quindi, che Damiano (2007, p. 328) avvicina alla "ragione pratica", ovvero la «capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé ed agli altri, attraverso la parola».

2. Un dispositivo per sostenere la riflessività

Nei contributi degli autori citati è costante il rimando all'importanza della riflessività, ovvero la capacità di riflettere sul proprio operato e soppesare differenti possibilità, anche in ottica di ri-orientamento e ri-progettazione delle proprie azioni future.

Tra i diversi dispositivi formativi che nella letteratura emergono come significativi per accompagnare, sostenere e promuovere la postura riflessiva degli insegnanti, è possibile ricordare il quaderno riflessivo o diario di bordo (Mortari, 2009), l'intervista riflessiva (King, Kitchener, 1994), la tecnica dell'incidente critico e dei cosiddetti "bumpy moments" (Flanegan, 1954; Tripp, 1993; Byrne, 2001; Kain, 2004; Romano, 2006).

Al di là delle singole specificità e tecnicità, trasversale a ciascuno di questi dispositivi è la raccolta di episodi, l'identificazione di uno o più casi significativi, problematici o dilemmatici, legati alla propria professione di insegnante, da cui muovere per identificare quelli che sono stati, o che possono essere, gli aspetti didattici, cognitivi, ed emotivi, risolutivi o disfunzionali, ovvero ragionare sulla propria esperienza professionale.

In continuità con questi strumenti, il dispositivo costruito nell'ambito del progetto Prin CEM 2017, sviluppato e somministrato attraverso la piattaforma Forms di Microsoft, si compone di domande proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica. Sono tre, in particolare, le principali aree di contenuto considerate nello strumento: l'atmosfera morale scolastica (Power, Higgins, Kohlberg, 1989), declinata in termini di atteggiamento su norme scolastiche e collegialità; i valori di riferimento in termini di posizionamento lungo la dimensione particolarismo/universalismo (Marradi, 2005); le modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchener, 2004). Nel presente contributo ci si focalizzerà solo su quest'ultimo aspetto.

3. Le modalità di pensiero

Le modalità di pensiero, ovvero l'insieme di idee o rappresentazioni sul processo della conoscenza e di come la conoscenza viene acquisita/costruita (epistemologia del docente) (Mason, 2001), può essere descritta sulla base del modello evolutivo proposta da King e Kitchener (2004) che prevede sette fasi riconducibili a tre livelli principali di riflessività: 1) pensiero pre-riflessivo; 2) pensiero quasi-riflessivo; 3) pensiero riflessivo. I tre livelli descritti corrispondono alle tre fasi di pensiero o sviluppo epistemologico proposti da Kuhn (1991), rispettivamente: 1) assolutista; 2) relativista; 3) valutativo. In particolare, gli "assolutisti" considerano la conoscenza come fissa, certa ed esistente indipendentemente dalla cognizione umana. I "relativisti" considerano la conoscenza interamente soggettiva e considerano tutte le opinioni ugualmente valide. I "valutatori" considerano la conoscenza come il prodotto di un processo continuo di esame, confronto, valutazione e giudizio di spiegazioni e prospettive diverse, a volte concorrenti (Kuhn, 1991, p. 202).

La storia-stimolo costruita per indagare le credenze epistemologiche dei rispondenti è riconducibile al tipo di problemi che King e Kitchener (1994, p. 11) chiamano "mal definiti" o "mal strutturati", problemi, cioè, descritti con un certo grado di incompletezza, rispetto ai quali non c'è accordo sulla soluzione migliore da prendere e che anche quando vengono risolti lasciano un certo grado di incertezza.

Nello specifico la storia affronta il tema della sicurezza a scuola, evocando sia attività che possono comportare rischi fisici (*outdoor education*) che il rischio di contagio (sicurezza sanitaria) (Tab. 1).

Adesso cambiamo argomento: sulla sicurezza degli ambienti scolastici diversi Paesi e molte scuole adottano misure molto diverse che vanno dal limitare al massimo le attività che possono comportare rischi, come ad esempio quelle fuori della scuola, all'incentivare all'opposto l'autonomia ed il 'mettersi alla prova' degli alunni, ad esempio in attività sportive anche di contatto o in outdoor. Queste diverse impostazioni si confrontano anche nell'affrontare il problema della sicurezza sanitaria in presenza di possibilità di contagio. Si hanno così, da un lato, soluzioni più restrittive, quali la sospensione delle attività scolastiche, dall'altro, soluzioni più permissive, quali l'apertura delle scuole, seppur mitigate dall'adozione di precauzioni, come ad es. l'uso della mascherina in classe. È senza dubbio molto difficile farsi un'idea su questioni così complesse e prendere delle decisioni al riguardo.

Tab. 1: testo della storia-stimolo "Scuola e sicurezza"

Dopo la lettura della storia, vengono proposte alcune domande aperte ed una serie di domande chiuse che richiedono di esprimere il grado di accordo (su scale numeriche a 10 punti) ad affermazioni corrispondenti a posizioni assolutiste/pre-riflessive, relativiste/quasi-riflessive e valutative/riflessive. Nello specifico sono previste due affermazioni per ogni posizione/modalità di pensiero, una declinata in generale, una in quanto insegnanti.

4. Il collaudo dello strumento

Lo strumento è stato testato attraverso due studi. Il primo studio ha coinvolto due gruppi di soggetti affini al target di riferimento (insegnanti potenziali, in formazione, in servizio): il primo gruppo composto da insegnanti ed educatori (N = 16, età M = 36), che aveva il compito di compilare in parallelo anche una scheda di valutazione dello strumento stesso, in cui si chiedeva di esprimere un giudizio sul grado di completezza, adeguatezza, facilità di compilazione, chiarezza e comprensibilità delle istruzioni (scale numeriche a 10 punti); il secondo gruppo composto da frequentanti i corsi pre-F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio) presso l'Università di Parma (N=15, età M=29).

Nel complesso le valutazioni esplicite raccolte (tutte superiori a 8 punti su 10) hanno evidenziato una soddisfacente tenuta d'insieme del disposi-

tivo. Per approfondire il tema della validità dello strumento, si è voluto, tuttavia, sottoporre ad analisi fattoriale con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) le risposte date da entrambi i gruppi, prima a tutti i 6 item di cui si compone questa parte dello strumento, poi ai 3 item declinati in generale, infine ai 3 item riferiti al contesto scolastico. L'analisi fattoriale permette, infatti, di verificare se la struttura teorica di un dispositivo corrisponde a quella empiricamente raggiunta e quindi a valutarne la validità di costruito (Tab. 2).

| | I | II | III |
|--|------|------|------|
| Esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate. | ,838 | | |
| In che misura sosterrebbe che esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate? | ,801 | | |
| In che misura pensa che cercherebbe di far convergere i suoi studenti sull'idea che non esiste una posizione giusta in assoluto, ovvero ognuna è in qualche misura valida per chi la esprime. | | ,867 | |
| Non è possibile stabilire quale sia l'idea/la posizione giusta in assoluto, perché ognuna è comunque valida per chi la esprime. | | ,845 | |
| Ogni posizione/idea va valutata in base alle motivazioni che vengono portate per sostenerla, per cui anche se tutte ragionevoli, in alcuni casi una posizione/idea ha più ragione di essere rispetto alle altre. | | | ,812 |
| In che misura pensa che cercherebbe di indirizzare i suoi studenti sulla posizione meglio argomentata? | | | ,684 |

Tab. 2: matrice fattoriale ruotata (varimax)

Dall'analisi condotta su tutti e 6 gli item sono stati estratti 2 fattori che spiegano il 60,81% della varianza, in cui saturano in modo indistinto gli item per ognuna delle differenti posizioni considerate (modalità di pensiero e contesto evocato). Dall'analisi sugli item declinati in generale sono stati estratti 2 fattori (76,18% della varianza spiegata), uno in cui saturano, opponendosi tra loro, gli item riferiti alla posizione assolutista/pre-riflessiva e riflessiva, ed uno in cui satura l'item relativo alla posizione relativista/quasi-riflessiva. Dall'analisi, infine, sugli item relativi al contesto scolastico, in cui si invitava i rispondenti a pensarsi come insegnanti, è stato estratto 1 fattore unico (57,65% della varianza spiegata).

Il quadro d'insieme non ha confermato, quindi, la struttura fattoriale attesa (3 fattori). Alla luce di tale risultato, si è deciso di riformulare alcuni

item, in particolare quelli riferiti al contesto scolastico e relativi alle posizioni pre-riflessiva e riflessiva.

Successivamente, una versione rivista dello strumento è stata testata in un secondo studio, che ha coinvolto un gruppo di frequentanti i corsi pre-F.I.T. non contattati in precedenza (N=42, età M=27). In questo caso, l'analisi fattoriale ha permesso di estrarre 3 fattori che, in modo coerente rispetto al modello atteso, spiegano complessivamente il 71,24% della varianza dei dati (Tab. 2).

5. Conclusioni

Come precisato in precedenza, le diverse azioni promosse nell'ambito del progetto Prin CEM 2017 dall'Unità di Parma hanno avuto come obiettivo l'ideazione e sperimentazione di attività didattiche sul tema dell'educazione etica e morale rivolte ad insegnanti di scuola secondaria in formazione, ad esempio all'interno di percorsi erogati dalle Università (corsi pre-F.I.T. e Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (CSS)). È nella cornice di tale tensione che è stato sviluppato il dispositivo, il cui primo collaudo è stato documentato in questo contributo; uno strumento conoscitivo dalla forte valenza formativa, ovvero che possa essere usato a fini formativi all'interno di unità didattiche *ad hoc* come stimolo per promuovere la riflessione su problemi complessi, aperti, che richiedono di attivare modalità di pensiero riflessivo.

L'analisi dei dati proposta, pur con i molteplici limiti evidenziati, *in primis* l'esiguità del campione coinvolto e la complessità dei costrutti operazionalizzati, conferma nel suo insieme la buona sostenibilità dello strumento e, dopo la riformulazione di alcuni item alla luce degli esiti del primo studio pilota, fornisce anche utili indicazioni sulla sua validità. Ulteriori indagini su campioni più estesi si rendono evidentemente necessari per confermare ed approfondire queste indicazioni ed esplorare le diverse modalità di pensiero in funzione di alcune variabili di sfondo pertinenti, come ad esempio l'aver o meno maturato esperienza come insegnante ed il tipo di scuola in cui si opera o si aspira a lavorare.

Riferimenti bibliografici

- Byrne M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 74(4), 536-539.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Flanagan J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Kain D. (2004). Owing significance: The critical incident technique in research. In K. de Marrais, S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 69-85). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King P.M., Kitchener K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King P.M., Kitchener K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Kuhn D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Marradi (2005). *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma: Carocci.
- Mason L. (2001). *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Rey B. (2007). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Reznitskaya A., Wilkinson I. (2015). Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott, E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE Handbook of learning* (pp. 219-231). New York: SAGE Publications Ltd.
- Romano M.E (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.
- Romano M.E. (2004). Teacher reflections on "bumpy moments" in teaching: A self-study. *Teachers and Teaching: Theory in Practice*, 10(6), 663-681.

19.3

La ricerca pedagogica per l'educazione alla cittadinanza economica e finanziaria

Luca Refrigeri

Professore associato - Università del Molise
luca.refrigeri@unimol.it

1. Introduzione

Il riconoscimento sempre più esplicito anche in Italia della *financial literacy* quale competenza chiave per una più completa formazione della cittadinanza attiva e per il miglioramento del benessere degli individui e della società ha legittimato l'introduzione dell'educazione finanziaria nella scuola, così come già avvenuto negli altri paesi aderenti all'OCSE (2014).

Il riconoscimento della necessità di un percorso formale di alfabetizzazione finanziaria per i giovani è motivato principalmente dai dati non confortanti sul loro livello di *literacy* finanziaria oltre che dall'attuale contesto sociale. Sempre più giovani, infatti, si trovano ad affrontare decisioni finanziarie in quanto consumatori di servizi con un risvolto finanziario, come ad esempio la scelta dei piani tariffari di telefonia mobile, l'utilizzo di un conto di risparmio o di carte o *app* di pagamento prepagate, di debito o di credito.

Si deve considerare, inoltre, che non sono pochi gli studenti che concluso il percorso scolastico obbligatorio non proseguono gli studi e entrano nel mondo del lavoro, o peggio rimangono *Not in education, Employment of Training*, e per questo rischiano di acquisire nozioni di finanza ed economia esclusivamente nei contesti non formali e informali, i quali sono poco alfabetizzati.

L'Italia di questa ulteriore emergenza educativa se ne sta occupato principalmente dal punto di vista istituzionale; come già rilevato (Refrigeri, 2020), infatti, gli studiosi accademici di diversi ambiti scientifici (economia, sociologia, psicologia, pedagogia, ecc.) sono scesi in campo da poco con l'intento di individuare le migliori soluzioni per contrastare la *financial illiteracy* degli adulti e dei giovani italiani.

Invece, il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, espressione del governo italiano, dal 2017 si occupa di implementare una strategia nazionale per colmare il gap di *financial literacy* con gli altri paesi, sia nella popolazione adulta che in quella giovanile; in questo suo percorso il Comitato ha di recente identificato gli obiettivi di conoscenze e comprensione dei concetti finanziari e di competenze necessari per consentire alla popolazione adulta di prendere consapevolmente decisioni inerenti la propria sfera finanziaria ed economica oltre che per alfabetizzare le nuove generazioni a partire dalla scuola.

2. Le linee guida del Comitato Edufin

Il Comitato, in coerenza con il quadro delle competenze finanziarie per gli adulti definito dal G20 e dall'OECD/INFE (2016) ha ideato nel 2020 oltre a "Le linee guida per la realizzazione di programmi di educazione finanziaria per gli adulti" anche le "Le linee guida per lo sviluppo delle competenze di educazione finanziaria nella scuola" con l'obiettivo di promuovere un unico approccio all'educazione finanziaria in tutte le scuole del I e del II ciclo; ha così identificato le competenze e le conoscenze e abilità ritenute necessarie per la formazione di una cultura finanziaria fin dalla scuola primaria.

Queste rappresentano l'espressione del convincimento del Comitato, in più occasioni esplicitato, che per alfabetizzare finanziariamente le nuove generazioni le nozioni di finanza e di economia devono essere integrate nel curriculum scolastico a partire dalla scuola primaria. Si tratta in sostanza di indicazioni per l'inserimento dell'educazione finanziaria nel piano dell'offerta formativa secondo un approccio uniforme che la declina come una disciplina trasversale da insegnare esclusivamente attraverso metodologie didattiche interattive: laboratori, apprendimento per esperienza, soluzione di problemi, giochi di ruolo, compiti di realtà, ecc., in quanto ritenute più efficaci per l'apprendimento di questo ambito disciplinare. Uno strumento per i dirigenti scolastici e i docenti (Edufin, 2020, p. 3); infatti, proprio per la complessità dei temi trattati non viene ritenuto efficace lo studio all'interno di una singola disciplina con un insegnante specializzato, quanto piuttosto attraverso percorsi interdisciplinari coordinati tra loro, nella convinzione che l'educazione finanziaria non sia soltanto conoscenza e abilità di affrontare questioni di natura finanziaria, ma anche

acquisizione di atteggiamenti e competenze inerenti anche la sfera psicologica ed emotiva.

Quindi, con il supporto del Ministero dell’Istruzione e con il contributo di alcuni esperti (nessuno di essi in rappresentanza della pedagogia accademica italiana) il Comitato ha riproposto gli ambiti identificati dall’OCSE ritenendoli esaustivi degli argomenti da introdurre nella scuola italiana: denaro e transazioni; pianificazione e gestione delle finanze; rischio e rendimento; ambiente finanziario. Per ognuno di essi ne ha declinato competenze e conoscenze e abilità suddivise per grado di scuola del primo ciclo (scuola primaria, scuola secondaria di I grado) e del secondo (biennio e triennio della scuola secondaria di II grado).

In questo specifico contesto si è scelto di rielaborare le sole “competenze” e le “conoscenze e abilità” identificate per la scuola primaria con il preciso intento di evidenziare gli ulteriori obiettivi di apprendimento identificati oltre quelli già individuati con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (Tab. 1, 2, 3, 4).

| SUB-AREA | COMPETENZE | CONOSCENZE E ABILITA' |
|-----------------|--|--|
| Moneta e prezzi | Avere consapevolezza delle diverse forme e funzioni della moneta | Riconoscere banconote e monete. Comprendere che la moneta serve per misurare e confrontare il valore di beni e servizi, contare e registrare le entrate e uscite, e per pagare. Comprendere che il denaro serve come mezzo di scambio, per retribuire il lavoro e acquistare beni e servizi. Comprendere che [il denaro] è una riserva di valore e serve per risparmiare. Sapere che la moneta, come le risorse naturali (acqua, legna, ecc.) o tecnologiche (elettricità, gigabyte di traffico Internet), non è disponibile illimitatamente e che è prudente mantenerne una riserva |
| | Comprendere il valore dei beni e del denaro | Saper definire il prezzo e il valore di un bene. Sapere che esistono differenze di prezzo per lo stesso bene se acquistato in posti diversi e se acquistato singolarmente o in maggiori quantità. Saper calcolare il prezzo unitario. Saper calcolare quanti beni si possono acquistare con un dato budget. Saper definire un paniere di beni, in modo intuitivo come un carrello della spesa, e saperne calcolare il costo totale. Conoscere il concetto di bene pubblico (ad es. il parco pubblico) e sapere che il costo è sostenuto dalla collettività. |
| | Comprendere la variabilità del valore | Comprendere che il prezzo non è “un dato di fatto”, ma riflette la quantità disponibile di un bene relativamente a quanti consumatori desiderano acquistarlo. Comprendere che i prezzi variano nel tempo (stagioni). |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Pagamenti e acquisti | Gestire e controllare transazioni di carattere economico-finanziario | <p>Utilizzare contanti e calcolare correttamente un resto. Avere un'idea del conto corrente come "salvadanaio" custodito in banca. Sapere che per poter utilizzare strumenti di pagamento alternativi al contante, come il bancomat, è necessario avere disponibilità di denaro. Riconoscere i principali vantaggi derivanti dall'utilizzo del bancomat. Avere idea che l'uso del bancomat può comportare il sostenimento di un costo. Sapere che cosa sono i codici di accesso, (come il PIN), a cosa servono e che vanno protetti.</p> |
|----------------------|--|---|

Fonte: rielaborazione delle Linee guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione

Tab. 1: gli obiettivi di apprendimento per la scuola primaria dell'area Denaro e transazioni

| SUB- AREA | COMPETENZE | CONOSCENZE E ABILITA' |
|--------------------------------------|---|---|
| Consapevolezza e gestione dei rischi | Avere consapevolezza dei principali rischi con conseguenze finanziarie negative | <p>Sapere che le transazioni economiche possono comportare dei rischi (per es. non ricevere un pagamento dovuto). Sapere che la propria situazione economica può variare nel tempo. Sapere che prestare o ricevere in prestito comporta dei rischi.</p> |
| | Comprendere e gestire i rischi finanziari | Capire l'importanza di diversificare, cioè non mettere tutte le uova in un paniere (perché se cadesse si romperebbero tutte) |
| Assicurazione | Comprendere e scegliere gli strumenti assicurativi | <p>Comprendere che la vita può presentare imprevisti, ad esempio un incidente stradale. Sapere che esistono le assicurazioni e intuire i motivi per cui bisogna assicurarsi.</p> |
| Previdenza | Comprendere e gestire i rischi previdenziali | <p>Comprendere che il reddito da lavoro non è presente in tutte le fasi della vita. Sapere che cosa è la pensione.</p> |

Fonte: rielaborazione delle Linee guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione

Tab. 2: gli obiettivi di apprendimento per la scuola primaria dell'area Rischio e rendimento

Panel 19

| SUB-AREA | COMPETENZE | CONOSCENZE E ABILITÀ |
|--------------------------|---|---|
| Reddito e pianificazione | Comprendere il concetto di reddito ed i fattori che lo determinano | Sapere che nel corso della vita è necessario disporre di un reddito. Sapere che esistono varie forme di reddito e per la maggior parte delle persone la principale è il lavoro. Sapere che lo Stato, con le imposte sui redditi, fornisce servizi utili a tutti, compresi i sussidi per le categorie in difficoltà. |
| | Essere in grado di gestire appropriatamente le proprie risorse | Essere consapevoli che le risorse disponibili non bastano a soddisfare tutti i bisogni e i desideri nello stesso momento e comprendere che tali risorse vanno utilizzate innanzitutto per soddisfare i bisogni essenziali (necessari alla salute e al decoro) e solo in secondo luogo per realizzare desideri. |
| | Essere in grado di programmare, gestire e monitorare entrate e uscite | Identificare le proprie entrate e uscite (ad es. la paghetta e le piccole spese). |
| Risparmio e investimento | Gestire risparmi e investimenti | Conoscere il concetto di risparmio. Identificare le principali ragioni per cui è importante risparmiare. Capire che il risparmio deriva dalle scelte di impiego del proprio reddito, che non viene interamente speso. Capire che il risparmio può essere remunerato e generare interessi. |
| Credito | Essere in grado di utilizzare appropriatamente il credito | Sapere che la moneta si può regalare o dare in prestito e conoscere la differenza tra i due casi. Essere in grado di identificare situazioni in cui chiedere un prestito. Sapere che un prestito è una somma ricevuta che dovrà essere restituita. Sapere che indebitarsi ha implicazioni sui consumi futuri. Sapere che gli impegni presi, anche nel credito, vanno onorati. |

Fonte: rielaborazione delle Linee guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione

Tab. 3: gli obiettivi di apprendimento per la scuola primaria dell'area Pianificazione e gestione delle finanze.

| SUB-AREA | COMPETENZE | CONOSCENZE E ABILITÀ |
|--|--|--|
| Strumenti di tutela e autotutela | Salvaguardare i propri diritti e adempiere ai propri doveri in ambito economico-finanziario | Sapere che acquirenti e venditori hanno diritti e doveri (la merce acquistata va pagata e se non è conforme o ha difetti può essere restituita - ad es. il concetto di garanzia di un prodotto). |
| Intermediari finanziari e regolamentazione | Avere cognizione dell'ambiente economico-finanziario | Sapere che esistono banche e assicurazioni. |
| Ambiente e sostenibilità | Avere consapevolezza dell'impatto socio-ambientale dei comportamenti <i>Ambiente finanziario</i> di individui e organizzazioni | Comprendere che la tutela dell'ambiente ha un ruolo chiave e richiede l'adozione di adeguati comportamenti personali e collettivi (ad es. usare meno la macchina, ridurre gli sprechi alimentari, effettuare la raccolta differenziata, ecc.). |

Fonte: rielaborazione delle Linee guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione

Tab. 4: gli obiettivi di apprendimento per la scuola primaria dell'area Ambiente finanziario

Sebbene le Linee guida rappresentino la svolta per l'introduzione dell'educazione finanziaria nella scuola italiana, impongono una nuova riflessione sulla integrabilità con gli attuali obiettivi di apprendimento previsti nei vari cicli scolastici. Da un primo confronto con le Indicazioni nazionali, infatti, non sembra immediata l'integrazione curricolare. È, inoltre, opportuno individuare le modalità più efficaci per avviare il processo di integrazione curricolare nelle scuole, superando così il pericolo della autonoma iniziativa solo di alcune istituzioni scolastiche, così come oggi avviene per tutte le altre iniziative non obbligatorie.

3. L'educazione finanziaria nell'attuale ordinamento scolastico

Fino ad oggi l'identità epistemica dell'educazione finanziaria l'ha fatta considerare una disciplina "extracurricolare", o meglio ancora, un insieme di tematiche e questioni occasionali, non organicamente formulate intorno ad un nucleo disciplinare portante, introdotto nella scuola da soggetti ad essa esterni provenienti dal mondo bancario, assicurativo e previdenziale, chiamati esclusivamente su iniziativa di docenti e dirigenti particolarmente sensibili all'argomento. Sebbene sia ancora oggi la modalità più utilizzata non emerge essere la più efficace e sostenibile nel tempo; evidentemente perché non integrata nella programmazione didattica e nel PTOF dello stesso istituto scolastico proprio perché non un sapere organico, costituito da obiettivi di apprendimento, programmi definiti e da esplicite modalità di valutazione.

Si tratta ancora di un ambito disciplinare in via di definizione non identificato né come una disciplina autonoma né come una trasversale; nel primo caso si vorrebbe concepirlo come una nuova disciplina da inserire nel curriculum scolastico dei diversi gradi di scuola; una disciplina di base, il "far di conto" dei nostri tempi (Refrigeri, 2020, p. 92) ma non specialistica, tipica, invece, del liceo delle scienze umane, degli istituti tecnici e di quelli professionali; una disciplina che deve essere gestita da docenti specialisti opportunamente individuati e formati. Nel secondo caso, invece, andrebbe intesa come trasversale, da integrare, quindi, tra i contenuti e gli obiettivi di altre discipline; non tematiche sparse e autonome dalle altre ma articolate attorno un programma di base, seppur aggiornato e riletto secondo approcci diversi dai quelli tradizionali; una

disciplina trattata da docenti non necessariamente specialisti anche se ufficialmente incaricati ad insegnarla.

In questa fase il Comitato ha esplicitamente identificato come soluzione quella di “sviluppare l’insegnamento di questo sapere come tematica trasversale inserita nella programmazione dell’offerta formativa secondo una metodologia operativa di studio e di approfondimento, che si caratterizzi per flessibilità, gradualità di applicazione e sperimentazione” (Comitato, 2020a, p.3); in modo più esplicito, in diversi contesti mediatici e scientifici, la Prof.ssa Anna Maria Lusardi, Presidente del Comitato Edufin, ha individuato l’educazione civica, reintrodotta in tutti i gradi di scuola dal 2019, quale disciplina trasversale per introdurre l’educazione finanziaria.

A parere dello scrivente è almeno da chiarire in che modo può essere realmente introdotta l’educazione finanziaria all’interno dell’insegnamento dell’educazione civica, in quanto all’art. 3 della Legge n. 92 del 2019 tra le tematiche previste da svilupparsi non è esplicitamente presente. Invece, lo sono, presumibilmente, la proposta di introdurre l’educazione finanziaria nell’educazione civica in quanto insita nel principio stesso della trasversalità di questo insegnamento anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, le quali non sono né disciplinari e nemmeno ascrivibili a una singola disciplina. Secondo questa logica la riprogettazione del curriculum di istituto deve consentire di sviluppare “la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società” (Art. 2, comma 1) oltre ad accrescere “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità” (Art. 1, comma 1).

Rispetto alla certezza che non sia più possibile pensare ad un processo di alfabetizzazione finanziaria delle giovani generazioni senza il coinvolgimento diretto del sistema formale di istruzione e formazione, si rende necessario avviare una sistematica riflessione su chi dovrà condurre tale processo educativo, ossia il corpo docente attuale e futuro della scuola italiana. A tal proposito è opportuno tenere conto del fatto che i docenti italiani non siano in grado di assolvere a questa ulteriore funzione in quanto non preparati. L’attuale offerta formativa accademica non contempla alcuna forma e alcun contenuto di conoscenza economica e finanziaria e la formazione scolastica ricevuta non gli ha conferito adeguati livelli di alfabetizzazione finanziaria (Refrigeri, 2020). Si avverte, quindi, la necessità di formare

il corpo docente italiano della scuola dell'infanzia e primaria per questa eventuale innovazione formativa, quale essa sarà. Un'azione che deve essere ritenuta propedeutica oltre che urgente per consentire la reale introduzione del sapere finanziario e economico nella scuola italiana.

4. Conclusioni

Alla ricerca pedagogica dovrebbe spettare il compito di contribuire alla ri-progettazione del curriculum verticale per integrare gli obiettivi formativi previsti dalle Indicazioni nazionali e dai Programmi per la secondaria con quelli delle Linee guida del Comitato e di individuare le migliori soluzioni per consentire ai docenti italiani di perseguire questi nuovi obiettivi considerati gli attuali loro non adeguati livelli di alfabetizzazione finanziaria (Refrigeri, 2020, p. 133). Infatti, l'introduzione nella scuola dell'educazione finanziaria e della formazione alla cittadinanza economica non rimarrà una volontà di alcuni studiosi e un'intenzione di diverse istituzioni nazionali e internazionali ma diventerà una realtà (come disciplina trasversale a quelle già esistenti – matematica, storia, geografia, ecc. – o come ambito specifico all'interno della neonata educazione civica), solo a seguito della istituzione di un piano di formazione straordinario degli insegnanti di ogni ordine e grado; un piano che deve consentire l'alfabetizzazione economica e finanziaria di base dei docenti, in servizio e in formazione iniziale, e la specializzazione alle metodologie di insegnamento più innovative.

Riferimenti bibliografici

- Comitato Edufin (2018). *Una traccia per una Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale. L'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale: una visione per il futuro*. Retrieved 3 May, 2021, from http://www.quellocheconta.gov.it/it/pdf/chi_siamo/Strategia.pdf
- Comitato Edufin (2020). *Linee guida per la realizzazione di programmi di educazione finanziaria per gli adulti*, Retrieved 3 May, 2021, from www.quellocheconta.it
- Comitato Edufin (2020a). *Linee guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione*, Retrieved 3 May, 2021, from www.quellocheconta.it
- Invalsi, *Ocse PISA 2018, financial literacy i risultati degli studenti italiani*, Retrieved

- 3 May, 2021, from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- OECD (2013). PISA 2012, *Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial Literacy*, Retrieved 3 May, 2021, from http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_06
- OECD (2014). Financial Education for Youth: The Role of Schools, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>.
- OECD (2016). G20/OECD INFE, *Core competencies framework on financial literacy for adults*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, OECD, Retrieved 3 May, 2021, from <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>.
- Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

19.4

Insegnare la valutazione. Percorso di peer review a scuola

Emilia Restiglian

Professoressa associata - Università degli Studi di Padova
emilia.restiglian@unipd.it

1. Introduzione

La tematica del raggiungimento del successo formativo per tutti gli alunni tocca da vicino la quotidianità del lavoro dell'insegnante, anche negli aspetti valutativi. Tra questi, ha assunto nel corso del tempo sempre maggiore rilevanza la funzione formativa della valutazione che, nei suoi aspetti di restituzione di informazioni allo studente per la prosecuzione del percorso di studio, si pone come strumento di supporto dell'apprendimento.

Le normative e i documenti ministeriali che esplicano tale concetto si pongono entro un continuum che accompagna da tempo il lavoro degli insegnanti. Dal DPR 122/2009, alle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 e fino al Decreto 62/2017, la valutazione formativa viene espressamente connotata come dimensione che concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, accompagnando e documentando lo sviluppo dell'identità personale, ma anche promuovendo l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. Il documento che ha inserito i giudizi descrittivi nella scuola primaria (Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172 – Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria e Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria) ribadisce tutto questo e inserisce la valutazione come elemento fondante della professionalità del docente e come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento. Essa viene definita come “lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al con-

tinuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico” (Linee Guida, 2020, p.1).

2. Rassegna della letteratura

Il feedback si pone come un concetto centrale, che caratterizza e sottolinea il valore formativo della valutazione (Sadler, 1989) nella prospettiva dell’*Assessment for Learning* (Black, Williams, 1998). Esso, soprattutto se inserito all’interno dei processi di valutazione tra pari, può infatti costituire una delle risorse da mettere a disposizione dell’alunno nel processo di raggiungimento dell’apprendimento prestabilito.

Nella valutazione tra pari l’alunno svolge un ruolo attivo, essendo chiamato ad analizzare il prodotto di uno o più compagni, in autonomia o in piccolo gruppo. Questo conduce a riflettere e a porsi domande sul proprio lavoro, arrivando a rinforzare le proprie conoscenze in un certo ambito e, allo stesso tempo, a maturare una visione più ampia del lavoro stesso (Boud, Molloy, 2013).

Nei contesti tradizionali, il feedback è offerto dall’insegnante all’alunno mentre, in una prospettiva più recente, è qualcosa che i pari possono scambiarsi l’un l’altro. Il feedback dell’insegnante, infatti, risulta solitamente troppo riduttivo (Sadler, 2010) e generico, rivolto alla classe piuttosto che al singolo alunno, con la conseguenza di non riuscire a personalizzare l’intervento.

In ambito internazionale, la valutazione fra pari (peer review) nei contesti scolastici risulta essere comunque meno sviluppata della medesima pratica condotta in contesto universitario (Lu, Law, 2012). Tra le ricerche internazionali nei contesti scolastici si ricordano quella di Gielen, Tops, Dochy, Onghena e Smeets del 2010, sulla comparazione fra feedback dato dal docente e feedback dai pari, e altre che hanno dimostrato come, generalmente, l’attivazione di pratiche di feedback fra pari abbia effetti positivi sull’apprendimento e possa essere considerata una valida alternativa al feedback fornito dal docente. Si veda, ad esempio, una ricerca sperimentale in una scuola primaria olandese (Leenknecht, Prins, 2018).

La possibilità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori conduce gli alunni anche a sviluppare una competenza trasversale fondamentale per la propria futura vita personale e professionale: la competenza valutativa. Essa con-

sente ad ogni persona di far fronte alle tante scelte e alle decisioni che nella vita si è chiamati a fare, identificando i criteri che le guidano. Valutare elementi in contesti diversi con criteri adatti è una competenza di alto livello che richiede autonomia e indipendenza di giudizio e significa spingere l'apprendimento "più in là dell'ora". Ecco perché è necessario pensare fin da subito ad una *assessment literacy* che renda il bambino progressivamente in grado di valutare situazioni esterne e di autovalutarsi con coscienza e responsabilità, nell'ottica di quello che verrà dopo il percorso scolastico (*lifelong assessor*, Boud, 2000).

Non è pensabile acquisire una tale competenza in un tempo determinato, quanto piuttosto in un tempo lungo e dedicato. Per questo motivo, gli insegnanti dovrebbero porre la valutazione come elemento fondante del lavoro quotidiano a tutti i livelli, nell'ottica di una valutazione sostenibile (Boud, Soler, 2015; Carless, Boud, 2018).

3. La ricerca

Nel contesto italiano, la ricerca ha già messo in luce aspetti che sostengono esperienze di feedback tra pari nella didattica universitaria (Grion, Serbati, 2019).

Per avviare però percorsi di riflessione sulla valenza che pratiche di valutazione e feedback fra pari possono avere anche sull'apprendimento in ambito scolastico, come alternativa al tradizionale feedback dell'insegnante, è stata proposta una sperimentazione supportata dal gruppo di lavoro GRiFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento) dell'Università di Padova, composto da docenti e ricercatori del Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata) e da insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado della Regione Veneto.

In particolare, la sperimentazione ha cercato di rilevare se il modello di peer review, già provato in ambito universitario (Grion, Serbati, Tino e Nicol, 2017) e che ha fatto emergere risultati positivi (Grion, Tino, 2018), possa essere utilizzato in modo efficace anche in contesti scolastici, al fine di produrre benefici per l'apprendimento, e quali risultano essere i punti di forza e di debolezza evidenziati dagli insegnanti rispetto a questa modalità valutativa (Grion, Restiglian, 2019; Restiglian, Grion, 2019).

Domande e fasi della ricerca

Gli insegnanti e i ricercatori del Gruppo GriFoVA si sono incontrati a partire dalla fine del 2017 per condividere conoscenze ed esperienze in ambito valutativo. È stato presentato il modello adottato nei contesti universitari e sono state discusse le possibilità di un suo adattamento in ambito scolastico, tenendo conto della specificità dei diversi gradi scolastici (Tab.1). Gli insegnanti hanno stabilito in quale ambito disciplinare sviluppare la ricerca e con quale classe.

È stato deciso quindi di avviare una ricerca esplorativa e partecipata composta di raccolta dati, analisi qualitativa dei testi e discussioni condivise con il gruppo di ricerca.

Le domande di ricerca specifiche sono state:

Q1. Come può essere utilizzato il modello di peer review nei contesti scolastici?

Q2. Il modello produce benefici per l'apprendimento nella scuola primaria e secondaria così come a livello universitario?

Sono state raccolte quattro tipologie di dati:

1. Scheda attività sull'intera esperienza da parte di ogni insegnante (redatta in forma narrativa). La richiesta è stata quella di tenere una sorta di diario di bordo al fine di fare memoria delle attività proposte;
2. Questionario agli insegnanti composto da quattro domande:
 - quali sono i motivi per cui ha scelto di partecipare al progetto GRiFoVA? quali erano i suoi bisogni formativi?
 - quale ruolo/funzione ha la valutazione all'interno della sua attività in aula?
 - quali sono le difficoltà nell'applicare la valutazione in classe?
 - come il modello di peer review proposto si differenzia o innova la valutazione scolastica normalmente intesa?
3. Prodotti finali degli studenti (es. scrittura di un messaggio di posta elettronica);
4. Risposte degli studenti a tre questionari somministrati in tre diverse fasi del processo di valutazione tra pari:
 - il primo dopo aver valutato uno o più lavori dei propri compagni sulla base dei criteri definiti, con lo scopo di rilevare i processi messi in atto nella fase di produzione di feedback ai pari;

- il secondo per rilevare i processi messi in atto dopo la fase di revisione del proprio testo, ma prima di ricevere i suggerimenti dai compagni;
- il terzo per rilevare i processi messi in atto dopo la ricezione del feedback dai compagni durante la revisione del proprio lavoro.

I questionari sono stati adattati dagli insegnanti alla classe (o classi) in cui hanno proposto la sperimentazione sulla valutazione tra pari. I dati qualitativi sono stati analizzati tramite un processo iterativo e induttivo di analisi del contenuto.

| Fasi | Attività |
|---|--|
| Fase I | Uso di <i>exemplars</i> e definizione e condivisione in classe dei criteri di un “buon” prodotto |
| Fase II | Elaborazione individuale di un prodotto |
| Fase III | Raggruppamento degli studenti (in coppie o piccoli gruppi) e valutazione (anonima) di alcuni lavori dei propri pari sulla base dei criteri definiti e produzione di feedback rivolti ai pari |
| Questionario n. 1 inteso a rilevare i processi messi in atto nella fase di produzione di feedback ai pari | |
| Fase IV | Revisione del proprio prodotto dopo aver elaborato i feedback sul lavoro dei pari ma prima di riceverli dai pari |
| Questionario n. 2 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la fase di revisione del proprio testo, ma prima di ricevere i suggerimenti dei compagni | |
| Fase V | Revisione del proprio lavoro dopo avere ricevuto i feedback elaborati dai pari |
| Questionario n. 3 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la ricezione del feedback dai compagni, e a mettere a confronto il processo di dare feedback e quello di riceverlo | |

Tab. 1: il modello di peer review sperimentato nei contesti universitari e applicato nella scuola (Restiglian, Grion, 2019)

La ricerca è stata sviluppata in 11 classi di scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado nelle Province di Belluno, Padova, Rovigo, Treviso e Vicenza, coinvolgendo in tutto 9 insegnanti. 7 classi hanno lavorato sulla lingua italiana, una sulla matematica e una sulla storia.

Il questionario per gli insegnanti

Viene proposto di seguito un affondo sulle risposte che hanno dato gli insegnanti al breve questionario proposto al termine del percorso di ricerca.

Gli insegnanti hanno scelto di partecipare al progetto GRiFoVA principalmente per acquisire padronanza del modello verificandone l'efficacia e la trasferibilità ma anche perché interessati a metodi innovativi di lavorare in aula. La volontà di mettere in campo la dimensione della professionalità permette di navigare entro una realtà complessa come quella scolastica creando al contempo una cultura della valutazione nei ragazzi e nelle famiglie secondo un'idea di valutazione che rende l'alunno protagonista del proprio percorso di apprendimento, nell'ottica del miglioramento.

Gli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione avevano già avuto esperienze di autovalutazione e di co-costruzione di strumenti valutativi in classe, ad esempio le rubriche. Molti provengono da esperienze di apprendimento cooperativo.

Riguardo alla difficoltà del lavoro sulla valutazione in aula, gli insegnanti lamentano un uso diffuso della valutazione tradizionale, con funzione meramente sommativa.

L'autovalutazione è poco diffusa e, soprattutto, manca il confronto e la proposta di strumenti di valutazione condivisi in consiglio di classe. Altro aspetto che viene evidenziato è quello relativo alla difficoltà di mettere assieme una molteplicità di valutazioni (giudizi sul comportamento, giudizi sui livelli di apprendimento, voti nelle singole discipline e livelli di valutazione delle competenze) in grado di restituire un'immagine complessiva del bambino.

Secondo gli insegnanti, la sperimentazione GRiFoVA ha permesso agli alunni di fare un salto di qualità (seppur a livelli diversi) rispetto alla loro capacità di riflettere e di valutare. È cambiato anche il loro atteggiamento verso la valutazione, tanto che molti alunni hanno partecipato alla proposta non per aver un buon voto ma per rendere il proprio prodotto migliore, nell'ottica del miglioramento a partire da sé stessi. La valutazione sulla base di criteri costruiti congiuntamente costituisce un investimento per il futuro in quanto consolida abilità e competenze necessarie per la vita degli studenti. I percorsi di valutazione tra pari, ad ogni modo, necessitano di tempi lunghi e di costanza nella pratica di quella che si pone come una vera e propria metodologia di lavoro.

Risultati

I dati raccolti hanno confermato le domande di partenza.

Q1. Come può essere utilizzato il modello di peer review nei contesti scolastici?

Il modello di peer review sembra funzionare nei contesti scolastici: gli insegnanti lo hanno apprezzato come un metodo di lavoro valido soprattutto per il ruolo attivo degli studenti nelle attività di apprendimento e di valutazione e l'approccio riflessivo sui loro prodotti.

Q2. Il modello produce benefici per l'apprendimento nella scuola primaria e secondaria così come a livello universitario?

Il modello ha sviluppato processi molto importanti negli studenti: riflessione, autovalutazione, identificazione "autonoma" delle modalità di miglioramento, autoregolazione, consapevolezza delle proprie capacità, analisi del proprio lavoro.

Sono state evidenziate alcune criticità, prima di tutto la questione dell'anonimato. Gli studenti non si sono sempre sentiti a loro agio ad essere valutati da pari e in questo senso l'anonimato è stato utilizzato come strategia significativa per evitare problemi di questo tipo. La criticità non è stata messa in evidenza da tutti gli insegnanti, molto è dipeso da quanto gli alunni erano abituati a confrontarsi con i pari. Tendenzialmente, la criticità tende a diminuire nella scuola secondaria e, comunque, le tecnologie possono in parte supportare l'anonimato.

L'implementazione del modello di valutazione tra pari in modo efficace richiede un tempo lungo, in particolare con gli alunni di scuola primaria. In generale, è necessario che gli studenti si abituino al modo di lavorare, in particolare nella definizione dei criteri di valutazione dei prodotti.

4. Alcune considerazioni conclusive

I risultati confermano che il modello di peer review sperimentato a livello universitario può essere utilizzato nella scuola con opportuni aggiustamenti, soprattutto in merito alle tempistiche delle proposte e al *training* degli alunni al processo di valutazione tra pari. Inoltre, ribadiscono il valore della valutazione come strumento per l'apprendimento. Il modello proposto sembra quindi supportare lo sviluppo di *assessment literacy* assieme ai processi legati ad una prospettiva di valutazione sostenibile.

Esso amplia la concezione di valutazione degli apprendimenti, intesa come momento conclusivo di un percorso, e si pone come vera e propria strategia didattica, aspetto che necessita di ulteriori approfondimenti teorici e di ricerca empirica.

Riferimenti bibliografici

- Black P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud D., Molloy E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Abingdon: Routledge.
- Boud D., Soler R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Carless D., Boud D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Gielen S., Tops L., Dochy F., Onghena P., Smeets S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143-162.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Restiglian E. (Eds.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(19), 209-229.
- Grion V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Leenknecht M.J.M., Prins F.J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 101-116.
- Lu J., Law N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40, 257-275.
- Restiglian E., Grion V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 12, 195-221.
- Sadler D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

19.5

L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano

Amalia Lavinia Rizzo

*Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it*

1. L'insegnamento dello strumento musicale nella prospettiva inclusiva

Nella prospettiva del continuo miglioramento dell'azione didattica finalizzata al successo scolastico e formativo degli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA), l'interazione con le scuole nell'ambito della ricerca educativa (Asquini, 2018) appare indispensabile per affrontare efficacemente la sfida dell'inclusione. In questa prospettiva, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha finanziato una ricerca biennale che coinvolge tutte le scuole secondarie di I grado del territorio nazionale (n. 1845) in cui è stato attivato l'insegnamento dello strumento musicale (SMIM).

Le SMIM sono attive dal 1999 (Legge 124/1999) a seguito della riconduzione ad ordinamento delle scuole sperimentali che si erano sviluppate in Italia dopo il 1975 e sono scuole secondarie di primo grado statali ad "indirizzo musicale" in cui gli allievi possono studiare gratuitamente uno strumento. Nella normativa istitutiva della SMIM è stato precisato che l'insegnamento dello strumento musicale si inserisce a pieno titolo nell'offerta formativa della scuola, in quanto, come le altre discipline persegue "la formazione dell'uomo e del cittadino". Pertanto, si inserisce ed integra a livello interdisciplinare la programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio Docenti. L'insegnamento dello strumento musicale nelle SMIM, dunque, va considerato nell'ambito del percorso di rinnovamento richiesto alla scuola dell'autonomia e non ha mai avuto lo scopo prioritario di organizzare un mero percorso di apprendimento della tecnica strumentale, ma vi è sempre stata piena consapevolezza del suo valore edu-

cativo e culturale finalizzato al pieno supporto del successo formativo di ciascun allievo. Fin da subito, infatti, la prospettiva pedagogica con cui l'insegnamento dello strumento musicale è stato inserito nelle SMIM ha tenuto conto di come l'elevata valenza espressiva e comunicativa delle attività strumentali potesse offrire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni portatori di "situazioni di svantaggio" (DM 13 febbraio 1996). Tale prospettiva è stata riaffermata nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola del I ciclo* (MIUR, 2012) a conferma che anche lo strumento musicale sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi della piena inclusione. Avvalersi delle grandi potenzialità educative della musica nella progettazione del curriculum di classe e di Istituto rappresenta quindi un'occasione da non perdere per proporre agli allievi preadolescenti occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa e di consapevolezza della propria identità. Nella prospettiva di costruire curricula inclusivi, il potenziamento della presenza della musica a scuola è dunque da considerare una risorsa utile per facilitare la partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali rispettandone e valorizzandone le peculiarità e i talenti e il potenziamento della musica nel curriculum di Istituto delle SMIM potrebbe offrire un contributo rilevante al miglioramento complessivo dei livelli e della qualità dell'inclusione scolastica. Infatti, la ricerca scientifica ha verificato come l'attività musicale sistematicamente proposta abbia una ricaduta positiva sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche severe) o con DSA (Hallam, Council, 2015). Per tali ragioni, in linea con la tradizione pedagogica progressista, l'esperienza musicale è ritenuta efficace per la trasformazione dei sistemi educativi in quanto promuove sia la formazione di cittadini responsabili (Nussbaum, 2011), sia uno sviluppo integrale della persona, in merito ai processi di apprendimento e allo sviluppo del benessere personale e sociale (Gordon et al., 2015).

2. Criticità dell'impiego della musica a scuola

Nonostante il potenziamento dell'offerta musicale delle SMIM rappresenti un'occasione per l'inclusione anche degli allievi con bisogni educativi speciali, e dunque anche con disabilità e con DSA, è stato verificato che l'impostazione dell'insegnamento dello strumento musicale non sempre risulta

coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019). Una recente ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre per approfondire la possibilità di impiego della musica a sostegno dell'inclusività del curriculum degli istituti comprensivi ha individuato, tra una serie di elementi critici, anche la presenza di una visione ancora elitaria dell'insegnamento della musica e una sorta di impropria identificazione tra le finalità della SMIM e le finalità del Conservatorio (Rizzo, De Angelis, 2019). Evidentemente, ciò costituisce un grande ostacolo al successo formativo degli allievi con disabilità e con DSA, soprattutto nella misura in cui venisse loro limitato l'accesso ai corsi di strumento a causa di un'erronea interpretazione "a carattere selettivo" della prevista "prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all'atto dell'iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi" (DM 201/1999). Tale interpretazione non è in linea con l'implementazione di un *inclusive assessment* fondato su una metodologia di valutazione equa ed efficace (Aquario, 2015) che crei anche per gli allievi con disabilità e con DSA le condizioni per "dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare" (Hockins, 2010, p. 2). La necessità di un approccio inclusivo anche alla prova orientativo-attitudinale, invece, dovrebbe rientrare in un approccio educativo teso a valorizzare le differenze di un'ampia varietà di allievi, tenendo conto della necessità di rendere accessibile l'insegnamento anche in caso di bisogni educativi speciali (Fuller, Bradley, Healey, 2004; Riddell et al., 2007).

3. Finalità e obiettivi di una ricerca nazionale

Quanto brevemente descritto rappresenta il problema affrontato da una ricerca nazionale finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e condotta in collaborazione con il *Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* (Rizzo et al., 2020)¹.

1 Si tratta di un progetto di ricerca biennale, di cui la scrivente è il responsabile scientifico, dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado*, finanziato dal Diparti-

Tra le finalità vi è il miglioramento del livello di inclusione delle SMIM offrendo le indicazioni necessarie per rendere l'insegnamento dello strumento musicale un contesto che sostiene i processi inclusivi dell'intera scuola. Inoltre, la ricerca intende contribuire alla diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione (Corcini, 2018).

Gli obiettivi della ricerca sono: a) esplorare le prassi di organizzazione e valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento per gli allievi con disabilità e con DSA; b) analizzare le relazioni tra le procedure attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative; c) rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM; d) individuare "linee guida" essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di insegnamento strumentale nelle SMIM.

4. Metodologia di ricerca e campione

La ricerca segue una metodologia a carattere teorico/esplorativo (Lucisano, Salerni, 2012) e, per la raccolta e l'analisi dei dati, impiega l'approccio dei *mixed methods* (Trinchero, 2002).

La ricerca ha coinvolto tutte le SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1845)² (Tab. 1).

mento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre per gli anni 2020-2021. I componenti del gruppo di progetto sono: Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre), Barbara De Angelis (Università degli Studi Roma Tre), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ada Manfreda (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Sapuppo (Università degli Studi Roma Tre), Marina Chiaro (Università degli Studi Roma Tre), Marianna Traversetti (Università degli Studi dell'Aquila), Federica Piloti (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Annalisa Spadolini (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Cristiana Lucarelli (IRCCS Santa Lucia), Maria Teresa Palermo (Conservatorio di Cesena), Ester Caparrós Martín (Università di Malaga, Spagna).

- 2 Il data base completo delle SMIM è stato fornito dal *Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, presieduto da Luigi Berlinguer con cui si è avviata una formale collaborazione.

| Regione | v.a. | v. % |
|---------------------------|-------------|---------------|
| Abruzzo | 43 | 2,3% |
| Basilicata | 57 | 3,1% |
| Calabria | 176 | 9,5% |
| Campania | 264 | 14,3% |
| Emilia Romagna | 64 | 3,5% |
| Friuli | 16 | 0,9% |
| Lazio | 150 | 8,1% |
| Liguria | 36 | 2,0% |
| Lombardia | 166 | 9,0% |
| Marche | 38 | 2,1% |
| Molise | 26 | 1,4% |
| Piemonte | 82 | 4,4% |
| Puglia | 127 | 6,9% |
| Sardegna | 70 | 3,8% |
| Sicilia | 268 | 14,5% |
| Toscana | 93 | 5,0% |
| Umbria | 20 | 1,1% |
| Veneto | 149 | 8,1% |
| <i>Totale complessivo</i> | <i>1845</i> | <i>100,0%</i> |

Tab. 1: Ripartizione SMIM per area geografica

5. Strumenti di ricerca e primi risultati

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una websurvey suddivisa nelle seguenti sezioni: 1) caratteristiche delle SMIM; 2) allievi con disabilità; 3) allievi con DSA; 4) didattica dello strumento durante il COVID-19; 5) formazione degli insegnanti di strumento musicale. La versione definitiva (64 domande strutturate) è stata messa punto grazie a un lavoro sistematico di confronto tra il gruppo di ricerca e i referenti per la musica e per l'inclusione degli Uffici Scolastici Regionali. La compilazione della websurvey è stata a cura del Dirigente Scolastico coadiuvato dal referente per lo strumento musicale e dal referente per l'inclusione della scuola. L'indagine è stata chiusa il 1 marzo 2021 e si sta procedendo all'analisi dei dati secondo i metodi della statistica descrittiva e della statistica inferenziale. Le scuole che hanno risposto al questionario sono state 1254, il 68,0% del totale. Tra queste, 1060 scuole di 18 regioni italiane (84,5% dei rispondenti, Tab. 2) hanno fornito dati completi di cui si sta procedendo all'analisi.

| | |
|----------------|-------------|
| | |
| CAMPANIA | 140 |
| LOMBARDIA | 120 |
| SICILIA | 116 |
| CALABRIA | 106 |
| VENETO | 101 |
| LAZIO | 98 |
| PUGLIA | 64 |
| PIEMONTE | 54 |
| TOSCANA | 54 |
| EMILIA ROMAGNA | 43 |
| SARDEGNA | 34 |
| MARCHE | 28 |
| ABRUZZO | 26 |
| LIGURIA | 23 |
| BASILICATA | 17 |
| FRIULI VENEZIA | |
| GIULIA | 13 |
| MOLISE | 12 |
| UMBRIA | 11 |
| Totale | 1060 |

Tab. 2: Scuole rispondenti (distribuzione per regione)

Dalle prime analisi si evince che nelle SMIM la media degli allievi con disabilità (2,8%) e con DSA (5,0%) iscritti ai corsi di strumento è inferiore a quella degli allievi che complessivamente frequentano l'intera scuola (5,0%; 5,9%). Pertanto appare confermata l'ipotesi da cui è nata la ricerca e cioè che l'indirizzo musicale ospita una quota inferiore di studenti con disabilità e con DSA rispetto al dato di frequenza medio di suddetti studenti.

Per l'approfondimento qualitativo, la ricerca ha previsto gli strumenti del *focus-group*; dell'*analisi documentale* e dell'intervista strutturata. Il focus-group è stato formato da docenti di strumento, dirigenti scolastici, docenti comandati presso gli Uffici Scolastici Regionali, docenti referenti per l'inclusione, docenti del Conservatorio Santa Cecilia di Roma e docenti della Scuola di Musica di Fiesole. Le regioni rappresentate sono state le seguenti: Basilicata, Calabria, Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria, Veneto. Al focus group ha partecipato anche Fondazione Sequeri Esagramma Onlus, con Gabriele Rubino, coor-

dinatore e direttore dell'Orchestra Sinfonica Esagramma, e Francesca Vergani, dottoranda della Libera Università di Bolzano e formatore esperto Esagramma³. L'inserimento di Esagramma è scaturito dalla convinzione che la condivisione della loro decennale esperienza nel campo dell'orchestra musicale inclusiva potesse apportare un valido contributo per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca.

Ai lavori del focus-group, ha inoltre partecipato Luisa Lopez, neurofisiopatologa, esperta di processi cognitivi mediati dalla musica in ricerche svolte dalla Fondazione Mariani, nonché membro di numerosi GLO (Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione, D. Leg.vo 96/2019) del Lazio.

Mediante i quattro incontri del focus-group, svolti dal 12 febbraio al 23 aprile 2021, si sono approfondite la modalità con cui le SMIM organizzano:

- la prova orientativo-attitudinale per gli allievi con disabilità e con DSA;
- la didattica dello strumento per gli allievi con disabilità e con DSA;
- l'attività di musica d'insieme per gli allievi con disabilità e con DSA;
- i percorsi di collaborazione tra i docenti di sostegno e di strumento;
- le modalità di valutazione dei percorsi didattici con lo strumento per gli allievi con disabilità e con DSA;
- l'esame di stato, relativamente allo strumento, per gli allievi con disabilità e con DSA.

In particolare, sono stati approfonditi gli aspetti indicati nella tabella seguente (Tab. 3).

3 Per un approfondimento sui principi teorico-operativi di Esagramma si veda Sbattella (2013). Le attività di Esagramma sono descritte nel loro sito all'indirizzo: <https://esagramma.net/>.

| Ambito di approfondimento | Aspetti affrontati nel focus-group |
|--|--|
| Gestione della prova orientativo-attitudinale per gli allievi con disabilità e con DSA | Modalità di organizzazione e di svolgimento; elementi di facilitazione introdotti; difficoltà e criticità; rapporto tra colleghi di strumento; rapporto con l'insegnante di sostegno; elementi di continuità con la scuola primaria; gestione degli aspetti emotivi; esempi di prove per i diversi strumenti. |
| Didattica dello strumento musicale per gli allievi con disabilità e la didattica dello strumento per gli allievi con DSA | Organizzazione di tempi e spazi della lezione individuale e delle attività d'insieme; materiali didattici utilizzati; consegne e strategie didattiche messe in atto; misure compensative e dispensative; ulteriori elementi di facilitazione introdotti; gestione degli aspetti emotivi; difficoltà e criticità; documenti di progettazione (ad esempio PEI, PDP, Piano per l'inclusione), presenza di documentazione video. |
| Modalità di valutazione dei percorsi didattici | Tipologia delle prove di verifica, misure compensative e dispensative; criteri di valutazione; gestione degli aspetti emotivi; organizzazione e svolgimento dell'esame di stato, relativamente allo strumento, per gli allievi con disabilità e con DSA; modalità di svolgimento della prova; collaborazione tra i docenti di sostegno e altri docenti, tra cui quelli di strumento. |

Tab. 3: Aspetti approfonditi nel focus-group

I *focus-group* si sono svolti su piattaforma Teams, sono stati video-registrati e se ne è realizzata una trascrizione *verbatim*.

La documentazione prodotta dai partecipanti è stata condivisa con una cartella Drive.

Attualmente, a seguito dell'analisi del materiale prodotto, si sta procedendo alla messa a punto di una prova orientativo-attitudinale inclusiva, alla modellizzazione di una lezione di strumento inclusiva e all'individuazione di criteri di valutazione dell'esame di stato.

6. Osservazioni conclusive

Il coinvolgimento di tutte le scuole secondarie di I grado italiane a indirizzo musicale (SMIM) italiane sta consentendo di strutturare in quadro relativo all'accesso e la frequenza degli allievi con disabilità e con DSA, alle procedure didattico-valutative attuate e ai bisogni formativi dei docenti di strumento. In vista di una sempre maggiore diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione, a seguito dell'analisi dei dati emersi e di una riflessione con esperti del mondo della scuola, dell'Università, dell'Alta Formazione Musicale, del Terzo settore e della sanità, lo spin off della ricerca consisterà nell'elaborazione di *linee guida* utili a orientare la *governance* delle SMIM in riferimento alle modalità di regolazione dell'accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all'impiego di pratiche didattico-valutative altamente inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Asquini G. (ed.). (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2019). The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, 17(1), 445-462.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M., Lopez L., Rizzo A.L. (2019). La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva. *Nuova Secondaria*, 3, 133-145.
- Corsini C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa.
- Fuller M., Healey M., Bradley A., Hall T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.
- Gordon R.L., Fehd. H., Mc Candliss B.D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis, *Front. Psychol*, 6, 1777.
- Hallam S., Council M. E. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hockings C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. New York: Higher Education Academy.
- Legge 3 maggio 1999, n. 124 - *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*.
- Lucisano P., Salerni A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Marquis E., Fudge Schormans A., Jung B., Vietinghoff C., Wilton R., Baptiste S. (2016). Charting the landscape of accessible education for post-secondary students with disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5(2), 31-71.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Riddell S., Weedon E., Fuller M., Healey M., Hurst A., Kelly K., Piggott L. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628.
- Rizzo A.L., De Angelis, B., (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo

- della dimensione ludico-musicale. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Bari: Pensa Multimedia.
- Rizzo A. L., Chiaro M., Corsini C., Sapuppo F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 158-168.
- Sbattella L. (2013). *Ti penso, dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale. Un modello di ricerca-azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- William D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- D.leg.vo 96/2019 - *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107"*.
- D.M. 6 agosto 1999, n. 201 - *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124*.
- D.M. 13 febbraio 1996 - *Nuova disciplina della sperimentazione nelle scuole medie ad indirizzo musicale*.

19.6

Ricerca formazione e didattica all'aperto

Michela Schenetti

*Professoressa associata – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
michela.schenetti@unibo.it*

1. Fare ricerca con gli insegnanti per sostenere la professionalità

Il presente contributo prende forma dall'incontro tra la caratterizzazione metodologica della ricerca formazione così come promossa dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'insegnante (CRESPI)¹ e la Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'aperto². Il tema indagato, sia nei suoi fondamenti teorici che operativi è quello della didattica all'aperto, tema che si inserisce nel dibattito internazionale e nazionale sugli spazi dedicati all'apprendimento (Borri, 2018; Tosi, 2019) e sull'innovazione didattica. L'obiettivo è quello di documentare le diverse fasi del processo di ricerca formazione condotto mettendo in evidenza come le azioni intraprese e gli strumenti individuati siano coerenti con un approccio partecipativo alla ricerca e alla formazione che abbia come finalità essenziale quella di innovare il sistema scolastico attraverso percorsi empirici che abbiano una ricaduta intenzionale sull'implementazione della riflessività e la formazione professionale degli insegnanti (Asquini, 2018).

- 1 Un centro che promuove un approccio alla ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate (in modo da tener conto della complessità dei contesti scolastici) e si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale <https://centri.unibo.it/crespi/it>
- 2 La Rete nasce come rete di scopo tra scuole per implementare metodologie didattiche attive all'aperto. Fin dalla sua progettazione e costituzione ha potuto contare sulla supervisione scientifica dell'Università di Bologna all'interno di una Convenzione istituzionale di cui l'autrice è la referente. Nasce nel 2016 con 11 scuole, nel 2021 ne conta più di 60. Alla base dell'ingresso di ciascuna scuola la sottoscrizione di un protocollo e la partecipazione ad un percorso di ricerca formazione triennale. <https://scuoleallaperto.com/>

Il mandato della scuola, “l’educare a saper stare nel mondo”, sancito dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) e rafforzato dai Nuovi Scenari (MIUR, 2018) e dall’introduzione dell’educazione civica Legge 92 del 2019, considerata come occasione per “promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi”, in relazione con gli altri, in un tempo presente senza dimenticare la prospettiva futura, è centrale nell’educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva che coglie le occasioni del territorio per consolidarsi e promuovere apprendimenti significativi e durevoli (Calvani, 2000). Ciò si inserisce coerentemente con l’impegno pedagogico e politico a cui ci richiamano gli obiettivi dell’Agenda 2030: riportare il tema della sostenibilità al centro della quotidianità dei servizi educativi e delle scuole. Un concetto giustamente declinato nelle sue sfaccettature sociali, economiche e culturali di cui è necessario riconoscere prima di tutto il portato educativo. L’idea che sottende la riflessione è quella di una scuola capace di ripensare la relazione tra la quantità dei contenuti disciplinari da insegnare (Chevallard, 1985) e i sensi attribuiti dai soggetti in formazione. Una scuola in grado di ripensare radicalmente la struttura del processo di insegnamento-apprendimento permettendo ai propri alunni di esserne parte attiva e significativa. La logica della didattica per competenze, a cui ciascuno di noi è chiamato a rispondere, richiede, infatti, di considerare la scuola come un campo pedagogico (Damiano, 2006), come un luogo che svolge la funzione primaria di dar senso, coerenza e praticabilità ai saperi e alle esperienze che si offrono ai bambini.

Per chi scrive, in completa sintonia con queste premesse, l’educazione non può che passare attraverso un recupero della relazione con l’ambiente esterno, contrastando la prevalenza di una didattica trasmissiva in spazi artificiali, attraverso l’immersione in contesti naturali, la valorizzazione dei rapporti con il territorio e gli spazi esterni alla scuola, ripensati come ambienti di apprendimento (Castoldi, 2020; Strongoli, 2019) d’elezione, poiché in essi sopravvivono quei saperi unitari, significativi e mutevoli necessari a rendere i compiti e gli apprendimenti dei bambini autentici e a trasformare il saper fare, il saper essere e il conoscere in competenze agite o strategie contestualizzate. Perseguire una didattica all’aperto in modo complementare e interdipendente alla didattica che trova spazio dentro le aule risulta essenziale perché promuove e valorizza, per contrasto, il dialogo costante tra il dentro e il fuori la scuola in piena connessione con il curricolo e perché riporta l’attenzione sul concetto complessivo di qualità della vita

e al contempo di qualità degli ambienti educativi e scolastici (Barrett, Zhang, Davies, Barrett, 2015; Weyland, Galletti, 2018). Cercare nei contesti intelligenti (Bertolino, Guerra, 2020), oltre la scuola, connessioni privilegiate per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Schenetti; Rossini, Salvaterra, 2015), innovare le pratiche didattiche tradizionali, garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee non può ovviamente prescindere dalla capacità professionale di chi anima i servizi educativi e le scuole. Questo sicuramente comporta un approccio complesso verso l'educazione e la didattica e si connette alla necessità di accompagnare il cambiamento supportando il processo in un'ottica di cura delle competenze dell'insegnamento come elemento cardine per la qualificazione dei sistemi scolastici e per offrire strumenti concettuali e metodologici utili ad agire efficacemente all'interno di situazioni complesse (Vannini, 2018). A questo proposito l'analisi dei dati OCSE 2016 mette al centro delle sfide per il nostro sistema educativo la necessità di restituire al corpo docente competenze in grado di affrontare le questioni complesse e di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative e didattiche intenzionali, sistematiche, ma anche aperte, flessibili e contestualizzate. Pratiche che fanno mettere al centro i bisogni evolutivi dei bambini di oggi, intendendo con questi ultimi quei bisogni tipici e caratteristici dell'infanzia, proiettati in un tempo futuro. D'altro canto mettere al centro la formazione professionale significa riflettere sulla formazione iniziale e in servizio, sulle pratiche educative e didattiche, sulle competenze ma anche su quei condizionamenti storici e culturali che le hanno determinate. La letteratura di riferimento, in questo senso, suggerisce che i setting naturali possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Bentsen, Mygind, Randrup, 2009; Mygind, 2009) e che le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla loro progettazione didattica (Mannion, Lynch, 2016). Da recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli insegnanti (Schenetti, 2020) emerge come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno smussati, artificiali e più sfidanti; mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da ruoli, schemi e consuetudini per rimettere al centro il bambino attraverso una "didattica più orientata alla ricerca" (Calonghi, 2017).

Attuali pubblicazioni (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Schenetti, D'Ugo, 2020) riflettono quindi sulla necessità di delineare nodi didattici e

metodologici sul tema della didattica all'aperto, approccio ancora in via di definizione sul territorio nazionale, che permettano di definire possibili sviluppi nel campo della formazione professionale.

2. Scegliere la ricerca formazione come caratterizzazione metodologica

Il percorso è nato dall'esigenza di sostanziare le emergenze illustrate precedentemente focalizzandosi specificatamente sul tema dell'innovazione e sviluppo professionale. La domanda di ricerca che ha originato l'attivazione del gruppo non è stata definita a priori sulla base della letteratura di riferimento sul tema specifico ma ha preso forma all'interno del processo: *Può l'implementazione degli spazi fuori dalla scuola innovare le pratiche didattiche e sostenere lo sviluppo professionale?*

Adottare un approccio di ricerca formazione è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico didattica sul tema, provocare cambiamenti nelle azioni didattiche, rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Sch n,1987), generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Il percorso ha coinvolto un Istituto Comprensivo della Provincia di Modena aderente alla Rete. Il processo di ricerca-formazione, previsto dallo stesso protocollo di adesione, è stato triennale (2016 – 2019), ha coinvolto una trentina di insegnanti di scuola primaria, una figura di coordinamento e facilitazione dei processi e un ricercatore. In modo coerente con i principi della R-F, le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità sono stati esplicitati chiaramente, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una “ricerca congiunta tra pratici e ricercatori” (Cardarello, 2018, p.42) resa possibile dal loro bisogno formativo istituzionale, contestualizzato, caratterizzato da vincoli e risorse che occorreva prendere ricorsivamente in analisi.

Nel corso dei tre anni sono stati utilizzati, co-costruiti e condivisi diversi strumenti con l'obiettivo prevalente di favorire la riflessività sull'esperienza e lo sviluppo professionale degli insegnanti indipendentemente dal tema specifico. Strumenti osservativi e di documentazione, pensati per essere al

contempo strumenti di metariflessione professionale ed euristici. Per ragioni di sintesi la pluralità degli strumenti verrà presentata in modo complessivo nella Fig.1.

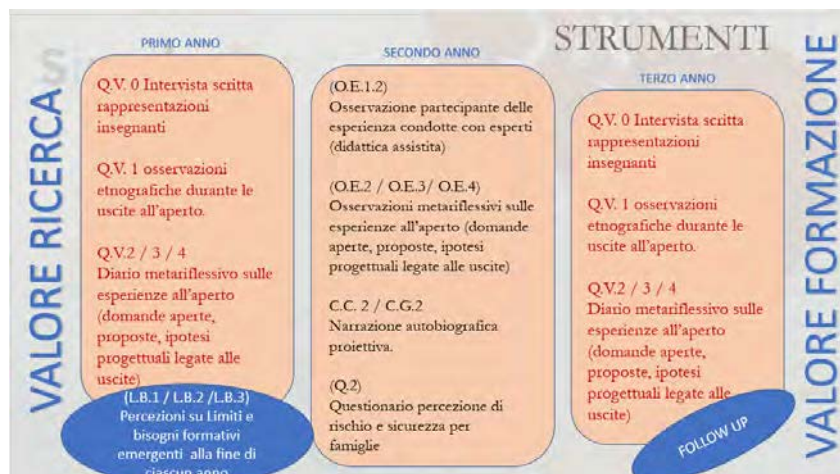


Fig. 1: strumenti co-costruiti durante il percorso triennale di ricerca-formazione

Lo stare in ricerca insieme agli insegnanti ha spostato via via gli obiettivi e i disegni metodologici, dilazionando i tempi e suggerendo al ricercatore di lavorare in relazione ai benefici che gli insegnanti potevano ricevere in termine di crescita professionale durante il percorso. Il ricercatore ha guidato gli insegnanti nella ricerca di strategie d'indagine che permettessero di monitorare le azioni e le situazioni didattiche che li vedevano coinvolti, studiandone l'evoluzione. Il processo messo in atto è stato ciclico e ricorsivo prevedendo la discussione collettiva sui processi, l'analisi delle produzioni dei singoli, la restituzione collegiale e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione in base ai bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito della ricerca accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) ed implementare azioni di miglioramento.

3. I vantaggi dell'approccio partecipativo nella formazione sul tema

Dall'analisi dei dati raccolti durante il *follow up* 'conclusivo' condotto al termine del processo triennale attraverso focus group, le insegnanti attribuiscono l'impatto del percorso alla loro sperimentazione di pratiche e metodologie didattiche attive plurali e diversificate nate all'interno di un percorso di ricerca comune, agite in prima persona; al loro riconoscimento dei limiti della didattica trasmissiva e alla messa in discussione di diverse pratiche quotidiane che hanno saputo trasformarsi; all'introduzione di modifiche sostanziali dei documenti istituzionali e all'implementazione delle uscite sul territorio; al confronto con altre figure professionali e alla progettazione e realizzazione partecipata e in collaborazione con l'amministrazione comunale di spazi di apprendimento all'esterno. È tuttora in corso un lavoro congiunto tra alcuni membri del CRESPI per indagare quali trasformazioni ed esiti formativi si siano assestati e consolidati nei singoli e nei gruppi; quale effettiva efficacia abbia avuto la R-F; istanza particolarmente rilevante anche dal punto di vista etico-politico (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020). Tra le ricchezze del processo emerge "l'essersi sentite accompagnate nell'analizzare le situazioni problematiche e nel rileggere criticamente le indicazioni curriculari". L'aver potuto sperimentare forme congiunte di autovalutazione e riprogettazione co-costruite all'interno del percorso ha coinvolto i docenti nei processi decisionali che hanno potuto delineare obiettivi condivisi da perseguire attivando a loro volta processi partecipativi che hanno visto il coinvolgimento di bambini e genitori. Emerge quindi essere stato corrisposto il bisogno di ritrovare modalità significative di "pensare" e fare scuola collegialmente al di là del tema trattato. Le esperienze all'aperto, tuttavia, non risultano essere consolidate in alternanza e equilibrio con le altre, come previsto dagli intenti formativi più specifici, la forza del gruppo è risultata altalenante a causa del forte turnover di personale, la condivisione tra le colleghe e il lavoro in team ha subito rallentamenti ma è aumentata la percezione di questa necessità, le pratiche documentative e progettuali introdotte durante la R-F non sono state estese in modo consistente alle altre pratiche di scuola. La metodologia condivisa, nelle parole delle insegnanti, risulta comunque essere riuscita a promuovere una "distanza critica" dalla propria pratica (Elliot, 1998). E questo lascia intuire un'eredità importante in termini di consapevolezza e competenze acquisite. Il lavoro incrociato di analisi dei dati di questa azione congiunta

di monitoraggio è tuttora in corso, non rimane che sperare che il processo complesso e faticoso che ha comportato impegno e coinvolgimento anche personale per ciascun protagonista possa risultare proficuo e permetterci di rinsaldare quel legame tra Università e scuola, ricerca e didattica che rischia di sfilacciarsi tra le diverse reciproche richieste istituzionali.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Barrett P.S., Zhang Y., Davies F., Barrett L.C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. Salford: University of Salford.
- Bentsen P., Mygind E., Randrup T.B. (2009). Towards an understanding of *ude-skole*: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bertolino F., Guerra M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Reggio Emilia: Junior.
- Borri S. (2018). *The class has broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. Indire.
- Calonghi L. (2017). *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Calvani A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Elliott J. (1998). *Environmental Education: on the Way to a Sustainable Future*. Rapporto alla conferenza internazionale "Environmental Education and Sustainable Development". Linz, Austria.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Mannion G., Lynch J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.), *Routledge Inter-*

- national Handbook of Outdoor Studies* (pp. 85-94). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Mygind E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12, 225-237.
- Schenetti M., Rossini B., Salvaterra I. (2015). *La scuola nel bosco*. Trento: Erickson.
- Schenetti M. (2020). Il primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto. In G. D'Aprile G., R.C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 95-108). Lecce: Pensa Multimedia.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236-247.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Strongoli R.C. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia oggi*, 17(1), 431-444.
- Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti Scuola.
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-26). Milano: Franco Angeli
- Weyland B., Galletti A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

19.7

Nuove prospettive per la ricerca didattica

Giuseppe Zanniello

Già Professore ordinario - Università degli Studi di Palermo
giuseppe.zanniello@unipa.it

1. La collaborazione tra la scuola e l'università

La ricerca didattica dovrebbe contribuire al miglioramento della formazione professionale, iniziale e in servizio, degli insegnanti – nell'accezione più vasta dell'attività docente – e, conseguentemente, dei processi di insegnamento-apprendimento (Domenici, 2013).

All'interno di un disegno circolare costituito da: prassi didattica personale-riflessione sulla prassi-riformulazione di nuove ipotesi-attuazione di nuove prassi didattiche-ulteriore riflessione sulle nuove prassi, e così via ciclicamente, ogni insegnante dovrebbe essere davvero un ricercatore in classe, con l'intento di valutare costantemente l'efficacia delle proprie azioni, di progettare metodi e tecniche didattiche sempre più aderenti alle mutevoli esigenze degli alunni e di verificarne gli esiti (Scurati, Zanniello, 1993).

Ai professionisti della ricerca didattica è richiesto di affiancare i professionisti dell'insegnamento scolastico, durante il loro lavoro, per offrire un supporto metodologico alle azioni innovative e per diffondere le migliori pratiche didattiche (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Esistono diversi modi di fare ricerca didattica con gli insegnanti; una particolare attenzione è rivolta attualmente alla ricerca azione istituzionale con progetto, che ha lo scopo di introdurre un'innovazione didattica formulata nelle linee generali, con alcuni principi ispiratori chiari, che sono frutto della maturazione di un dibattito scientifico e professionale, dai responsabili della *governance* di un determinato ordine di scuola ma che richiedono la condivisione e la concretizzazione degli insegnanti. Questa modalità di ricerca esige una forte vigilanza critica per conseguire la cumu-

labilità dei dati raccolti e un grado accettabile di certezza sulla validità dei risultati ottenuti (Calvani, Vivanet, 2014). Si auspica che, così facendo, possa migliorare nell'opinione pubblica la convinzione che la Didattica contribuisce al miglioramento della scuola.

2. La ricerca didattica per l'innovazione scolastica

Tra la conclusione di una ricerca didattica, la diffusione dei suoi risultati e l'acquisizione da parte degli insegnanti delle competenze necessarie per agire conformemente a quanto è stato scientificamente dimostrato come valido, a volte trascorre un lasso di tempo tale da rendere inattuale quella che poteva essere considerata una innovazione didattica quando era stata progettata l'attività di ricerca, perché le situazioni scolastiche, pur nello stesso ambiente socio-culturale, si trasformano velocemente (Calonghi, 1994).

Consapevoli del fatto che molte ricerche producono delle conoscenze feconde per il progresso della scienza didattica ma che i loro risultati non riescono a migliorare la pratica scolastica, perché non modificano le convinzioni profonde e i comportamenti abituali degli insegnanti, molti ricercatori fanno ricerca insieme agli insegnanti coinvolgendoli fin dalla fase della sua progettazione.

Nella convinzione che gli insegnanti non possono essere semplici fruitori dei risultati delle ricerche svolte dagli universitari né tantomeno esecutori di attività didattiche pensate da altri, da tempo sono state intraprese nuove strade per sanare l'innegabile frattura che si nota spesso tra la ricerca universitaria e la pratica dell'insegnamento scolastico. Il presupposto comune ai molteplici tentativi di soluzione del problema evidenziato è costituito dal rapporto paritario tra il ricercatore universitario di Didattica e l'insegnante-ricercatore in classe.

Nelle ricerche svolte in collaborazione tra università e scuola, si conduce una riflessione in corso d'opera e si effettuano delle continue correzioni di rotta durante l'attuazione di progetti innovativi con i quali, sulla base di studi precedentemente condotti, si ipotizza che dovrebbe migliorare la qualità degli apprendimenti degli alunni. In questo modo si innesta nell'ambiente scolastico dove si svolge la ricerca, e nel momento stesso in cui essa si svolge, un cambiamento nel modo di insegnare che dovrebbe continuare oltre la durata dell'attività sperimentale, dove intervengono dei ricercatori-

attori e degli insegnanti-attori con mentalità sperimentale. Mentre lavorano insieme agli insegnanti, i ricercatori, con verifiche periodiche, tengono sotto controllo gli effetti delle azioni innovative sui loro alunni.

Come è noto, dall'esigenza di cambiare le convinzioni profonde degli insegnanti è nato il paradigma della ricerca-azione (R-A), una tradizione di ricerca in campo educativo che, pur richiamandosi genericamente a Kurt Lewin (1946), ha assunto una tale articolazione e diversità interna che è ben difficile ritrovare delle caratteristiche metodologiche comuni a tutti i ricercatori che si riconoscono in essa, come già notava Egle Becchi (1992) dopo aver esaminato i manuali di ricerca in campo educativo, le voci dei dizionari e delle enciclopedie.

Ancora oggi il consenso metodologico tra i ricercatori non è universale ma esiste più chiarezza sull'obiettivo comune. L'intento di quanti si riconoscono in questa tradizione scientifica è quello di trasformare la realtà della scuola mentre si fa ricerca insieme agli insegnanti, i quali da utilizzatori dei risultati della ricerca universitaria diventano attori capaci di continuare a innovare la prassi didattica anche quando si conclude l'intervento dei ricercatori professionisti.

Il limite della non cumulabilità dei dati qualitativi raccolti al termine di una ricerca azione a scuola si può superare con le meta-analisi (Pellegrini, 2021, 90-104) che consentono di sommare gli effetti di diverse ricerche sullo stesso tema.

Si fa ricerca per il miglioramento professionale degli insegnanti che, dopo una adeguata negoziazione, abbiano condiviso con il ricercatore, un progetto didattico innovativo (Bell, 2002, pp. 123-124). Una innovazione scolastica, quando è introdotta mediante una ricerca-azione, potenzia la competenza professionale degli insegnanti mantenendo stabile il miglioramento ben oltre la durata dell'intervento sperimentale.

3. Fare ricerca con gli insegnanti

Contemporaneamente al citato articolo di Becchi sulla rivista "Scuola e Città", per iniziativa di A. Brown (1992) e di A. Collins (1992) si sviluppò un particolare tipo di ricerca azione, che è risultata più adatta alla realtà scolastica: la ricerca azione con progetto, che può essere anche di tipo istituzionale. Essa mira a verificare la validità di un progetto educativo elabo-

rato scientificamente sulla base di un insieme coerente di asserzioni teoriche (Pellerey, 2005).

L'aspetto caratterizzante di questa impostazione metodologica, rispetto ad altre forme di R-A, è la proposta iniziale di una innovazione didattica ipotizzata come valida, ad esempio la formulazione di giudizi analitici sui risultati finali conseguiti dagli alunni nell'apprendimento delle discipline che costituiscono il curriculum della scuola primaria, al posto dei voti numerici. Il ricercatore propone inizialmente alla discussione del gruppo docente un progetto modificabile, ma pur sempre da condividere nelle sue linee generali.

Alcune volte le proposte di rinnovamento partono dall'amministrazione scolastica nazionale, regionale o locale. In questo caso le innovazioni- anche quelle meglio studiate e preparate dalle più prestigiose commissioni di esperti- si attuano solo se il corpo docente le sente sue, se si appassiona, se si coinvolge pienamente nella loro realizzazione, per poi portarle avanti anche oltre il periodo della sperimentazione istituzionale. Certamente gli insegnanti hanno bisogno di sentirsi attori protagonisti delle innovazioni scolastiche: la partecipazione ad una ricerca-azione istituzionale con un progetto di massima, da definire con il loro contributo, consente questa forma di protagonismo professionale.

Per recepire sia la forza emotiva che promana da un gruppo di professionisti convinti di poter migliorare la qualità del proprio lavoro sia la forza razionale proveniente da un progetto pedagogico ben studiato, è nata la ricerca-azione istituzionale basata su un progetto. In questo tipo di ricerca, al ricercatore professionista si richiede di salvaguardare sia l'identità pedagogica del progetto generale sia la creatività degli insegnanti che devono adeguare quel progetto alla realtà delle classi in cui operano. Un esempio potrebbe chiarire l'idea.

Analogamente a quanto si fece intorno al 1990 con l'introduzione della scheda di valutazione degli alunni del primo ciclo dell'istruzione, una possibilità di ricerca azione istituzionale basata su un progetto è stata offerta dall'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020 che, per la valutazione dell'apprendimento degli alunni di scuola primaria nei vari ambiti disciplinari, ha sostituito i voti numerici con giudizi articolati. Prima di emettere l'ordinanza specifica, il Ministro ha affidato a un gruppo di lavoro, composto da ricercatori universitari di Didattica e da rappresentanti del mondo scolastico, il compito di redigere delle linee guida per la formulazione di

giudizi descrittivi, periodici e finali, da parte delle scuole; lo stesso gruppo ha ricevuto anche l'incarico di seguire la sperimentazione. Si sono create così le condizioni per affiancare le scuole con ricercatori, che stimolino la produzione di vari modelli espressivi della valutazione degli obiettivi di apprendimento, offrano una metodologia per il loro monitoraggio in corso d'uso, esaminino i risultati ottenuti e diffondano quei documenti di comunicazione degli esiti delle valutazioni degli alunni che si siano dimostrati migliori.

4. La diversità dei compiti nel gruppo di ricerca scolastica

Il miglioramento degli atteggiamenti e delle abitudini professionali degli insegnanti è il risultato più importante di una ricerca azione con progetto. Si auspica che la soddisfazione professionale, provata partecipando a una ricerca innovativa, incoraggi gli insegnanti a continuare a lavorare così come hanno appreso durante lo svolgimento della ricerca. Alla fine di una ricerca azione con progetto, ben condotta, si dovrebbero rilevare negli insegnanti tre tipi di miglioramenti: nella competenza metodologica in ricerca didattica, nella competenza autovalutativa del proprio agire professionale e nella competenza gestionale delle proprie capacità relazionali (Trincherò, 2013).

La gratificazione provata dagli insegnanti nel percepire di aver imparato a lavorare meglio e nell'avvertire, di conseguenza, un maggiore riconoscimento sociale del loro status professionale, consente di nutrire un sano ottimismo circa la continuità delle azioni innovative innescate dal ricercatore nell'ambiente scolastico. Tuttavia la soddisfazione che un gruppo di insegnanti-ricercatori prova per l'accordo raggiunto all'interno del gruppo non può comunque sostituire il giudizio, interno ed esterno, sulla validità o meno di un metodo, di una tecnica o di uno strumento didattico usato da quel gruppo; altrimenti sarebbe come sostituire la ricerca del consenso alla ricerca della verità nell'attività scientifica.

Nello svolgimento delle ricerche insieme a gruppi di insegnanti sorgono a volte dei problemi valutativi, che rischiano di inficiare la validità dei risultati ottenuti, in assenza di un controllo metodologico costante. Uno dei compiti del ricercatore professionista consiste allora nel fornire agli altri membri del gruppo le occasioni e gli strumenti per mantenere una certa distanza di riflessione dall'oggetto della ricerca, imparando ad effettuare

delle autovalutazioni periodiche. Inoltre, sempre a garanzia della validità dei risultati conseguiti, le descrizioni delle attività mentre si svolgono, il racconto del vissuto personale e la presentazione dei risultati da parte dei protagonisti, sono integrate con osservazioni e rilevazioni effettuate da valutatori esterni al gruppo. Nel corso della ricerca azione con progetto i dati vengono raccolti a più riprese e con una pluralità di strumenti che mirano a rilevare nel modo più oggettivo possibile le manifestazioni soggettive degli attori del processo di ricerca-azione. Le valutazioni dell'andamento del processo innovativo sono effettuate periodicamente, con prospettive diverse, dai ricercatori, dagli insegnanti, dagli alunni, dai genitori, dai dirigenti scolastici e dai valutatori esterni alla scuola.

Infine, senza pretendere la generalizzazione dei risultati conseguiti, dal ricercatore universitario ci si aspetta che descriva con molta precisione le caratteristiche della situazione dell'Istituto scolastico, del gruppo insegnante, degli alunni e del contesto ambientale in cui si è svolta l'attività innovativa, affinché in situazioni simili a quella in cui è stata condotta quella particolare ricerca si possano prevedere dei risultati analoghi, con un determinato grado di probabilità.

Il confronto continuo, fra docenti e ricercatori, come pure il reciproco scambio di percezioni, favorisce l'apertura al confronto e alla collaborazione, stimolando ciascun soggetto a mettersi in gioco e ad offrire il proprio contributo; ciò produce di solito un innalzamento dell'autostima dei singoli docenti, che è la migliore garanzia per la continuità dell'innovazione educativa introdotta a scuola con la collaborazione dell'università.

I ricercatori universitari dovrebbero concentrare la loro attenzione soprattutto sui processi attivati nella scuola, ben consapevoli che, in ultima analisi, ciò che più importa di un'esperienza di ricerca non sono tanto gli "oggetti didattici" prodotti (nuovi metodi, tecniche e strumenti) quanto piuttosto la crescita professionale dei docenti coinvolti nella loro creazione, in termini di competenze professionali acquisite, di atteggiamenti interiori modificati e di stili relazionali maturati durante il percorso di ricerca.

Riferimenti bibliografici

Becchi E. (1992). Ricerca Azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e città*, 4, 145-149.

- Bell G.H. (2002). La ricerca azione per lo sviluppo educativo: Riflessioni sul ruolo del facilitatore. In C. Scurati, G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 121-138). Napoli: Tecnodid.
- Brown A. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-146.
- Calonghi L. (1994). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Collins A. (1992). Toward a design sciences of education. In E. Scalon, T. O'Shea (Eds.), *New Direction in Educational Technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Domenici G. (2013). Il declino (inarrestabile?) dell'università e della ricerca in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8, 11-28.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Pellegrini M. (2021). *Verso una cultura dell'evidenza in educazione. Il ruolo delle meta-analisi*. Roma: Armando.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Scurati C., Zanniello G. (Eds.). *La ricerca azione: contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Trincherò R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6), 75-96.

Panel 20
Educazione motoria e sportiva

Introduzione
Dario Colella

Interventi
Valeria Agosti
Sergio Bellantonio
Antonio Borgogni
Andrea Ceciliani
Carlo Macale

L'insegnamento delle competenze motorie attraverso mediazioni e contesti educativi

Dario Colella

Professore ordinario - Università degli Studi di Foggia
dario.colella@unifg.it

1. Premessa

Insegnare competenze motorie in relazione ai bisogni educativi di bambini e giovani e in diversi contesti formativi, sollecita la ricerca e la selezione non solo di un'ampia quantità e varietà di compiti motori e modalità organizzative ma anche il ricorso a modelli dell'apprendimento diversi e complementari, da modulare e variare attraverso stili e strategie d'insegnamento. Con riferimento agli studi svolti dalle neuroscienze e sulla base delle relative re-interpretazioni della corporeità e dei processi di apprendimento-insegnamento, emerge la necessità di ri-orientare il processo educativo e didattico, evidenziando esperienze e scenari didattici finalizzati a valorizzare le relazioni reciproche tra fattori percettivo-coordinativi, psicologici e sociali e diverse modalità di apprendimento. Le relazioni allievo-compito-ambiente, pertanto, procedono e si sviluppano nel curriculum secondo traiettorie non completamente predefinite dall'insegnante e scandite da nessi di causa-effetto (lineari) ma aperte e inusuali (non-lineari), non solo in senso disciplinare ma anche interdisciplinare e trasversale, valorizzando diverse modalità di apprendimento, attraverso la libera esplorazione, la scoperta guidata di opzioni esecutive, la risoluzione di problemi, e le interconnessioni semantiche, ricorrenti nei vari contesti formativi.

2. Didattica del compito motorio e mediazione educativa

Negli ultimi anni studi e buone pratiche riguardanti la didattica delle attività motorie, hanno evidenziato importanti evoluzioni riguardo la quantità dei contenuti e delle modalità organizzative, gli adattamenti, l'uso di at-

trezzi, in diversi contesti ed ambienti educativi. Numerosi progetti ed interventi didattici, infatti, hanno evidenziato l'ampliamento dei repertori di compiti motori, delle modalità organizzative, degli adattamenti funzionali all'apprendimento ed allo sviluppo motorio del bambino e del giovane, offrendo i presupposti, altresì, per individuare le matrici necessarie a promuovere competenze motorie e snodi interdisciplinari.

Il modello della *didattica del compito* motorio nasce dall'elaborazione e dalla confluenza di ricerche psicologiche e pedagogiche che negli ultimi decenni hanno coinvolto la scuola ed i diversi contesti formativi. In particolare, emergono diversi approcci scientifici, ineludibili, che sollecitano una forte integrazione per rispondere ai bisogni emergenti nei contesti delle pratiche motorie e dello sport (Pesce, 2002; Howard-Jones, 2014; Avanzino et al., 2015; D'Alessio, 2016; Olivieri, 2016; Gola, 2020) e, soprattutto, trasformazione ed adattamento metodologici e contestuali.

Indubbiamente la didattica del compito è essenziale per avviare il processo didattico in qualsiasi ambito disciplinare purchè sia costantemente agganciato alle modalità di apprendimento dell'allievo e senza perdere di vista lo sviluppo del processo educativo nelle diverse età.

È riconosciuto che le attività motorie contribuiscono in modo determinante allo sviluppo motorio del bambino ma è indiscutibile il ruolo dell'educatore per promuovere il passaggio dalle attività motorie spontaneo-ricreative (destrutturate) ad esperienze motorie che contribuiscono ad arricchire il repertorio personale di abilità motorie e le relazioni con le conoscenze, i valori ed i comportamenti, la consapevolezza del sé.

In altri termini, l'apprendimento e lo sviluppo di competenze motorie, riconducibili alla proposta di un'ampia varietà di compiti ed esperienze motorie, richiedono all'insegnante *intenzionalità didattica* per favorire, al di là di ogni automatismo, la mediazione tra attività-insegnante-ambiente e, in generale, *qualità* dell'insegnamento, attraverso numerose e diverse opportunità educative rivolte a tutti gli allievi (McLennan & Thompson, 2015).

È opportuno rilevare che, in modo complementare, emerge il bisogno di acquisire, oltre ad un ampliamento quantitativo dei contenuti, anche un maggiore e diverso orientamento metodologico, riguardo le modalità di insegnamento e le conseguenti modalità di apprendimento delle competenze motorie degli allievi, gli effetti di mediazione del processo didattico in relazione ai contesti, sulla base di studi provenienti dalle neuroscienze e dalle relative implicazioni metodologiche (Gola, 2021).

Analizzare l'insegnamento come *mediazione* delle relazioni tra il soggetto e l'oggetto dell'apprendimento, significa concepire una competenza didattica complessa che rinvia ai saperi disciplinari, psicologici e comunicativi (Moliterni, 2013). Per svolgere un ruolo di mediatore, l'insegnante deve conoscere e padroneggiare le relazioni tra l'oggetto dell'apprendimento motorio (e qui emerge l'utilità e la necessità del compito e delle modalità organizzative), il soggetto dell'apprendimento (ovvero i processi riguardanti i modelli dell'apprendimento motorio, la metacognizione, la relazionalità, applicati a contesti e situazioni concrete), le condizioni e le strategie di mediazione dell'apprendimento (cioè le modalità di proposta dei contenuti disciplinari, interdisciplinari, trasversali, attraverso strategie didattiche, episodi di apprendimento, situazioni operative e scenari educativi).

In mancanza della padronanza di tali relazioni (Klinberg, 1988), l'insegnante non potrà svolgere quella necessaria azione didattica intenzionale e consapevole orientata sui processi e sulla relativa cornice pedagogica e valoriale.

3. Insegnamento-apprendimento e variabilità del contesto

I contributi scientifici derivanti dalle neuroscienze hanno sollecitato una ridefinizione delle modalità di sviluppo del processo didattico nell'ambito delle attività motorie, in particolare per i riflessi sulle modalità dell'apprendimento motorio degli allievi e sulla valorizzazione delle differenze individuali.

Tra i diversi approcci dell'apprendimento motorio, particolare rilievo assume quello relativo alla teoria dei sistemi dinamici (Edwards, 2011), in cui in cui la *percezione* è un processo attraverso cui l'individuo ricerca e scopre immediatamente nell'ambiente, le informazioni già presenti e funzionali all'azione (Renshaw, Chow, 2019).

L'approccio dinamico considera la *decisione* esecutiva all'interno della relazione percezione-azione ed assume notevole importanza il rapporto tra compito-soggetto-ambiente. Secondo l'approccio ecologico o della teoria dei sistemi dinamici, l'apprendimento scaturisce direttamente dall'interazione dell'individuo con l'ambiente circostante e l'aspetto più significativo è proprio il collegamento diretto *percezione-azione*.

Sul piano didattico, le implicazioni educative non riguardano (solo) la

selezione dei compiti quanto le modalità d'interazione con gli allievi e le modalità con cui l'insegnante predispone, offre, lo scenario in cui svolgere l'esperienza e sviluppare la mediazione didattica.

La variabilità delle risposte motorie degli allievi sarà condizionata dalle modalità organizzative (campo grande-piccolo, attrezzo pesante-leggero, numero di giocatori in campo, ecc) già presenti nell'ambiente o intenzionalmente proposte dall'insegnante, per sollecitare risposte motorie attese o inusuali, originali e creative. Variare il setting di apprendimento, significa offrire agli allievi numerose opportunità per eseguire varianti esecutive delle abilità motorie, adattate ad ambiti e situazioni diverse (giochi, espressività e drammatizzazione, outdoor education, ecc.) che possono essere analoghe ma non identiche.

L'interazione percezione-azione è specifica per ogni situazione e l'abilità motoria, adattata all'interazione tra *compito* motorio (obiettivo), *individuo* (repertorio motorio) e *ambiente* (campo da gioco, ecc.), è il risultato dei vincoli correlati. In particolare, ogni azione è sistematicamente alterata dai *vincoli* ambientali e dalle abilità motorie possedute dall'allievo; assume particolare rilievo, quindi, non tanto il grado di maestria tecnico-sportiva o mimico-gestuale, quanto il repertorio di abilità e varianti esecutive utilizzato.

Secondo Schollhorn et al. (2012) modelli dell'apprendimento differenti implicano differenti direzioni di sviluppo del processo didattico:

- gli approcci didattici tradizionali sono riconducibili ad una determinazione *lineare* di causalità (es., compito motorio-modalità organizzativa-effetto sull'apprendimento e lo sviluppo di capacità motorie correlate; in tal caso la sequenza didattica è indipendente dal contesto in cui si realizza, è proposta secondo gradi di difficoltà standardizzati, successivi e complementari ed anche la struttura curriculare segue una traccia predefinita;
- i processi didattici, oltre a (invece di) seguire un percorso lineare (causa-effetto) diretto verso l'obiettivo (un'abilità da imparare) mediante numerose *ripetizioni* e *correzioni*, un ricorso frequente alla memoria, dovrebbero seguire un approccio basato sulle variabilità delle proposte, differenti e differenziate e sull'autonomia delle scelte dell'allievo;
-

- I processi di *apprendimento* determinano cambiamenti comportamentali quando i processi di *insegnamento* si discostano da un approccio lineare e totalmente predefinito.

Secondo l'approccio della teoria dei sistemi dinamici, è la variazione della situazione a condizionare diverse possibilità di risposta motoria; in tal caso il processo di apprendimento motorio non segue un percorso predefinito e sequenziale ma un percorso *non-lineare* (Chow, 2013; Schollhorn et al., 2012), cioè variabile ed aperto alle interconnessioni tra abilità motorie e varianti esecutive e contestuali.

4. Apprendimento non lineare e processo educativo

Al fine di strutturare un processo di insegnamento-apprendimento che valorizzi le competenze motorie di ciascun allievo, consideri le opportunità offerte dalle attività svolte in contesti diversi e in relazione alle modalità di apprendimento che si intendono sollecitare, è necessario che l'insegnante svolga una selezione intenzionale tra varie opzioni metodologiche.

Il modello dello *Spettro degli stili di insegnamento* (Mosston & Ashworth, 2008), a tale proposito, indica il passaggio da una didattica in cui l'insegnante esprime il massimo grado di responsabilità e decisione nella scelta delle attività e delle modalità esecutive ed organizzative (stili di *riproduzione*) ad un approccio in cui, al contrario, decisioni e risposte motorie riguardano prevalentemente l'allievo e il gruppo (stili di *produzione*).

Le implicazioni didattiche che derivano dalla teoria dei sistemi dinamici valorizzano l'apprendimento *per scoperta guidata e prove ed errori*: gli allievi, attraverso un processo di *scoperta*, autonoma o mediata dall'insegnante, partendo da compiti facili, facilitati, semplici e noti, sperimentano, eseguono, variano ed imparano ad utilizzare in modo progressivamente più coordinato e consapevole il proprio repertorio motorio (fig.1).

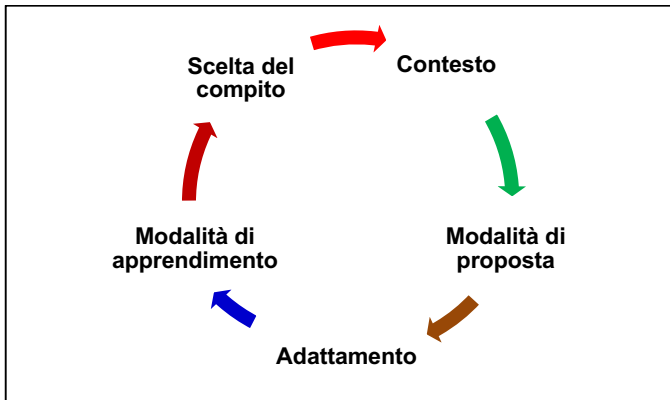


Fig.1: dalla scelta del compito alle modalità di apprendimento

Secondo tale modello l'apprendimento diviene un processo di scoperta, guidata dall'insegnante, di modalità esecutive, utilizzo di attrezzi e spazi operativi, attraverso cui sperimentare risposte motorie aperte, inusuali e creative e non predefinite; i compiti proposti sono fondati sulla *scoperta* di varianti esecutive attese dall'insegnante o proposte dall'allievo, sul *problem-solving* e sulla ricerca delle possibili soluzioni. Attraverso la scoperta di varianti esecutive e la risoluzione di problemi motori, il processo didattico procede, così, in modo *non-lineare* (nella lezione e nel curriculum), cioè in modo non completamente predefinito, riguardo la difficoltà, l'intensità, la complessità, favorendo varie modalità di apprendere abilità e conoscenze correlate, secondo tempi e motivazioni individuali.

Apprendimenti *non-lineari* purchè sollecitati metodologicamente, determinano percorsi didattici aperti e connessioni diverse (operative, logiche, semantiche), con particolare riferimento a:

- relazioni tra varianti esecutive spazio-temporali-quantitative-qualitative (e abilità-capacità);
- relazioni tra varianti esecutive e stili d'insegnamento (che orientano le direzioni dell'apprendimento);
- relazioni tra varianti esecutive ed alfabeti (matematica, geografia, disegno, ecc);
- relazioni tra varianti esecutive e contesti formativi.

In tal modo è possibile apprezzare una profonda interconnessione soggetto-ambiente-compito: l'acquisizione di abilità motorie è il risultato di relazioni funzionali di adattamento tra organismo ed ambiente che diviene generatore di un flusso di informazioni/situazioni, funzionali ad apprendere competenze motorie, diviene cioè *generatore* della variabilità della pratica motoria.

5. Conclusioni

Il processo didattico si delinea per la complessità, la quantità e la tipologia di variabili in gioco (Klinberg, 1988).

La scelta dello *stile* d'insegnamento ha un forte impatto sulla direzione del processo educativo e sulle modalità di apprendimento degli allievi e non riguarda, unicamente, la proposta di compiti motori o la scelta delle modalità organizzative; in particolare:

- Sperimentare, Eseguire, Variare e Rielaborare le risposte motorie aumenta la percezione di competenza;
- interazioni positive e costruttive all'interno del gruppo-classe migliorano attraverso stili di *produzione* e Cooperative Learning;
- l'utilizzo di approcci pedagogico-didattici *non lineari*, basati sulla variabilità degli stili d'insegnamento e delle risposte motorie, dovrebbe essere incoraggiato per sollecitare differenti abilità cognitive, metacognitive e *modalità di apprendimento*;
- approcci didattici *non-lineari* attraverso la *scoperta guidata* ed il *problem solving*, la produzione divergente, permettono una maggiore ritenzione di apprendimento nel medio-lungo termine rispetto agli stili di riproduzione e a modalità organizzative predefinite e a risposta chiusa.

L'insegnamento di competenze motorie richiede, pertanto, il ricorso a diversi approcci metodologici per ragioni diverse e complementari: promuovere i legami tra i fattori da cui è composta; promuovere diverse modalità e tempi di apprendimento; orientare le direzioni del processo didattico curricolare in ambito disciplinare, interdisciplinare e nei contesti formativi.

Riferimenti bibliografici

- Avanzino L., Gueugneau N., Bisio A., Ruggeri P., Papaxanthis C., Bove M. (2015). Motor cortical plasticity induced by motor learning through mental practice. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 105. <https://doi.org/10.3389/fnbeh-2015.00105>
- Chow J.Y., (2013). Non linear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65, 469-484. <https://doi.org/10.1080/003-36297.2013.807746>
- Chow J.Y., Davids K., Button C., Shuttleworth R., Renshaw I., Araújo D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77, 3, 251-278. <https://doi.org/10.3102/0034654303056152>
- D'Alessio C. (2016). Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport ed al movimento: un approccio storico, critico, euristico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 123-137.
- Edwards W.H. (2011). *Motor learning and control: From theory to practice*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gola G. (2020). Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante. *Formazione & Insegnamento*, 18, 2, 64-74.
- Gola G. (2021). Cosa succede nel cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. *RTH*, 8, 56-60.
- Howard-Jones, P.A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15 October; doi:10.1038/nrn3817.
- Klinberg L. (1988). Le categorie della didattica. *Rinascita della scuola*, 12, 5, Settembre-Ottobre, 335-349.
- McLennan N., Thompson J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers*. Paris: UNESCO Publishing.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie*. Roma: Armando.
- Mosston M., Ashworth S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition available at: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download>
- Olivieri D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, 14, 1, 89-106.
- Pesce C. (2002). Insegnamento prescrittivo o apprendimento euristico. *SdS-Rivista di cultura sportiva*, 55, 10-18.
- Renshaw I., Chow J. Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>.
- Schollhorn W. I. Hegen P., Davids K. (2012). The Nonlinear Nature of Learning - A Differential Learning Approach. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1), 100-112. <https://doi.org/10.2174/1875399x01205010100>.

20.1

Il corpo perduto e ritrovato? Il potenziale didattico della realtà aumentata nell'insegnamento dell'Educazione fisica

Valeria Agosti

*Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
valeria.agosti@unibg.it*

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'insegnamento delle Scienze Motorie e Sportive si è arricchito del supporto della tecnologia, grazie alla quale è stato possibile strutturare nuovi modelli didattici ben recepiti anche nel contesto scolastico; riferimento tangibile ne è l'approccio *Bring your own device* (BYOD). BYOD si riferisce ad una tendenza ormai consolidata nel mondo del lavoro per la quale i dipendenti utilizzano il proprio dispositivo personale – un laptop, uno smartphone, un tablet, un disco rigido portatile o qualsiasi altra tecnologia informatica di consumo – per scopi lavorativi (French, Guo, Shim, 2014).

Il mondo della scuola ha importato questo approccio, intendendo BYOD con riferimento agli studenti che portano i loro dispositivi mobili nelle classi a sostegno delle pratiche di insegnamento tradizionali (Song, 2014; Carvalho, Goodyear, de Laat, 2016).

Ormai da anni i sistemi scolastici Europei hanno adottato completamente l'approccio BYOD. In Italia questa tendenza ha cominciato a prender piede nel 2015 con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca “per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale, e pilastro dalla recente riforma del sistema scolastico nazionale” (D.M.851/15); nel PNSD si parla di una “scuola digitale che, in collaborazione con le famiglie e gli enti locali, deve aprirsi al cosiddetto BYOD, ossia a politiche per cui l'utilizzo di dispositivi elettronici personali

durante le attività didattiche sia possibile ed efficientemente integrato”. Il BYOD entra così a pieno titolo nella strategia per la costruzione degli ambienti per la Didattica Digitale Integrata (DDI) e in conseguenza, anche per la Didattica a Distanza (DAD).

Le severe ed improvvise restrizioni legate alla pandemia *CoViDI9* hanno stravolto l'organizzazione dei sistemi scolastici di tutto il mondo, rendendo difficile, se non impossibile, la didattica in presenza; conseguenza è, e ne è stata, la sofferenza dell'insegnamento di tutte quelle discipline a carattere prevalentemente laboratoriale e per le quali il momento educativo è fortemente legato all'esperienza corpo mediata ed all'interazione corporea, come l'Educazione fisica: in Italia, così come in molti altri paesi del mondo, alcuni ordini di scuola sono tutt'oggi costretti alla DAD, mentre in quelli organizzati in DDI sono vietate le attività in palestra che prevedono l'utilizzo di attrezzi condivisi e per il cui svolgimento non sia possibile il distanziamento di almeno due metri. Queste regole restrittive hanno avuto una diretta ricaduta soprattutto nell'organizzazione delle attività di gruppo e degli sport di squadra “strappando” agli studenti – ma anche ai docenti ed alla disciplina stessa - il momento ludico, ricreativo e competitivo, quello che riesce a coinvolgere tutti nella pratica dell'Educazione fisica.

Inoltre, il periodo di confinamento forzato ha rappresentato per ciascuno di noi, e ancor di più per i bambini e gli adolescenti, un periodo di forte stress emotivo, facendo emergere emozioni spiacevoli e stati emotivi complessi tanto che è stato spesso difficile trovare un equilibrio positivo per far fronte e tollerare la situazione emergenziale. Al riguardo, a livello Internazionale la World Health Organization (2020 a, b, c) e i Ministeri della Salute Pubblica di ciascun paese hanno prodotto documenti e linee guida per affrontare tali circostanze; in questi è rimarcata “la necessità fondamentale di far leva sulle risorse personali, cercando di mantenere uno stile di vita salutare che permetta di affrontare la situazione pandemica in modo costruttivo, accettando di fermarsi, di rimanere in attesa, pur riconoscendo l'impegno che tutto ciò richiede”. In Italia l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2020) ha sottolineato quanto “l'attenzione alla salute personale e familiare può rappresentare in questo momento un'opportunità sia per affrontare in modo positivo la complessità delle emozioni e degli stati d'animo, sia per gestire al meglio gli orari organizzando delle attività durante la giornata, con l'obiettivo di mantenere il benessere personale e familiare”. In tale contesto, sottolinea ancora l'ISS, la scelta di attività

piacevoli da fare insieme, come le attività motorie e sportive, i contatti a distanza con amici e parenti, diventano tutte modalità per favorire un aumento del senso di autoefficacia e per ottenere vantaggi per la salute nella sua globalità.

In questo contesto di “mancanza” di movimento, e non solo, è quindi emersa l'importanza della pratica motoria e di conseguenza, per i bambini ed i ragazzi, della pratica dell'Educazione fisica a scuola; disciplina storicamente relegata a momento ludico ricreativo che oggi viene invece riconosciuta come disciplina della salute, rivalutata a momento di benessere fisico, psichico e sociale.

In questo contesto, la DAD non ha quindi solo rappresentato un momento negativo per l'organizzazione scolastica dell'Educazione fisica; essa ha invece rappresentato anche una valida occasione per sperimentare appieno un nuovo ruolo assunto dalla disciplina motoria, quello di veicolo essenziale per l'acquisizione di un benessere integrale per la persona. I docenti di Educazione fisica dopo un iniziale momento di frustrazione, sono infatti diventati protagonisti di una grande rivoluzione che, seguita da momenti di attenta riflessione, è diventata l'occasione per una revisione moderna dell'approccio didattico, e forse per l'ideazione di una Educazione fisica 4.0.

Da questa premessa ed in tale contesto nasce lo studio qui presentato, con l'obiettivo di verificare se la Realtà Aumentata (RA), proposta nel contesto della DAD, possa rappresentare quella attività “esistente o possibile” utile ad orientare il corpo verso esperienze motorie altre, tali da contribuire a “ricorporalizzare il sé” (Thompson, Varela, 2001) per costruire una consapevolezza corporea e una competenza motoria orientate al futuro. La RA è infatti definita come una rappresentazione che utilizza la tecnologia di posizionamento per combinare il mondo reale e le situazioni virtuali (Klopper, Squire, 2008) e considerata utile per contribuire alla creazione di una struttura sensibile al contesto nella definizione dei confini del sé-corporeo e del sé-mondo.

In tale prospettiva, nel periodo in cui le severe ed improvvise restrizioni legate alla pandemia *CoViDi19* hanno imposto nel confinamento forzoso un “esilio del corpo”, dove la definizione di questi confini è stata messa a dura prova così come “il sentimento di possedere un corpo orientato verso una determinata attività esistente o possibile” (Merleau-Ponty, 2014), la RA ha permesso all'Educazione fisica di esprimere il suo potenziale didattico, inteso

come energia generatrice, un principio di mutamento che sfrutta in modo alternativo ma non sostitutivo della didattica in presenza, il potenziale intrinseco del corpo, la scoperta, cioè, che “le cose abbiano delle capacità di essere, e dunque di generazione, al di là del loro essere in atto” (Donini, 2007). In questo senso, la RA ha permesso di generare un contatto con gli alunni e di far esprimere loro, comunque, una corporeità ed una fisicità mediata dal mezzo tecnologico, valorizzando, nell’accezione aristotelica, quel concetto di energia potenziale di un essere la cui traduzione in atto, o in presenza, non sia necessaria ma che non sia implicata in essa alcuna impossibilità.

2. Materiali e Metodi

Il lavoro qui presentato in forma di studio preliminare, descrive ed analizza l’esperienza dei docenti di Educazione fisica in servizio presso una scuola secondaria di primo grado del Sud Italia che, nel periodo di confinamento forzoso avevano verificato, attraverso la somministrazione del *Physical Activity Questionnaire for Older Children* (PAQ-C) (Kowalski, Crocker, Donen, 2004) – ed il successivo confronto con i dati raccolti dallo stesso questionario somministrato prima dell’evento pandemico – una drastica riduzione dei livelli di pratica motoria dei loro alunni. In conseguenza, nell’impossibilità di svolgere lezioni che prevedessero l’esecuzione di esercizi video guidati, vietati dalla normativa vigente per la DAD, hanno organizzato lezioni a distanza per la pratica motoria dell’Educazione fisica utilizzando un approccio didattico definito BYOD *simile*: essendo confinati nelle loro abitazioni, gli alunni hanno utilizzato i loro dispositivi mobili nelle classi, seppur virtuali, a sostegno delle pratiche di insegnamento tradizionali. L’obiettivo non era da ricercarsi nella sola volontà di porre in essere le direttive del PNSD e le direttive Ministeriali per la DAD ma anche - e soprattutto - per sperimentare gli effetti che la proposta di una nuova strategia didattica potesse sortire nello stimolare i ragazzi a recuperare il senso di salute ed il desiderio al movimento, al gioco e alla competizione, che sembrava ormai perduto.

Con un approccio quasi-sperimentale sono stati analizzati i dati provenienti da 100 PAQ-C somministrati ad altrettanti studenti in tre diversi momenti della vita scolastica: prima dell’evento pandemico (t0), durante il confinamento (t1) e dopo due settimane di DAD con un approccio

BYOD *simile* (DAD-BYOD), consistente nell'utilizzo di una applicazione per smartphone di realtà aumentata (*App*-RA) per il gioco della Pallacanestro (t2).

Il PAQ-C è un test auto-somministrato a sette giorni di richiamo, vale a dire che le domande si riferiscono alla settimana direttamente precedente a quella di somministrazione; sviluppato e validato da numerosi studi scientifici, è utilizzato per valutare i livelli generali di attività fisica durante l'anno scolastico per gli studenti di età compresa tra gli 8 e i 14 anni. Esso si compone di 10 *items*: i primi 9 sono caratterizzati su una scala di punteggio che va da 1 a 5 punti; l'*item* 10 non è utilizzato per il calcolo del punteggio finale ma per identificare gli studenti che nella settimana precedente hanno avuto difficoltà alla pratica motoria in conseguenza ad un impedimento di salute. Il punteggio finale è il risultato della media dei 9 *items* e si esprime su una scala di valori da 1 a 5 punti, dove 1 indica una scarsa attività fisica, mentre un punteggio di 5 indica un'elevata attività fisica. Nella fattispecie di questo studio, il PAQ-C è stato proposto agli alunni, già pratici dello strumento, attraverso un *Google Forms* costruito *ad-hoc*.

AR Sport Basketball, sviluppata dalla *Triangle Factory*, è una *App* di RA per smartphone o per tablet che utilizza semplicemente la fotocamera ed il touchscreen del dispositivo portatile, senza la necessità di strumentazioni aggiuntive o particolari capacità grafiche e di memoria. Per giocare basta sistemare il dispositivo portatile perpendicolare al pavimento per posizionare, attraverso un video dell'ambiente, il canestro virtuale e poi strisciare con il dito sullo schermo per lanciare e tirare la palla nel canestro. Il vantaggio di questa *App* è che, in base allo spazio a disposizione, prevede due modalità di inserimento del canestro: la prima (denominata *real life size*) dove il canestro virtuale può essere posizionato nello spazio della stanza; la seconda (denominata *desk size*) dove invece può essere virtualmente posizionato sulla scrivania o su un piccolo ripiano. Inoltre, vi sono diverse modalità di gioco, dal singolo giocatore (definito *normal mode* o *time attack*) al gioco di gruppo fino ad 8 partecipanti (definito *H.O.R.S.E. mode*).

3. Risultati

L'analisi statistica (software R ver.3.6.1 - p value<0.05) dei dati provenienti dai test somministrati nei tre momenti della vita scolastica t0, t1, e t2, ha

restituito risultati statisticamente significativi sull'aumento della quantità di attività fisica, anche su specifici Item del PAQ-C, e sulla percezione dello stato di salute. Nel dettaglio, è stato utilizzato il test *Shapiro-Wilk* per verificare la normalità di distribuzione del campione. Successivamente è stato utilizzato il test non parametrico di *Wilcoxon* per il confronto a coppie di dati appaiati (t_0 vs t_1 , t_0 vs t_2 , t_1 vs t_2). Questo tipo di analisi ci ha permesso di 1) valutare gli effetti del confinamento sul livello generale di attività fisica, e 2) gli effetti di due settimane di DAD-BYOD.

Dall'analisi di confronto dei dati (t_0 vs t_1) è emerso che il confinamento ha determinato una riduzione del livello generale di attività fisica degli studenti, con un livello di significatività $p < 0.0001$ per tutti gli *items* del PAQ-C. Il confinamento ha inciso inoltre sulla percezione dello stato di salute degli studenti (PAQ-C, *item* 10; $p < 0.0001$).

La DAD-BYOD ha portato ad un aumento dei livelli di attività fisica rispetto a (t_1), con un livello di significatività $p < 0.0001$ per tutti gli *items*. Tuttavia, il livello di attività fisica a (t_2) rimaneva comunque inferiore al livello registrato dagli studenti prima del confinamento (t_0): per gli *items* 1-4-6-7-8-9 ($p < 0.0001$) e per l'*item* 3 ($p < 0.05$). Per l'*item* 2, la differenza tra pre-confinamento (t_0) e DAD-RA (t_2) non è risultata significativa ($p = 0.30$). Infine, con specifico riferimento all'*item* 10 (La scorsa settimana sei stato ammalato o qualcosa ti ha impedito di svolgere le tue normali attività fisiche?), che restituisce dati sulla percezione dello stato di salute, è emersa una modifica significativa degli studenti rispetto a (t_1) ($p < 0.0001$) ma non rispetto a (t_2) ($p < 0.08$).

4. Conclusioni

Questo studio, seppur originale, presenta limitazioni non solo perché riferito a dati preliminari con una numerosità di campione limitata ma anche perché questi sono il frutto di una organizzazione a divenire, che dovrà essere programmata con attenzione perché mai sperimentata a tutt'oggi. Ulteriori studi sono necessari, sia per strutturare, anche in periodi non emergenziali, il ricorso alla didattica BYOD per l'Educazione fisica – sia in DAD che in presenza – ma anche per comprendere meglio come l'attività motoria e sportiva, non solo a scuola, possa essere mediata dalla (e nella) tecnologia.

Dalla riflessione sui dati emerge comunque il contributo che una modalità didattica BYOD *simile*, a distanza, ha avuto nel coinvolgere i ragazzi in un periodo così particolare e difficile per la scuola e per l'Educazione fisica, generando in loro grande interesse sia verso un utilizzo "utile" dello smartphone che verso una modalità di interazione "diversa" con i compagni di classe; ha infatti "sorretto" docenti e discenti nel mantenimento di quelle relazioni, come indicato dagli organismi Nazionali ed Internazionali, necessarie a mantenere un livello di salute accettabile.

La pandemia ha fatto emergere le fragilità del nostro sistema scolastico; al contempo ha innescato momenti di riflessione e di revisione dell'agire educativo, indicando la direzione per una organizzazione di sistema di più lunga visione, verso cui la tecnologia potrebbe e dovrebbe condurci. Questa riflessione dovrà necessariamente riguardare anche l'Educazione fisica, nelle modalità e negli obiettivi didattici, ma anche nella sua struttura epistemologica.

Riferimenti bibliografici

- Carvalho L., Goodyear P., de Laat M. (2016). *Place-Based spaces for networked learning*. New York: Routledge.
- Decreto Ministeriale del 27 ottobre 2015, n. 851 - Piano Nazionale per la scuola Digitale.
- Donini P. (2007). *La metafisica di Aristotele: Introduzione alla lettura*. Roma: Carocci.
- French A.M., Guo C., Shim J.P. (2014). Current status, issues, and future of bring your own device (BYOD). *Communications of the Association for Information Systems*, 35.
- Istituto Superiore di Sanità (2020). *Epidemiology for public health, COVID-19: Healthy lifestyles also during the emergency*. Retrieved November, 3, 2020, from <https://www.epicentro.iss.it/en/coronavirus/sars-cov-2-healthy-lifestyles>
- Klopfer E., Squire K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Kowalski K.C., Crocker P.R.E., Donen R.M. (2004). *The Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) and Adolescents (PAQ-A) manual*. College of Kinesiology, Saskatoon (SK): University of Saskatchewan press.
- Merleau-Ponty M. (2014). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Giunti.

- Song Y. (2014). "Bring Your Own Device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, 74, 50-60.
- Thompson E., Varela F.J. (2001). Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418-425.
- World Health Organization (2020a). *Mental health and COVID-19*. Retrieved November, 3, 2020, from <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/coronavirus-disease-covid-19-outbreak-technical-guidance-europe/mental-health-and-covid-19>
- World Health Organization (2020b). *Helping children cope with stress during the 2019-nCoV outbreak*. Retrieved November, 3, 2020, from https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/helping-children-cope-with-stress-print.pdf?sfvrsn=f3a063ff_2&ua=1
- World Health Organization (2020c). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. Retrieved November, 3, 2020, from <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>

20.2

Il valore formativo del tirocinio nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive. L'esperienza dell'Università di Foggia durante l'emergenza COVID-19

Sergio Bellantonio

Ricercatore - Università degli Studi di Foggia
sergio.bellantonio@unifg.it

1. Adulthood, identity and work

Tra gli innumerevoli spaccati identitari che compongono l'adulthood, senza dubbio quello lavorativo ne rappresenta un nucleo fondamentale. In età adulta, infatti, una parte costitutiva dell'essere e senza dubbio legata al lavoro, il che contribuisce in maniera significativa alla percezione che il soggetto ha di se stesso, così come quella che gli altri hanno di quest'ultimo e della sua dimensione lavorativa. E proprio da questo punto di vista che il soggetto non si limita solamente a svolgere un lavoro, ma tende anche ad identificarsi in questo, il che significa che il definirsi anche in relazione alla propria funzione lavorativa vuol dire in qualche modo affermarsi socialmente; in altre parole, potremmo dire che il soggetto e anche il lavoro in cui si impegna. E in tal senso che, quando ci si presenta all'altro, *il cosa si e* spesso lo si interseca con *il cosa si sa e il cosa si sa fare*, il che vale a dire che il lavoro rappresenta quella cartina al tornasole capace di armonizzare le tante capacità ed abilità personali, per gli altri come per se stessi. La dimensione sociale del lavoro, dunque, intercetta costrutti fondativi l'essere umano, quali la motivazione, l'autostima, il senso di autoefficacia e il locus of control che, senza dubbio alcuno, concorrono a nutrire i piani della soddisfazione personale e della dignità umana, sia in quanto individui sia in quanto cittadini (Alessandrini, 2017); e proprio per questo che, parafrasando il ben noto aforisma di Fëdor Michajlovi Dostoevskij, la trasformazione di un soggetto in una nullità passa proprio nel ritenere nullo il suo lavoro.

Si comprende bene che il lavoro è da ritenere quale parte determinante l'adulità e le sue continue trasformazioni ci consentono di capire al meglio le società che abbiamo abitato e quelle che abiteremo. In effetti, differenti sono state le interpretazioni del lavoro nel corso del tempo, dalla Genesi alla visione cattolica, buddista, islamica, protestante, liberista, socialista fino ad arrivare all'intelligenza artificiale, la quale sta concorrendo a strutturare un tipo nuovo di società centrata sulla produzione di informazioni, servizi, simboli, valori, estetica (De Masi, 2018). A tal proposito, Domenico De Masi (2018) introduce così il concetto di *ozio creativo*, quale sintesi complessa di lavoro, gioco e studio, dimensione questa che, con grande probabilità, aprirà ulteriori scenari lavorativi, piuttosto inediti.

In realtà, già John Dewey (1899) e Hannah Arendt (1958) avevano affrontato il tema dell'azione per la definizione della condizione umana, dove il lavoro non era considerato solo come mezzo di mero sostentamento ma, piuttosto, come fonte di apprendimento e di emancipazione del Sé; in tal senso, viene a stabilirsi un circolo ricorsivo tra l'azione umana, il lavoro e i processi di apprendimento, il che ci spinge a pensare che il lavoro abbia, per sua costituzione, una matrice squisitamente educativa (Boffo, Gioli, 2017). Allora, se il lavoro assume una posizione di primo piano nella formazione di una *dignitas hominis*, i repentini cambiamenti della contemporaneità necessitano di un'altrettanta continua revisione del concetto di lavoro, di formazione al lavoro e della costruzione dei futuri lavoratori, così come della nascita di nuove professionalità, la qual cosa chiama direttamente in causa anche le università e la progettazione dei suoi curricula formativi.

2. L'Università per employability: alla ricerca del lavoro

Da quanto detto precedentemente, comprendiamo bene che oggi l'università è investita dell'onere/onore del “fenomeno lavoro” – non solo dal punto di vista dei processi di apprendimento-insegnamento – quanto, piuttosto, delle prospettive di senso e significato tra ricerca scientifica, didattica e terza missione, innanzitutto in relazione al futuro dei propri laureati. Il tema del lavoro, dunque, è entrato con una certa irruenza anche all'interno dell'Università Italiana, laddove quell'*insegnare a vivere* (Morin, 2015) sia ormai al centro della progettazione dei percorsi di tirocinio e placement per l'employability dei propri laureati.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, è notorio che il costrutto di occupabilità sia maturato a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, affermandosi anche come *chance educativa* per progettare e costruire percorsi formativi e didattici volti alla costruzione di nuove professionalità (Boffo, Terzaroli, 2017). Oltre che sul piano culturale, il costrutto di employability costituisce la cifra distintiva di una formazione universitaria che strizza l'occhio al mercato del lavoro, facendo così emergere quel bisogno degli studenti di acquisire non solo abilità tecniche, ma anche di formarsi ad un sapere autentico e orientato ai repentini cambiamenti della contemporaneità (Albanese, 2021).

Ed è proprio per tali ragioni che il tema dell'employability interessa oggi più di tutti il mondo universitario, quale concetto che nasce in seno ai recenti mutamenti del mercato del lavoro, alla progressiva trasformazione delle forme contrattuali e alla crescente discontinuità e frammentazione delle carriere lavorative; queste ultime, infatti, sono radicalmente diverse rispetto al passato, anche alla luce di un loro ulteriore aggravamento da ricondurre, in prima battuta, al fenomeno della precarietà, il quale ha radicalmente stravolto le dinamiche interne alla domanda-offerta di lavoro così come erano state concepite fino a circa un ventennio fa (Kluytmans, Ott, 1999). In questo scenario, l'employability rappresenta il nuovo set di competenze del lavoratore, il quale ha la possibilità di fronteggiare la mutevolezza del mercato del lavoro odierno proprio a partire dallo sviluppo educativo delle sue stesse capacità e risorse personali.

Come è possibile rilevare in letteratura (Forrier, Sels, 2003), due sono le grandi prospettive circa la natura dell'employability: una che favorisce in maniera più stringente le hard e job-related skills e un'altra che, invece, propende in misura maggiore per lo sviluppo di cosiddette soft skills. Sebbene queste due prospettive siano complementari, i lavoratori hanno identificato soprattutto nella mancanza di queste ultime la principale causa di un ridotto sviluppo del costrutto di occupabilità (Berntson, 2008). Da questa prospettiva, infatti, per contrastare i repentini sviluppi, i soggetti avvertono proprio il bisogno di sviluppare un ventaglio di competenze di questo tipo, in modo da gestire con più consapevolezza la crisi legata al cambiamento, abilita questa che, articolandosi a una certa disponibilità di adattamento soggettivo, sembra essere di fondamentale importanza sia per il successo personale sia per quello di carriera (Plamondon, Donovan, Pulakos, Arad, 2000). L'employability, dunque, simbolizza le caratteristiche individuali e sociali atte a

stemperare le criticità legate al continuo mutamento in ambito lavorativo, nonché alle più preoccupanti derive del mercato del lavoro. Per tal motivo, molte sono le definizioni di employability che è possibile ritrovare in letteratura, alcune orientate verso il matching tra le competenze del soggetto e la sua collocazione lavorativa (Kanter, 1989), altre verso il counseling vocazionale per categorie speciali (Bricout, Bentley, 2000), altre ancora che la intendono, invece, come un costrutto multidimensionale e multifattoriale molto articolato (Fugate, Kinicki, 2010). È proprio a partire da quest'ultima prospettiva che il concetto di employability può essere ben declinato anche in ambito accademico.

3. I Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive all'Università di Foggia: l'esperienza del tirocinio durante la pandemia

Come ben noto, lo sviluppo della tematica dell'employability è già presente nel Processo di Bologna della fine degli anni Novanta, prospettiva questa ulteriormente rafforzata nelle linee programmatiche successive del 2015, le quali hanno proprio inteso accrescere la qualità e l'importanza del processo di apprendimento-insegnamento, favorire l'occupabilità dei laureati nel mondo del lavoro e rendere i sistemi d'istruzione sempre più inclusivi (EHEA, 2015).

Se il costrutto di employability si nutre anche di una formazione orientata allo sviluppo delle pratiche professionali, allora è necessario sviluppare una "cultura della pratica" anche in ambito formativo, il che è ormai ampiamente acclarato grazie all'introduzione dell'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196 sui "Tirocini formativi e di orientamento" e dal relativo Decreto Attuativo n. 142 del 25.03.1998. Si è generato così un cambiamento epocale nell'ambito della formazione universitaria, attraverso un'epistemologia che, allontanandosi da categorie aprioristiche, si è avvicinata alle conoscenze incarnate nei gesti, nelle attività e nelle ritualità, proprio a partire dall'esperienza (Perla, Vinci, 2012). Il tirocinio, dunque, è divenuto parte integrante dei curricula accademici, quale esplicitazione di quel circolo ricorsivo tra teoria e prassi di deweyana memoria che incontra proprio nella relazione tra tutor, mentori e tirocinanti la sua massima espressione (Damiano, 2007).

In riferimento alle problematiche emerse dall'emergenza COVID19 –

con particolare riferimento allo svolgimento del tirocinio formativo – sembra che tali orizzonti epistemologici si siano sgretolati, complici il ripensamento e l'organizzazione frettolosa di percorsi formativi e programmazioni curriculari. Se la formazione al lavoro assume un ruolo centrale nella *mission* universitaria, allora è importante anche continuare a mettere in primo piano la qualità delle pratiche di tirocinio messe in atto.

La proposta di tirocinio formativo avviata all'Università di Foggia presso i Corsi di Laurea Triennale e Magistrale in Scienze Motorie e Sportive durante l'emergenza pandemica – la quale si inserisce in seno al framework teorico di riferimento richiamato in precedenza (Alessandrini, 2017; Boffo, Terzaroli, 2017; Fugate, Kinicki, 2010) e che vede la formazione di qualità come il frutto dell'imprescindibile circolo ricorsivo tra teoria e prassi che ancora anima il dibattito pedagogico e che abbisogna di essere portata avanti anche in situazioni complesse come quelle attuali – è stata articolata cercando di snaturare quanto meno possibile le qualità formative di un'esperienza pratica come quella che caratterizza tali corsi di laurea.

Alla luce del fatto che le norme di distanziamento sociale non hanno consentito modalità di tirocinio *de visu*, si è pensato di chiedere agli studenti di redigere una relazione formativa contenente la presentazione in lingua italiana di abstract riguardanti studi scientifici su buone pratiche, attraverso la consultazione di riviste specializzate, le quali avessero approfondito metodologie e contenuti dell'insegnamento (interventi didattici, protocolli, modelli e modalità organizzative) nell'ambito dei *Metodi e Didattiche delle Attività Motorie (M-EDF/01)* e *Metodi e Didattiche delle Attività Sportive (M-EDF/02)*; più in particolare, è stato chiesto agli studenti di predisporre una relazione contenente 50 abstract per ogni 5 crediti di tirocinio curricolare. Si è pensato che una modalità organizzativa di questo tipo potesse ben inserirsi nell'ottica dello sviluppo di competenze e meta-competenze su “saperi pratici” (Schön, 1983), alla luce di quel divario tra teorie ingenuie e teorie scientifiche che orienta in maniera determinate le modalità con le quali le attività motorie e sportive vengono ancora oggi pensate e gestite. Lungi dal ritenere suddette modalità come sostitutive di forme di tirocinio in presenza, ci è comunque sembrato un modo per tenere ancorata la formazione degli studenti a saperi su pratiche professionali ad orientamento scientifico, disincentivando il ricorso esclusivo a modi piuttosto “popolari” (Bruner, 1996) di insegnare, tra le altre, anche le attività motorie e sportive, i quali vanno ad incentivare pratiche professionali esclusivamente centrate sull'azione.

Senza dubbio, un'epistemologia professionale di questo tipo e da ricondurre in maniera diretta all'indiscussa supremazia che assume oggi la tecnica in molti campi del sapere, tra i quali anche lo sport e le attività motorie in senso ampio; rispetto al passato, infatti, i soggetti preferiscono proprio fare ricorso a questa dimensione, il che ha sovvertito il rapporto che è tradizionalmente intercorso tra l'uomo e una razionalità di questo tipo. Come ben espresso da Donald A. Schön (1983), infatti, nelle pratiche professionali la riflessione e l'azione si legano attraverso un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale, visto che i processi di apprendimento-insegnamento sempre abbisognano di una co-determinazione tra azione e contesto che è perennemente in fieri; ciò vale a dire che la variabilità di condizioni e di contesti che caratterizzano i fatti educativi richiedono un'attenta formazione del soggetto, con lo scopo di mettere a punto azioni efficaci che richiedono, in prima battuta, un lavoro continuo sull'identità professionale.

Ben lontani da ritenere questa esperienza come pratica ad orientamento basato su evidenze, ci è sembrata comunque una declinazione del tirocinio curricolare che se, da un lato, ci consentiva di non interrompere le carriere accademiche dei nostri laureandi, dall'altro, ci permetteva di lasciare un livello minimo di formazione incentrato sulle pratiche professionali, ben consapevoli che l'esperienza di tirocinio diretto resta un anello imprescindibile della formazione universitaria dei nostri laureandi e che speriamo, in un futuro prossimo, di poter riprendere con modalità in linea con quanto mettevamo già in atto prima dell'avvento della pandemia. In definitiva, ciò che auspichiamo è quello di formare professionisti riflessivi, vale a dire laureati che siano capaci di integrare le conoscenze teoriche, disciplinari e metodologiche (che richiedono, inevitabilmente, di essere adattate alle diverse circostanze educative e didattiche) con quelle di natura pratico-empirica, capaci cioè di fornire risposte efficaci ai problemi emergenti dal fare didattico quotidiano.

Riferimenti bibliografici

- Albanese M. (2021). L'Higher education in trasformazione: tra il potenziamento dell'employability e stakeholder view. *CQIA Rivista. Formazione, Lavoro, Persona*, 11(33), 106-118.
- Alessandrini G. (ed.) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Arendt H. (1958). *The Human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berntson E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants, and implications for health and well-being*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Boffo V., Gioli G. (2017). Employability and transitions in a changing labour market. The PRIN EMP&Co. project. *METIS*, 7(1), 2-25.
- Boffo V., Terzaroli C. (2017). Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service. *METIS*, 7(2), 437-455.
- Bricout J.C., Bentley K.J. (2000). Disability status and perceptions of employability by employers. *Social Work Research*, 24(2), 87-95. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/swr/24.2.87>.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- De Masi D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- EHEA (2015). *Comunicato di Yerevan, Conferenza dei Ministri – Yerevan*, 14-15 Maggio 2015. <https://goo.gl/rRQzCR> [consultato il 01/02/2021].
- Forrier A., Sels L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002414>.
- Fugate M., Kinicki A.J. (2010). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317907X241579>.
- Kanter R.M. (1989). The new managerial work. *Harvard Business Review*, 67(6), 85-92. PMID: 10303993.
- Kluytmans F., Ott M. (1999). Management of employability in the Netherlands. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 261-272. DOI: <https://doi.org/10.1080/135943299398357>.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud Editions.
- Perla L., Vinci V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA Rivista. Formazione, Lavoro, Persona*, 2(5), 1-16.
- Plamondon K.E., Donovan M.A., Pulakos E.D., Arad S. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

20.3

Insegnanti efficaci. Co-progettare spazi e stili di vita attivi a scuola

Antonio Borgogni

*Professore associato - Università degli Studi di Bergamo
antonio.borgogni@unibg.it*

1. Premessa

Lo studio qui presentato risponde a due principali ipotesi. La promozione di stili di vita attivi (SVA), pur essendo spesso citata nella programmazione scolastica negli Istituti Secondari di II Grado, non appare ancora sufficientemente perseguita in modo approfondito e continuativo nell'ottica della sostenibilità delle didattiche del movimento (Borgogni, 2016). Ciò dipende anche dall'insufficiente consapevolezza relativa ai dati della pratica sportiva e, soprattutto, dell'attività motoria quotidiana negli adolescenti.

I docenti, non solo quelli di Scienze Motorie e Sportive, sono portatori di esperienze, idee e progettualità relative agli SVA che possono divenire patrimonio da condividere nell'ambito dei dipartimenti disciplinari, nell'ambito del rapporto e delle reti con le altre scuole e divenire risorse per l'intero territorio.

2. Il progetto “La progettazione partecipata per la promozione di stili di vita attivi a livello scolastico e territoriale”

Nato come azione di Public Engagement finanziata da fondi dell'Università degli studi di Bergamo, al progetto, pur nel rispetto della logica divulgativa e disseminativa, sono stati applicati i principi metodologici e gli strumenti della ricerca qualitativa.

Il progetto ha visto il coinvolgimento di venti docenti di quattro Istituti secondari di secondo grado di Bergamo e provincia (i primi tre in elenco con sezioni di Liceo Sportivo): il Liceo Scientifico “Edoardo Amaldi” di Alzano Lombardo, la Scuola IMIBERG e il Centro Studi “Leonardo da

Vinci” di Bergamo, l’Istituto Superiore “Lorenzo Lotto” di Trescore Balneario.

I docenti partecipanti erano di Scienze Motorie e Sportive, discipline scientifiche e coordinatori di progetti, in varie occasioni hanno partecipato anche i dirigenti scolastici.

I contatti con gli Istituti sono iniziati prima del termine delle lezioni dell’anno scolastico 2018/2019 e il progetto si è poi sviluppato tra settembre 2019 e gennaio 2020.

3. Metodologia e fasi

La metodologia coincide, in buona parte, con le fasi del progetto. La logica delle scelte di metodi e strumenti si è basata sul *collaborative planning* (Rütten et al., 2019) in cui attraverso fasi di informazione, brainstorming, definizione delle priorità, sviluppo delle azioni, si è giunti alla definizione di criteri, strumenti e piani di azione declinati poi sulla base di varie scale temporali (*future planning* – da *strategic planning* in Kotler P., Murphy, 1981) in una prospettiva interdisciplinare e integrata con il territorio. Si sono tenuti incontri informativi (n=4, uno per istituto) centrati sulla presentazione di dati internazionali e nazionali relativi agli SVA, focus group (n=4, uno per istituto), incontri di restituzione e presentazione dei risultati alla presenza degli studenti (n=4, uno per istituto) e un convegno finale di presentazione con la partecipazione degli studenti.

4. I dati presentati e i focus group

Il primo focus group è iniziato presentando ai partecipanti dati relativi alla pratica motoria e sportiva degli adolescenti.

In particolare, sono stati descritti i dati ISTAT (2019) sulla pratica sportiva negli adolescenti che risulta apparentemente discreta se comparata con le medie europee pur registrando un calo significativo tra la fascia 11-13 anni (62,3% la svolge in modo continuativo) e quella 14-17 (52,7%) con differenze sostanziali, nella fascia 14-17 tra maschi (59,7%) e femmine (45,1%). Un divario del 14%, molto più ampio del 6,8% riscontrabile nella fascia precedente.

Tali dati sono stati poi comparati con quelli internazionali relativi alla attività fisica e sedentarietà nell'adolescenza (Guthold et al., 2019) e con quelli dello studio dell'osservatorio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) dell'OMS Europa (Inchley et al., 2016).

Questi ultimi due studi hanno particolarmente interessato i docenti in quanto presentano una situazione, in termini di salute, davvero preoccupante.

Le informazioni contenute nello studio di Guthold fanno riferimento alla rilevazione della quantità di attività motoria moderata o intensa quotidiana e pongono come soglia un'ora al giorno per risultare sufficientemente attivi. Nella fascia di età 11-17 anni l'80% degli adolescenti non raggiunge, a livello mondiale, la soglia: l'81%, infatti, non risulta sufficientemente attivo. Dalla rilevazione del 2001 (pur metodologicamente diversa) vi è stato un leggero miglioramento nei maschi (da 80,1 a 77,6%) mentre non si è osservato alcun miglioramento significativo nelle femmine (da 85 a 84,7%).

I risultati, per l'Italia, sono sconcertanti: insieme all'Australia mostra, infatti, una tendenza negativa con un incremento di oltre il 3% del numero di adolescenti inattivi.

In Italia la prevalenza di adolescenti che non svolgono regolare attività fisica è dell'88,6%:

nei ragazzi è passata dall'82,9% del 2001 all'85,9% del 2016; nelle ragazze dal 90,6% del 2001 al 91,5% del 2016. Suddividendo il dato per fasce d'età, emerge che la percentuale nazionale di undicenni che raggiunge il limite di 60' al giorno è del 15% tra i maschi e del 9% tra le femmine, a 13 anni, rispettivamente 13 e 6%, a 15 anni 8 e 6%. Il dato che ha sorpreso negativamente i docenti è la similarità tra la media nazionale e quella lombarda (15/9% a 11 anni, 12/4% a 13, 8/6% a 15).

Lo studio del WHO-Europe, dal significativo titolo "Growing up unequal", evidenzia come l'Italia sia all'ultimo posto tra i Paesi indagati per percentuale di 11 e 13enni che raggiungono i 60' al giorno e al penultimo tra i 15enni e che, al contempo, sia la quarta per sovrappeso e obesità a 11 anni (23% femmine, 35% maschi, media dei Paesi investigati 17/27%) sesta a 13 anni (18/29%, media 15/24%) e più o meno a metà classifica a 15 anni (9/26%, media 13/22%) con il 9% delle ragazze come unico dato migliore della media.

I docenti, pur ben consci della sedentarietà degli adolescenti italiani,

hanno ancor più preso consapevolezza della scarsa propensione all'attività motoria come stile di vita al di là della pratica sportiva.

Proprio dalla riflessione sui dati è iniziata una fase di discussione durante l'incontro e in momenti, svolti autonomamente dalle scuole, di riflessione interna e preparazione del secondo incontro in cui sono state individuate: a) le azioni e i programmi già in essere negli istituti; b) i progetti già presentati o pensati ma non ancora attuati; c) nuove idee progettuali. A tali progetti è stato poi assegnato un ordine di priorità e distribuiti nel tempo sulla base della fattibilità e delle sinergie da costruire sul territorio per la loro realizzazione.

5. Risultati

I risultati, sia nell'evidenza delle azioni didattiche, organizzative, infrastrutturali e di rete già in essere, sia nelle ipotesi di progettazione futura, sono stati significativi.

Abbiamo infatti riscontrato o sono emersi: vari progetti interdisciplinari centrati sul benessere comprendenti gli aspetti alimentari; la promozione di attività ed esperienze corporee, motorie e sportive inusuali anche ai fini dell'inclusione e integrazione; la valutazione degli SVA tramite questionari e applicazioni; lo sviluppo di relazioni virtuose con il territorio anche con riferimento alla mobilità attiva e sostenibile verso e dalla scuola e alla costruzione di palestre all'aperto; l'attivazione di pause attive e doppio intervallo "sano" per quanto riguarda l'alimentazione; varie convenzioni con i Comuni e privati per diminuire i costi della pratica sportiva; la presenza di palestre fitness interne per gli studenti e il personale; la valorizzazione della pratica outdoor sia durante le lezioni ("le mura della città alta come palestra") che in molteplici uscite, escursioni ed esperienze di arrampicata; l'utilizzo continuativo delle strutture e dei percorsi naturali presenti nel territorio; la presenza di polisportive scolastiche; lo svolgimento di attività motorio-sportiva prima dell'inizio dell'orario di lezione.

6. Discussione e conclusioni

Il progetto di ricerca, pur essendo terminato poco prima dell'emergenza pandemica, evidenzia una rilevante qualità e quantità di azioni facilmente

attuabili anche nell'attuale periodo di restrizione soprattutto per l'attenzione relativa alla differenziazione degli spazi e i luoghi della pratica. I risultati evidenziano la potenzialità generativa, formativa, e trasformativa dell'attivazione, nella scuola, di processi di informazione-condivisione collaborativa e di progettazione di azioni a medio-lungo termine.

Un ruolo accompagnante, generativo e non invadente dell'università che contribuisce ad attivare, come un lievito, progettualità già in essere o latenti che, sovente, faticano ad essere messe in pratica o anche espresse. Ci spingiamo qui a dire che solo un'accademia che conosca da dentro l'esperienza scolastica possa attuare questo processo nella convinzione del valore e delle competenze degli insegnanti.

Chiarito il ruolo dell'università nel rapporto con la scuola, riteniamo, e questa esperienza lo conferma, che il tema che stiamo affrontando, l'efficacia delle azioni scolastiche per la promozione di stili di vita attivi, che potrebbe essere declinato agevolmente in altri ambiti (promozione "della cultura scientifica", "della fruizione culturale", "della lettura", etc.), debba essere affrontato sul piano della cultura organizzativa e, pertanto, sul piano delle mentalità.

Mezirow (2016), ripreso da Fabbri e Romano (2017) parla dell'apprendimento trasformativo come dialogo – e qui sottolineiamo la necessità della reciprocità nel riconoscimento – a partire da un *dilemma disorientante* – di cui ci sembra la situazione pandemica dia ampia prova – che attraverso varie fasi e processi porti a nuove prospettive di significato integrate nella propria quotidianità. La prospettiva della modifica degli stili di vita (attivi) non può riguardare singole discipline, singoli momenti della vita scolastica né solo gli studenti ma deve essere assunto, come in parte era già presente negli Istituti, come sistema che da un lato fa riferimento alle minime fenomenologie comportamentali, dall'altro ad una complessità sinergica di azioni che porti a nuovi significati, appunto, anche sul piano organizzativo.

E proprio alla complessità dedichiamo le riflessioni conclusive di questo contributo; da un lato sul piano metodologico, dall'altro sul piano della riflessione sull'educazione e sui suoi significati.

Rütten (2019), da cui abbiamo tratto lo spunto metodologico ispiratore del progetto, evidenzia chiaramente la complessità del *whole-system-approach* per affrontare il tema degli stili di vita sottolineando quanto le componenti coinvolte interagiscano in un sistema che riproduce ed è al tempo stesso riprodotto dalle pratiche stesse: è pertanto necessario considerare sia l'agen-

ticità e la possibilità di compiere scelte delle persone che il contesto che consente o meno di attuare quelle scelte.

Il *sovrano sotterraneo* di cui parla Ceruti (2020) è rappresentato dal paradigma della semplificazione, da una logica, e ancor prima una mentalità, separatoria, analitica, frantumante l'esperienza che ben è rappresentata non tanto dalle discipline scolastiche e universitarie ma dalla difficoltà del sistema organizzativo di valorizzare le progettualità e il fare comune. L'educazione deve concepire i confini tra le discipline come aree di interazione, spazi intermedi dove, come nel nostro caso, nascono i temi e i problemi più rilevanti che *davvero* modificano le qualità delle nostre vite perché centrati su ambiti generativi che riconoscono unità nella diversità dei comportamenti umani (Ceruti, Bellusci, 2020)

L'ambito degli stili di vita attivi rappresenta, da questo punto di vista, un paradigma rilevante viste le sinergie, anche al di fuori della scuola, di cui necessita.

Riferimenti bibliografici

- Borgogni A. (2016). *La didattica sostenibile delle attività motorie. Formazione & Insegnamento*, 14(1), 119-132.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Guthold R., Stevens G. A., Riley L. M., Bull F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet global health*, 6(10), e1077-e1086.
- Inchley J., Currie D., Young T., Samdal O., Torsheim T., Augustson L., Mathison F., Aleman-Diaz A., Molcho M., Weber M., Barnekow V. (Eds.) (2016). *Health Policy for Children and Adolescents, No. 7. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2016. Retrieved May, 9, 2021, from www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf.
- ISTAT (2019). *Stili di vita di bambini e ragazzi. Aspetti della vita quotidiana*. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.istat.it/it/archivio/234930>.
- Kotler P., Murphy P. E. (1981). Strategic Planning for Higher Education. *The*

Journal of Higher Education, 52, 5, 470-489. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1981.11778119>.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.

Rütten A. et al. (2019). Co-producing active lifestyles as whole-system-approach: theory, intervention and knowledge-to-action implications. *Health Promotion International*, Volume 34, Issue 1, February 2019, 47–59. DOI: [10.1093/heapro/dax053](https://doi.org/10.1093/heapro/dax053).

20.4

Educare attraverso la danza durante la DAD nel lockdown COVID-19

Andrea Ceciliani

*Professore ordinario – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
andrea.ceciliani@unibo.it*

1. Introduzione

L'essere umano si esprime e fa esperienza della realtà circostante, fin dalla nascita, attraverso la sua motricità e la sua espressività corporea. La danza è un'arte primaria (Laban, 1948, p. 7) che accompagna l'umanità sin dagli albori della sua storia (Sinisi, 2006, p. 13) come espressione di cultura, religiosità e tradizione. Sviluppata nel tempo, grazie al contributo di figure emblematiche come Françoise Delsarte, Isadora Duncan, Émile Jacques-Dalcroze, Rudolf Laban, si è connotata nella veste di modern dance, un'idea rivoluzionaria (Sinisi, 2006, p. 112) rivolta a educare l'interiorità più profonda (Zagatti, 2015, p. 3), a valorizzare le emozioni attraverso una corporeità armonica, sensibile e consapevole. Come affermava Isadora Duncan: "In questa scuola non insegnerò alle bambine a imitare i miei movimenti, ma a trovare i propri. Non le costringerò a studiare determinati movimenti prestabiliti; le aiuterò a sviluppare quei movimenti a loro spontanei". (Duncan, 1980, p. 25).

La danza libera diviene cornice pedagogica di autoformazione, di evoluzione (Zagatti 2012, p. 40) e, come affermerà Laban, "[...] una danza assoluta, svincolata da ogni codice preconstituito e da finalità descrittive, che sia espressione totalizzante delle energie fisiche, psichiche e spirituali dell'individuo". (Casini Ropa, 1996, p. 126).

Un approccio culturale che riconosce, come sosteneva Martha Graham, un nuovo modo di vivere il proprio corpo, la propria identità storica e culturale (Sinisi, 2006, p. 158) o, come affermava Margaret H' Doubler, una "danza per tutti".

La danza, dunque, si rivela strumento di formazione, educazione e integrazione. Attività che la scuola deve promuovere come potente strumento educativo, non tanto nei suoi elementi esecutivi ma piuttosto in quelli espressivi e comunicativi, fondamentali nella formazione di una corporeità specchio del pensiero (Cassini Ropa, 1996, p. 30).

In questo periodo di grande difficoltà, causa la pandemia in atto e i conseguenti periodi di lockdown, la limitazione degli spazi e delle possibilità di movimento si è aggravata, soprattutto per i bambini, costretti a una situazione innaturale che li ha privati della loro spontaneità e li ha immersi in una relazione educativa virtuale, distaccata, anestetizzata nella sua componente senso-motoria. La danza educativa, per le sue caratteristiche di semplicità, flessibilità applicativa e libertà interpretativa, rappresenta uno strumento facilmente fruibile, soprattutto in momenti di restrizione e limitazione come quelli che stiamo vivendo.

2. Educare attraverso la danza

La danza, richiamata espressamente nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012, p. 76), incontra nella scuola una comunità che non ne riconosce le potenzialità (Zagatti, 2015, p. 17). Tra le diverse intelligenze postulate da Gardner (1991), quelle corporeo-cinestetica e ritmico-musicale, seppure enfatizzate per il loro apporto alla fantasia e creatività, restano ancora delle cenerentole nella vita scolastica delle/dei bambine/i. Eppure i recenti studi sul funzionamento corpo-cervello sostengono attività come la danza, per le relazioni che si determinano con intelligenza, espressione, conoscenza di sé, grazie a meccanismi che solo ora si stanno evidenziando (Vincent, 2018, pp. 10-11). Educazione motoria e danza, nel contesto scolastico, difficilmente vengono identificate come vissuti intimi ed espressivi ma, piuttosto, come esperienze principalmente ricreative. Valorizzare l'atto creativo dei bambini, invece, significa sollecitare la soggettività di ciascuno, quella più profonda e originale che ha senso nell'emozione e dà senso all'emozione, che esprime la vera unicità della persona (Scaramuzzo, 2002, p. 220). Si tratta di privilegiare un approccio vissuto dell'esperienza, non esecutivo; un approccio che la danza offre a piccoli e grandi, aiutando anche a superare ostacoli di ordine relazionale, caratteriale e fisico.

Danzare coinvolge corpo e movimento in una comunicazione emotiva

che ingloba spazio, azione, altre persone in una sequenza consapevole di movimenti (Balduzzi, 2002, pp. 131-132). Una dimensione inclusiva e gratificante sostenuta da un linguaggio corporeo capace di comunicare quanto non si può dire con le parole (De Oliveira, Lozano, 2009, pp. 29-32). Concetto ribadito anche dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, p. 76): “Attraverso la dimensione motoria l’alunno è facilitato nell’espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale”.

Spesso si sente parlare di “danzaterapia” (Saccorotti, 2019) proprio perché questa disciplina è strumento nella lotta allo stress, grazie al miglioramento dell’autostima e alla piacevole relazione con gli altri nei balli di coppia o di gruppo. Pochi sport mobilitano tante capacità come la danza: equilibrio, sollecitazione muscolare generale, coordinazione, espressività, interazione con un partner, rispetto del ritmo e, non ultima, la concentrazione (Lakes et al., 2016). La danza è piacere intrinseco del fare e non un sofferto esercizio da attuare per il proprio benessere (Vincent, 2018, p.15).

Appare evidente come un percorso educativo sulla danza, in ambito scolastico, contribuisca alla crescita personale e psico-fisica di ogni alunna/o: “Compito importante dell’educazione è quello di mantenere alto il piacere di agire, la possibilità di vivere il proprio corpo con piena soddisfazione, di evolvere verso una relazione con il mondo la più ampia e completa possibile”. (Ceciliani 2015, p. 15).

Per aiutare gli alunni e alunne a comunicare le proprie emozioni, attraverso l’utilizzo della danza, è necessario ricondurla a un linguaggio semplice, scevro da tecnicismi, inclusivo per tutti i partecipanti. Saccorotti (2019, p. 25) riconduce questo tipo di danza al movimento primitivo, Rust (2013, p. 10) a una istintiva espressione di sentimenti ed emozioni. I bambini ascoltando un ritmo musicale, fin dalla prima infanzia, si muovono danzando in modo naturale e istintuale, senza insegnamento alcuno, in quello che può essere definito il “movimento danzante o espressione corporea spontanea” (Ceciliani, 2020, p. 205).

3. Progetto di danza educativa nella DAD

Il progetto, realizzato con l'indispensabile collaborazione di Chiara Bertocchi e Silvia Tassoni¹, presso la Scuola Primaria Cesare Pavese dell'Istituto Comprensivo 13 di Bologna, era stato pensato in presenza, tramite lezioni da svolgere in palestra durante le lezioni curricolari di educazione fisica. A seguito delle restrizioni dovute alla improvvisa pandemia COIVD19 e al conseguente lockdown, le attività sono state proposte nella DAD attraverso un intervento online inserito negli orari delle attività curricolari scolastiche.

4. Il campione

La classe 5C era formata da 25 alunni/e (10 f. e 15 m.) tra i quali erano presenti due alunni con CIS (certificazione per l'integrazione scolastica), tre alunni con DSA (disturbo specifico di apprendimento) e due alunni con BES (bisogni educativi speciali). In generale il gruppo presentava buoni livelli di partecipazione, di collaborazione e di interesse verso le attività proposte, unite a curiosità, spirito di iniziativa e motivazione ad apprendere. Risultavano da potenziare, invece, l'attenzione e il rispetto delle regole. Una classe quinta di controllo, della scuola primaria Ferrari (20 alunni, 12 f. e 8 m.), è stata coinvolta sulla base della disponibilità dell'insegnante a partecipare al progetto solo nella somministrazione dei questionari previsti all'inizio e fine protocollo.

5. Le attività

In relazione alle caratteristiche della classe, si è scelto di intervenire attraverso il Boogie Woogie e Rock & Roll, in quanto danza dinamica e coinvolgente sia per le sue caratteristiche ritmico-musicali sia per i movimenti richiesti. Non meno importante, essendo una danza di coppia, la possibilità

1 Si ringraziano l'insegnante Chiara Bertocchi, docente della classe e Dirigente Vicaria dell'Istituto Comprensivo interessato e la dott.ssa Silvia Tassoni insegnante di danza.

di coinvolgere i genitori degli alunni, sfruttando positivamente il lockdown, in una situazione irripetibile di compresenza domestica durante le lezioni scolastiche. Il progetto è stato realizzato online, sulla piattaforma Meet, e i materiali didattici (filmati) caricati sulla piattaforma Classroom.

Le attività si sono svolte in dieci incontri, di un'ora ciascuno, nel periodo tra aprile- maggio 2020, con una prima parte rivolta solo ai bambini e una seconda anche ai genitori². Le proposte erano basate su passi base semplici, inclusivi e attuabili in ambito domestico da tutti i partecipanti. Ai genitori è stato chiesto di garantire condizioni di sicurezza quali: spazi adeguati (spostando momentaneamente arredi), utilizzo di calzature o calzini che garantissero presa sul pavimento, gestualità controllata non eccessiva. L'esperta di danza ha operato instaurando una relazione educativa costante con bambine/i e genitori, sia nella proposta delle attività sia nell'accoglimento delle loro istanze o richieste di adattamento. Ogni incontro era strutturato secondo il seguente protocollo di base: accoglienza, richiamo e ripasso delle attività già svolte, proposta di nuove attività, congedo. I contenuti e le metodologie (tutoring, imitazione per prove ripetute, scoperta guidata) sono state concordate con l'insegnante in relazione al livello della classe, alla disponibilità dei genitori e alla durata del progetto. I filmati didattici, caricati su Classroom, erano a disposizione dei/delle alunni/e per essere utilizzati, anche insieme ai genitori, in momenti diversi da quelli della DAD.

6. Strumenti e dati

L'esperienza è stata monitorata con i seguenti strumenti.

- Questionario di Self Efficacy (Colella et al., 2008) per verificare l'effetto delle attività sui livelli di autoefficacia motoria percepita dai bambini.
- Questionario P.A.C.E.S (Carraro et al., 2008) finalizzato a rilevare il personale livello di gradimento verso le attività svolte.

2 I genitori hanno firmato una liberatoria riferita all'attuazione del progetto online. Data la situazione operativa a distanza, si sono assunti le responsabilità riferite alla tutela e prevenzione dei propri figli.

I due questionari sono stati proposti a entrambe le classi, all'inizio e alla fine del progetto, tramite moduli Google online.

I dati sono stati analizzati attraverso il software IBM-SPSS.statistics.26 verificando preliminarmente la loro distribuzione gaussiana tramite la funzione Esplora Dati.

Nel caso della Self-Efficacy, vista la corretta distribuzione gaussiana, si è utilizzata la statistica parametrica (ANOVA per misure ripetute) per verificare le differenze tra la classe sperimentale e quella di controllo. Considerando un punteggio, per ogni singolo item, variabile da 1 (percezione minima di autoefficacia) a 4 (percezione massima di autoefficacia), il questionario non ha evidenziato differenze significative nel totale del punteggio ma solo nelle voci riferite al "correre" e "sentire fatica". I gruppi che partivano da livelli diversi nella prima rilevazione, con differenza significativa del gruppo di controllo rispetto a quello sperimentale per entrambe le voci, hanno mostrato un appaiamento non significativo in T2 in cui il gruppo sperimentale ha raggiunto i valori del gruppo di controllo, annullando la differenza iniziale (Tabella 1). I/le bambini/e del gruppo sperimentale si sono percepiti/e più capaci di correre e di sopportare la fatica, nel confronto tra rilevazione iniziale e rilevazione finale, rispetto al gruppo di controllo che è rimasto sui valori iniziali. Non è stata rilevata alcuna differenza di genere.

| gruppi | | SEcorsa1 | SEcorsa2 | SEfatica 1 | SE fatica 2 |
|--------------|-------|----------|----------|------------|-------------|
| Sperimentale | media | 2,83 | 3,04 | 3,00 | 3,45 |
| | ds | 0,43 | 0,21 | 0,72 | 0,53 |
| Controllo | media | 3,18 | 3,20 | 3,43 | 3,39 |
| | ds | 0,59 | 0,50 | 0,51 | 0,57 |
| | | P=-033 | ns | P= .039 | ns |

Tabella 1: Self Efficacy motoria (SE): confronto tra gruppi

Per quanto concerne la piacevolezza delle attività (P.A.C.E.S.), rilevata una distribuzione non gaussiana dei dati, l'analisi della varianza è stata eseguita con il test non parametrico di Kruskal Wallis (Tab.2).

Il gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo, tende a migliorare in tutte le voci del questionario e, in modo statisticamente significativo, nei seguenti item: "lo trovo piacevole", "il corpo sta bene", "ottengo vantaggi", "ho successo". Non è stata rilevata alcuna differenza di genere.

| P.A.C.E.S. | Media dev.st | Piacevole | | Il Corpo sta bene | | Ottengo qualcosa | | Ho Successo | |
|--------------|--------------|-----------|---------|-------------------|---------|------------------|---------|-------------|---------|
| | | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 | T2 | T1 | T2 |
| Sperimentale | m | 4,16 | 4,68 | 4,04 | 4,60 | 4,04 | 4,60 | 3,56 | 4,24 |
| | ds | (1,03) | (0,48) | (1,06) | (0,58) | (1,06) | (0,58) | (1,08) | (0,66) |
| Controllo | m | 4,10 | 4,15 | 4,05 | 4,05 | 3,93 | 3,68 | 3,45 | 3,53 |
| | ds | (0,96) | (0,98) | (1,01) | (1,01) | (1,14) | (1,23) | (1,22) | (1,06) |
| | | ns | p= .011 | ns | p= .017 | ns | p= .001 | ns. | p= .005 |

Tabella 2: P.A.C.E.S. – Physical Activity Enjoyment Scale

7. Conclusioni

I dati hanno dimostrato come l'esperienza di Boogie Woogie e Rock & Roll, durante il primo lockdown COVID19, si sia rivelata molto positiva per la classe coinvolta, migliorando sia l'autoefficacia motoria, anche se parziale, sia il piacere/gradimento delle attività svolte.

Al di là del dato statistico in sé, altri elementi osservativi supportano il valore educativo del progetto.

Autoapprendimento: i bambini, interrogati dall'insegnante durante la settimana, tra una seduta di danza e l'altra, hanno dichiarato di aver visto e rivisto i filmati didattici, caricati su Classroom, ripassando da soli e con i genitori i passi appresi durante i video-collegamenti con l'esperta di danza.

Coinvolgimento maschile: il grande entusiasmo mostrato dalla classe, si è manifestato soprattutto nei maschi, generalmente considerati meno propensi o adatti ad attività di questo tipo a causa degli stereotipi culturali che indicano la danza come attività femminile (Crawford, 1994; Plaza et al., 2016).

Inclusività: il progetto, forse perché svolto nelle condizioni di lock-down, non ha rilevato particolari difficoltà rispetto al gruppo di allievi/e che presentavano problemi educativi di vario tipo (Mitchell et al., 1974). Probabilmente il fatto di essere nella propria abitazione, con i familiari vicino a supportarli, ha favorito l'inclusione di queste persone che mai hanno creato problemi nelle varie fasi del progetto.

Patto educativo: i genitori hanno vissuto con entusiasmo, gioia ed interesse il percorso svolto insieme ai loro figli, condividendo, con loro, mo-

menti di apprendimento e momenti espressivi veri e propri carichi di piacere e divertimento.

Il progetto ha dimostrato che attività motorie come la danza, non solo sono coinvolgenti, divertenti e inclusive, ma sono realizzabili in situazioni di restrizione e confinamento come quelle vissute dai bambini durante il lockdown COVID19. Il bisogno di movimento di bambini/e, può essere salvaguardato nell'ambito domestico con attività più corporee ed espressive, rispetto ad attività fisiche di grande movimento. Attività che, come dimostrato nel presente progetto, coinvolgono anche aspetti della percezione di sé e della piacevolezza/divertimento più che del confronto-performance.

Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Balduzzi L. (2002). *Il corpo e la danza: per un'educazione attraverso il movimento*, in *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carraro A., Young M.C., Robazza C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample, *Social Behaviour and Personality*, 36, 7, 911-918.
- Casini Ropa E. (1996). *Alle origini della danza Moderna*. Bologna: il Mulino.
- Ceciliani A. (2020). Movimento danzante ed espressività corporea. In *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Ceciliani A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Colella D., Morano M., Bortoli L., Robazza C. (2008). A physical self-efficacy scale for children. *Social Behavior and Personality International Journal*.
- Crawford J.R. (1994). Encouraging Male Participation in Dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65, 2, 40-43.
- De Oliveira A.M., Lozano S.G. (2009). *Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Qué*. Cádiz: Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa.
- Duncan I. (1980). *Lettere dalla danza*. Firenze: La Casa Usher.
- Gardner H. (1991). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Kassinove H., Crisci R., Tiegerman S. (1992). Idea Inventory. In M. Di Pietro, *L'educazione razionale emotiva*. Trento: Erickson.
- Laban R. (1948). *La danza moderna educativa*. Macerata: Ephemeria.

- Lakes K.D., S.Marvin et al. (2016). Dancer perceptions of the cognitive, social, emotional, and physical benefits of modern styles of partnered dancing. *Complementary Therapies in Medicine*, 26, 117-122.
- Mitchell P., Schoop T. (1974). *Won't you join the dance: A dancer's essay into the treatment of psychosis*. Palo Alto: National Press Books.
- Plaza M., Boiché J., Brunel L., Ruchaud F. (2016). Sport = male but not all sports: Investigating the gender stereotypes of sport activities at the explicit and implicit levels. *Sex Roles*, 76, 202-217.
- Rust F. (2013). *Dance in Society*. New York: Routledge
- Saccorotti C. (2019). *Tracce di percorsi clinici. Corpo e danzamentoterapia*. Milano: Franco Angeli.
- Scaramuzzo G. (2002). Creatività versus abbandono. In AA.VV., *Il Cittadino europeo: quale educazione possibile?* Roma: Centro Italiano di Solidarietà (CeIS).
- Sinisi S. (2006). *Storia della danza occidentale*. Roma: Carocci.
- Vincent L. (2018). *Fate danzare il cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Zagatti F. (2015). *La danza educativa*. Bologna: MPE Mousikè Progetti Educativi.
- Zagatti F. (2012). *Persone che danzano*. Bologna: MPE Mousikè Progetti Educativi.

20.5

L'allenatore socratico

Carlo Macale

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
carlo.macale@uniroma2.it*

1. Introduzione

Il seguente contributo vuole essere la narrazione di una collaborazione, iniziata nel 2017, fra una scuola calcio romana, la AFSD Annunziatella (legata a una comunità ecclesiale), e la cattedra di pedagogia sociale dell'Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”. Un percorso ancora attivo, ma che già può offrire un proprio modello educativo-sportivo, ragionato e contestualizzato, nonché aperto all'incontro con altre realtà calcistiche e sociali in genere.

Un modello che, come vedremo, non solo ha accompagnato la nascita di una nuova società, la Roma 7.0 Academy, ma che ha l'ambizione di voler dare vita ad una vera e propria scuola di pensiero del calcio, la Wellness Football Academy, strutturata su un'idea di impresa sociale a carattere sportivo. Trait d'union tra queste diverse realtà è il gruppo dei responsabili della formazione pedagogico-sportiva, che si fa promotore di percorsi formativi congiunti tra le due scuole calcio.

2. Il percorso svolto

Il legame fra sport ed educazione seppur possibile ed anzi secondo noi necessario, non è automaticamente dato: “anch'esso, infatti, non può che essere il risultato di un'intenzione formativa, di un progetto realizzativo e di una consapevolezza critica, per la quale sono indispensabili alcune condizioni di 'controllo' finalizzato e specifico” (Scurati, 2009, p. 122). È proprio a partire da questa idea che si è iniziato un percorso formativo interno alla scuola calcio con due obiettivi principali: a) creare una scuola calcio che formasse giocatori, che non avesse solo scopi ricreativi e che, per i più pic-

coli, potesse promuovere esperienze soggettivamente ludiche e b) promuovere sul campo di calcio un percorso educativo che sostenesse la crescita dello sportivo sia come atleta che come persona in relazione.

Partendo dalla definizione di pedagogia dello sport intesa come “una scienza della teoria e della prassi educativa dell’azione motoria e sportiva; quindi come una riflessione critico-riflessiva di tale azione” (Isidori-Fraile, 2008, p. 24) si è deciso di lavorare su due fronti: una formazione interna e una formazione esterna. La prima è consistita in incontri formativi nei quali la parte pedagogica e la parte tecnico-calcistica erano collegate creando una circolarità costante tra aula e campo. La formazione esterna invece si è realizzata nella frequenza a corsi organizzati dal Centro Sportivo Italiano e dalla Federazione Italiana Giuoco Calcio, nonché ad altri corsi come il Fuñiño o la partecipazione a progetti sportivi europei.

La finalità pedagogica è stata quella di integrare la formazione esterna con quella interna, in modo da vagliare costantemente quanto proposto nei diversi aggiornamenti e contestualizzare, all’interno del proprio piano formativo, i concetti chiave per fare del progetto sportivo un vero e proprio percorso educativo. Alla conclusione di questo primo periodo formativo, che di fatto può ritenersi concluso con la nascita del gruppo Wellness Football Academy, da un punto di vista educativo, sono stati considerati come fondamentali quattro punti.

a) *La centralità della persona*

Da un punto di vista pedagogico ci si rifà, sul piano teoretico, al concetto di persona di tradizione maritainiana (Maritain, 2000) e sul piano operativo, allo sviluppo della personalità così come presentato dalla Pedagogia Clinica (Macale, 2015). Questi due costrutti, che non possono essere esplicitati in questa sede per ragioni di limiti di indagine, hanno in comune il concetto di globalità e di unità psicofisica della persona per una promozione integrale degli atleti e degli allenatori della scuola calcio. La grande sfida è quella di saper lavorare contemporaneamente sui dinamismi corporei, cinetici, psicomotori e sulla personalità secondo la sua dimensione cognitiva, metacognitiva, affettiva, dando forte risalto all’aspetto caratteriale

b) *La promozione del benessere nel collegamento fra campo e vita*

Per sostenere l’azione educativa sul campo, ci si è rifatti anche alla positive psychology (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011). Pren-

dendo ispirazione da questa scuola psicologica, si è ritenuto importante, in un orizzonte educativo, traslare le definizioni di *skill of wellbeing* e *skill of achievement* nei percorsi di apprendimento sportivo e ritenere entrambi strumenti di una più ampia categoria delle *life skills*, intese come capacità che favoriscono comportamenti adattivi e positivi e che consentono di affrontare le complesse sfide sul campo e nella società.

c) *Integrazione ed inclusività*

Una scuola calcio deve essere un luogo accogliente in cui la diversità sia una risorsa e non un problema. La multiculturalità non può spaventare in quanto è data, è una foto della nostra società attuale. Compito di ogni dirigente, allenatore e genitore è quello di promuovere una relazione autenticamente interculturale. Non è vero, infatti, che lo sport non deve avere a che fare con la politica, anzi è chiamato a promuovere un modello giusto, accogliente ed onesto di politica, in cui si possa lavorare per il bene comune. Lo sport, oltre alla sua cifra tecnica, è un modello culturale nel quale la prospettiva etica illumina la dimensione atletica.

d) *La crescita dei talenti*

Nel tempo ci si è resi conto del fatto che su un campo parrocchiale di calcio a 5 si stavano formando allenatori di qualità e giocatori validi. Le famiglie, con le quali era sempre più evidente una corresponsabilità educativa, chiedevano alla società di non abbandonare i loro figli, nel momento in cui il gioco del calcio cominciava ad avvicinarsi al passaggio all'agonismo. Così è nata l'ASD Roma 7.0 Academy. Questa società, in continuità con i valori sportivi, nonché educativi dell'Annunziatella, ha realizzato un altro percorso in un contesto sportivo più attrezzato e pronto ad accogliere le sfide dell'agonismo in maniera etica, convinti del fatto che la vittoria sul campo, seppure sia il fine del gioco, non ne rappresenti il suo significato ultimo (Grion, 2016).

3. La costruzione di un modello: l'allenatore socratico

Alla luce del percorso fatto e in linea con la recente riflessione pedagogica sul ruolo formativo dell'allenatore, si è giunti alla convinzione che quest'ultimo, oltre all'aspetto centrato sulla preparazione fisica e tecnica, debba far

propria la sua funzione educativa. Come afferma Magnanini, infatti “il ruolo dell’allenatore si rivela cruciale dal punto di vista educativo. Egli instaura relazioni asimmetriche, intenzionali, attraverso la trasmissione di contenuti (motori, tecnici e valoriali), divenendo una guida per i soggetti coinvolti nello sport stesso” (Magnanini, 2020, p. 288).

Il focus di questa proposta abbraccia principalmente la dimensione etica che spinge un allenatore a considerare anche la filosofia dello sport come sapere sottostante all’azione educativa nell’attività sportiva. L’idea di un accostamento tra filosofia e sport, un legame antico e che ancora può dire molto al futuro dello sport (Isidori, Reid, 2011), si concentra sulla figura di Socrate, per due ragioni: la sempre attuale idea della maieutica educativa (Macale, 2019) e la visione dello sport come strumento di crescita morale.

Ciò è pensabile e realizzabile solo se si interpreta l’allenamento come un momento educativo e quindi lo si affronta secondo una prospettiva pedagogica. Un interessante contributo in tal senso è quello offerto da Isidori-Benetton (2014) i quali partendo da una cornice personalista ricordano come l’allenamento, dal momento che si svolge all’interno di una comunità, debba mirare a promuovere negli atleti uno sport eticamente vissuto. In particolare «la pedagogia dell’allenamento è una scienza che si rivolge in primo luogo all’allenatore e si prefigge come scopo quello di aiutarlo a concepire e ad attuare l’allenamento come una “buona pratica” [...] che implica [...] una responsabilità nei confronti dell’apprendimento degli atleti e una cura e un’attenzione specifica al loro perfezionamento come persone attraverso l’acquisizione dei valori dello sport» (p. 85).

Il modello di allenatore socratico è stato sviluppato, secondo tre traiettorie: l’allenatore che pensa, che fa pensare e che non la dà a pensare.

L’allenatore che pensa

Una caratteristica principale della riflessione socratica è la dialettica, intesa come ricerca oggettuale e verifica di quanto una persona afferma di sapere. L’allenatore che pensa, è una persona che studia e si interroga, che sa applicare sul campo le informazioni presenti nella letteratura sportiva, e allo stesso tempo sa svincolarsi dalla trappola delle proprie convinzioni, creando nuove situazioni di crescita personale e per l’atleta. È questa consapevolezza che pone l’allenatore in una costante condizione di ricerca, di sviluppo di quelle potenzialità legate alla virtù della conoscenza secondo la

character education (Peterson, Seligman, 2004).

Tuttavia, la peculiarità della proposta di riflessione socratica all'interno del gruppo degli allenatori non deve essere quella di creare delle singolarità pensanti e autoreferenziali, ma è necessario incentivare quello che Socrate chiamava il dialeghestài, cioè una conoscenza derivante non solo dai contenuti, ma anche e soprattutto dal ragionare insieme. La pedagogia socratica assume come metodo il dialogo, è una pedagogia dove il sapere è in divenire e dove la "problematicità" non va evitata, in quanto è la radice originaria del filosofare e di conseguenza del buon agire.

L'allenatore che fa pensare

La maieutica è il grande pilastro non solo dell'educazione paidetica greca, ma anche di quel filone pedagogico denominato "educazione attiva". Il porre l'educando al centro del processo educativo è un elemento ormai imprescindibile per una crescita integrale, partecipata, consapevole e responsabile. Nel percorso di riflessione con il gruppo degli allenatori, si è realizzato un matching fondamentale tra questo cardine pedagogico e la scuola calcistica di Horst Wein, nella quale il calcio è pensato a misura di ragazzo (Wein, 2011, 2017) e dove vi è l'idea del "calciatore pensante", che alla pari dell'allenatore "che pensa", si pone la domanda giusta per cercare la soluzione più adeguata.

Questo ha rivoluzionato il modo di vedere il calcio e anche il modo di allenare. Nardini¹, erede della metodologia di Horst Wein, è solito ripetere che il calcio parte dalla testa e finisce con i piedi e non il contrario. Andando ad analizzare questa locuzione troviamo subito un riscontro pratico. Nel tradizionale metodo di allenamento possiamo trovare ripetizioni meccaniche ed estenuanti del gesto, dove la globalità della persona passa in secondo piano. Nell'allenamento proposto da Horst Wein, invece, il calciatore è il protagonista, con la sua capacità di scegliere quale gesto utilizzare e quando utilizzarlo.

Si sta parlando di un calcio "cognitivo" e "metacognitivo" che rifiuta una visione tecnicista, in quanto il giovane calciatore non è un animale che deve imparare un gesto tecnico, ma una persona che è chiamata a conte-

1 Marcello Nardini è Chief technical officine della Football & Values - Roby Baggio Horst Wein Football Heroes School. <http://www.brainkinetic.com/brainkinetic.com/football%26values.html>

stualizzare il gesto, tramite il pensiero e la creatività. La fase esecutiva, nella metodologia di Horst Wein, è l'ultima delle fasi di azione che un calciatore deve imparare. Prima ci deve essere la percezione della situazione di gioco; in seguito, l'analisi dei diversi fattori che intervengono o possono intervenire nell'azione di gioco; una volta compresa la situazione di gioco vi è il momento della decisione e, solo alla fine, l'esecuzione.

Se questo è l'iter, l'azione dialogante del formatore non può e non deve essere circoscritta a una comunicazione prescrittiva, semmai descrittiva, induttiva ed esperienziale. In questo nuovo processo di apprendimento calcistico, lo strumento comunicativo diviene fondamentale. La comunicazione formatore/atleta non è diretta e preconfezionata, bensì si sviluppa secondo una modalità di scoperta guidata. Così facendo si agevola un apprendimento attivo, dove gli errori sono i veri indicatori che rilevano i livelli di perfettibilità dell'habitus calcistico. Dinanzi a un possibile gesto tecnico sbagliato, non vi sono correzioni, bensì continui "feedback a domanda" per permettere al giovane giocatore di giungere a una soluzione personale e non duplicabile.

L'allenatore che non la dà a pensare

Socrate è un sostenitore del dialogo e un appassionato del valore della parola, ma è anche un educatore autentico, che avverte circa la pericolosità del linguaggio in rapporto alle virtù, specie se queste non trovano un riscontro e un fondamento nella testimonianza di vita. Educare al gioco del calcio secondo un ethos contestuale e ben definito, non consente all'educatore di scindere la figura di allenatore da quella di persona, poiché "chi si accontenta di essere buono come professionista, ma non come uomo, non può essere felice" (Faro, 2007).

L'allenatore che non la dà a pensare è la dimensione più propriamente etica dell'agire educativo. Questo elemento è l'altra faccia della medaglia delle finalità pedagogiche previste per l'educando. Infatti, mentre per quest'ultimo si parte dal campo per educare nella vita, l'allenatore educa sul campo perché è testimone nella vita. Sposando un'etica professionale riflessiva e contestualizzata, l'allenatore si impegna a tenere comportamenti etici anche fuori dal campo. Sulla base di questa opzione morale è possibile creare un rapporto di fiducia con le figure genitoriali ed essere presenza solidale nella rete dei servizi e delle istituzioni locali.

Tramite un calcio che sveglia l'animo e promuove valori, si può trasmet-

tere un'idea di vita non solo sana, ma anche appassionata, attiva, partecipativa e responsabile. Una tale comunicazione è basata su un'autenticità personale che sta alla base di un'idea di educazione sociale che vuole impegnare le giovani generazioni e le loro famiglie in un progetto territoriale dalle ampie prospettive.

4. Conclusioni

In questo breve contributo è stata narrata la storia di un gruppo di sportivi che, affiancati da ricercatori e docenti universitari, hanno dato vita a una riflessione pedagogica articolata, che si è concretizzata nel modello di allenatore socratico, ovvero sia un formatore qualificato sul piano tecnico ed eticamente competente dal punto di vista educativo.

Parallelamente a questa riflessione e all'esperienza quotidiana dentro e fuori dai campi da calcio, è maturata l'idea di non essere solo una scuola calcio, ma una scuola di pensiero calcistico che, socraticamente, mette in relazione sport e polis, non disgiungendo l'educazione sportiva dall'educazione alla cittadinanza attiva in quanto entrambe foriere di virtù socialmente appetibili e valori umanamente condivisi.

Questa idea ha preso il nome di Wellness Football Academy (WFA) e si colloca in quel filone di ricerca che vede lo sport come promotore di benessere in cui l'allenatore, come sintesi tra coach e trainer, ha la prima responsabilità form-attiva. Per questo motivo si ritiene che la pedagogia sottostante al progetto WFA possa essere declinata come una specifica pedagogia sociale dello sport, ossia "una scienza pedagogico-strutturale che mira ad elaborare strategie per la promozione di valori umani attraverso lo sport in tutti i contesti dell'esistenza" (Isidori, 2014, pp. 17-18). In questa cornice pedagogica tutti coloro che sono coinvolti in una riflessione di natura educativo-sportiva, oltre a mirare ai risultati da ottenere sul campo, tengono in alta considerazione la maturazione integrale della persona e il benessere comunitario.

Riferimenti bibliografici

- Faro G. (2007). Etica ed ethos professionale. Ovvero: l'uomo, animale a responsabilità individuale e limitata. *Acta Philosophica*, 16(2), 307-2326.
- Grión L. (2016). Quando vincere non è tutto. Il potenziale educativo dello sport. *Aggiornamenti Sociali*, 11, 757-765.
- Isidori E. (2014). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori E. (2015b). Sport Pedagogy and Well-Being: A Phenomenological Approach. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(4), 1-6.
- Isidori E., Benetton M. (2014). La pedagogia dell'allenamento sportivo tra epistemologia e lifelong learning. *Studium Educationis*, 15(2), 81-94.
- Isidori E., Fraile A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Isidori E., Reid H.L. (2011). *Filosofia dello sport*. Milano: Mondadori.
- Macale C. (2019). L'attualità della maieutica educativa. *Nuova Secondaria Ricerche*, 8, 27-38.
- Macale C. (2015). Science and Humanities for a pedagogical anthropology. Italian experience of clinical pedagogy. *Proceedings of SOCIOINT15- 2nd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities - 8-10 June 2015- Istanbul, Turkey*, pp. 171-179.
- Magnanini A. (2020). "Che cos'è l'educazione?". Una indagine esplorativa sulle opinioni di un campione di allenatori. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 286-300.
- Maritain J. (2000). *Educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Peterson C., Seligman M. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington D. C: APA Press and Oxford University Press.
- Scurati C. (2009). Per una pedagogia dello sport: riflessioni dall'Italia. *Educación y Educadores*, 12(2), 121-129.
- Seligman M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Seligman M., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology. An Introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Wein H. (2011). *Il calcio a misura di ragazzi*, vol. 1. Roma: Mediterranee.
- Wein H. (2017). *Il calcio a misura di ragazzi*, vol. 2. Roma: Mediterranee.

Panel 21
Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale

Introduzione

Gabriella D'Aprile
Alessandra Vischi

Interventi

Emanuele Balduzzi
Mirca Benetton
Cristina Birbes
Sara Bornatici
Michele Cagol
Gabriella Calvano
Gina Chianese
Claudio Crivellari
Ines Giunta
Monica Parricchi
Simona Sandrini
Cristiana Simonetti
Orietta Vacchelli

Educare al limite, educare alla sostenibilità

Gabriella D'Aprile

Ricercatrice – Università degli Studi di Catania

gabriella.daprile@unict.it

1. Premessa

La recente e tragica esperienza pandemica del Covid-19 ha messo in luce le contraddizioni e i paradossi dell'azione umana e ha amplificato il dibattito sul legame inscindibile tra ecologia ambientale e ecologia umana. In riferimento ai recenti stravolgimenti ancora in corso, la ricerca pedagogica contemporanea attraversa la complessa stagione culturale in cui è chiamata a mettere a punto nuove chiavi interpretative e mirate strategie progettuali. Il sapere pedagogico di fronte alle emergenze, alle difficoltà, a situazioni di smarrimento e disorientamento non si sottrae alle sue responsabilità, ma con il suo slancio utopico e poetico va avanti per prospettare un possibile che abbia valore di progettualità, di speranza, di futuro.

Si tratta di un momento educativamente strategico per poter avviare processi di riflessione profonda per promuovere una nuova cultura pedagogica della sostenibilità e dello sviluppo e del divenire umano. In particolare, gli attuali accadimenti inducono ad un vero e proprio cambiamento di paradigma che può essere mobilitato solo qualificando in senso pedagogico gli stili di vita nella prospettiva del bene comune. La rilevanza del paradigma culturale dell'ecologia integrale nelle prospettive educative della "cura della casa comune" è dirimente per affrontare in modo generativo la crisi planetaria che stiamo attraversando. In tale ottica, il paradigma ecologico si presta a diversi attraversamenti e richiede l'adozione di una prospettiva plurale, relazionale, integrale, poiché si propone di rispettare la multidimensionalità e la ricchezza del reale e di riconoscere al soggetto una grande responsabilità etica nei confronti dell'ambiente circostante, in termini di capacità di accogliere la rete di rapporti complessi e interrelati tra tutte le componenti uomo/natura, senza prospettive gerarchiche. Oggi in ambito formativo la "questione ambientale" è approfondita attraverso co-

ordinate teorico-concettuali che si collocano tra locale e globale, tra generazioni attuali e future, tra questioni di etica e di responsabilità individuale e collettiva. Rispetto al passato cambia la stessa concezione di educazione ambientale: cambiano i soggetti, i contesti, non solo formali come la scuola, ma anche informali e non formali, nell'ottica di processi di apprendimento più allargati che coinvolgono la costruzione della conoscenza e dei saperi, secondo una logica di *lifelong learning*. Gli obiettivi dell'Agenda 2030, del resto, richiamano un impegno politico e pedagogico chiaro: rilanciare il tema della sostenibilità al centro dei servizi educativi e formativi. Nel documento il concetto di sostenibilità è declinato nelle sue sfaccettature sociali, economiche e culturali, ma il portato è prima di tutto educativo. Come si evince dagli assunti programmatici e dalla declaratoria dell'obiettivo 4, approvato dalle Nazioni Unite nel 2015, il ruolo cruciale di un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili è ormai ampiamente riconosciuto per individuare, realizzare e monitorare piani, strategie, azioni volti a promuovere cambiamenti positivi nella direzione di una società sempre più equa, inclusiva, solidale, responsabile, capace di prendersi cura durevolmente dell'ambiente. La tensione "ecologica", nei termini di cura e attenzione verso il pianeta, del resto, ha acquisito ormai un'importanza di rilievo, tanto sul piano della sensibilità dei singoli individui, quanto su quello degli indirizzi generali in campo scientifico, politico e culturale. Anche la riflessione pedagogica ha attribuito maggiore attenzione a questioni legate all'ecologia (Mortari, 1998, 2001, 2020), con un necessario ripensamento dell'educazione verso uno sviluppo sostenibile, consapevole e non retorico, e con la promozione di una conseguente "*educazione alla sostenibilità*" (Malavasi, Iavarone, Mortari, 2018; Ellerani, 2021).

2. Cultura pedagogica della sostenibilità e divenire umano

Cosa si intende per sviluppo sostenibile e quali sono le implicazioni sul versante dei processi formativi?

Secondo il punto di vista dell'economista, sociologo e filosofo francese Serge Latouche, è impossibile chiedere allo sviluppo di essere "sostenibile", è contro la sua stessa natura. L'unico sviluppo sostenibile è "decrescere" (Latouche, 2007, 2017), riducendo ogni tipo di sfruttamento delle risorse na-

turali e ambientali, “decolonizzando” l’immaginario collettivo che alimenta un consumo sempre più sfrenato e alienante.

Può essere interessante partire da questa constatazione per avviare una riflessione in chiave pedagogica su un concetto che ha acquisito una nuova coerenza sul piano scientifico-culturale e teorico-progettuale, che da una parte postula un’esigenza costante di evoluzione della società verso un maggiore benessere; dall’altra, propone di porre un limite nelle condizioni di vita negli assetti organizzativi delle società e delle economie.

Lo sviluppo sostenibile non è mai un “dato” acquisito una volta per tutte, è piuttosto una condizione mutevole in funzione del punto di osservazione del soggetto che “costruisce” significati sempre nuovi (Von Foerster, 1984; Bocchi, Ceruti, 2007). I possibili limiti e le eventuali condizioni dello sviluppo non possono essere classificati in modo oggettivo ed in senso standardizzato, poiché se mutano le condizioni ambientali, sociali, economiche cambiano anche i significati ad esso attribuibili (Huckle, Sterling, 1996), in virtù della dimensione multipla riferita ai pilastri fondativi, Ambiente, Economia, Società.

Negli ultimi anni la nozione di sviluppo sostenibile ha generato un crescente interesse per la riflessione pedagogica, nei risvolti teorici di una *Pedagogia dell’ambiente*. Nel 2009 importanti sono state le ricadute educative e progettuali nella sfera dei contesti d’istruzione per l’introduzione di un’*Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (MIUR, 2009). Nel luglio 2017 il MIUR ha presentato il *Piano di Educazione alla Sostenibilità*, in cui si evidenzia la necessità di intervenire sul piano delle politiche educative per uno sviluppo integrato della qualità della vita delle persone fra le diverse dimensioni dell’economia, dell’ambiente, della società, rispetto alle quali si rimarca l’inscindibilità e l’interconnessione.

Nel contesto delle scienze pedagogiche il passo decisivo è quello di definire sofisticati strumenti interpretativi per avviare un’attenta “ermeneutica pedagogica” (Malavasi, 2010).

Per una tematizzazione del concetto di sviluppo sostenibile, in prospettiva pedagogica, potrebbe essere interessante partire dalla definizione proposta dal rapporto *Our Common Future* pubblicato nel 1987 dalla *World Commission on Environment and Development* dell’ONU (Commissione Brundtland): “sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri” (WCED, 1987).

Cooperazione, consegne intra-intergenerazionali, progettualità per il futuro, equità, responsabilità, sono snodi essenziali che rimarcano la centralità della formazione per educare soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri e con l'ambiente circostante, secondo modalità solidaristiche, e non meramente utilitaristiche e strumentali. È chiaro quanto sia rilevante il mandato che investe la ricerca pedagogica per formare individui capaci di progettare il proprio futuro, attraverso nuovi comportamenti, idee, sensibilità, con atteggiamenti responsabili, etici e critico-ri-flessivi.

Per poter orientare le politiche educative, un'idea di sostenibilità non può darsi in astratto: è necessario elaborare un disegno di progettualità educativa per una trasformazione intenzionale dell'esistente. L'idea di sostenibilità implica sempre una condizione progettuale in senso partecipato e relazionale, in cui si collocano *mezzi e fini* dell'educazione.

In quest'ottica, l'educazione alla sostenibilità non può risolversi mediante proclami precettistici e retorici, ma richiede, nei luoghi formali e informali dell'educazione, una rinnovata considerazione a livello di "condizione formatrice" del soggetto, lungo tutto l'arco della vita. Un'idea di sostenibilità correlata all'educazione mette in gioco il piano più profondo delle consapevolezze e dei moventi agiti nei contesti, nelle azioni, nella sensibilità relazionale, nelle responsabilità ecologiche che si generano nella circolarità evolutiva tra locale e globale. È questa la chiave del rapporto di "reciprocità" tra il soggetto con tutto ciò che è circostante, tra l'uomo e ogni aspetto della natura nel suo carattere dinamico ed evolutivo.

Ma a fronte di un paradigma della crescita illimitata, oggi egemone, che fa leva sulla dimensione esclusivamente quantitativa dell'esistente, la formula dello sviluppo sostenibile, nei termini di "un'ecologia della relazione" (Bateson, 1979), non sempre riesce a produrre nell'uomo comportamenti ispirati alla temperanza, alla moderazione, al senso del limite, al principio di armonia e di compostezza. L'uomo non rimane fedele alla misura, ma oltrepassa il limite, commette tracotanza, imponendosi sulla Natura. Il concetto di limite (Latouche, 2012; Bodei, 2016), che nel pensiero greco aveva una forte valenza non solo ontologico - metafisica, ma anche etica, estetica e politica, se recuperato e ricontestualizzato, si impone come dispositivo trasformativo nell'età della potenza tecnologica, in una società dei consumi, della crescita rapsodica e illimitata (Bauman, 2008).

Ecco, allora che occorre proporre delle opportune "contromisure" pe-

dagogiche per la costruzione di un umanesimo integrale, per esperienze di adattamento trasformativo che recuperino il valore ontologico del limite e della cura come indicatori di resilienza umana e sociale.

3. Educare al limite, educare alla bellezza

La storia evolutiva umana si caratterizza per una condizione contraddittoria: l'uomo è portatore di "progresso e catastrofe" (Natoli, 1999). Per un verso, è innovatore e portatore di un linguaggio di modernizzazione ininterrotta; per altro verso è aggressivo e distruttivo.

Per salvaguardare i propri affetti, la propria salute, il proprio lavoro, il proprio futuro, per potenziare le forme dell'abitare, del consumare, del socializzare, l'uomo accelera, si evolve sempre più, con il relativo impatto negativo sull'ambiente e sul pianeta (Crutzen, Stoermer, 2000). Assoggettando a sé la Terra, assediando territori, prelevando in modo forzato e continuo le risorse rinnovabili e non rinnovabili, signoreggia la natura per piegarla a suo vantaggio e per deviarla dal suo corso, finendo per violentarla.

Dovremmo recuperare il senso del limite, la ricerca della giusta misura che contraddistingueva le società premoderne. Il peccato di dismisura, *hybris*, sanzionato con severità dagli antichi, si è rovesciato oggi in un imperativo morale. Ecco, allora, che occorre porsi una certa forma del limite, fondamento dell'essere e modello dell'azione, principio del pensiero e del comportamento.

L'educazione alla sostenibilità deve creare i presupposti necessari alla formazione di una coscienza, individuale e civile, improntata al riconoscimento della finitezza; ha, in tale prospettiva, un senso intrinsecamente etico, legato al concetto di responsabilità (Jonas, 2002), nell'ambito di una visione orientata al futuro, per praticare il limite, coltivare la giusta misura, la temperanza come autentico stile di vita.

Riscoprire la sostenibilità come responsabilità ci permette di farci spazio nell'età dell'iperattivismo tecnologico, poiché la realtà è anche il prodotto della nostra storia con le sue immagini e rappresentazioni, è il risultato delle scelte fatte e dei valori che le hanno orientate.

La responsabilità nel "custodire" e apprezzare i beni e le risorse naturali (Birbes, 2016), e nel garantire una gestione lungimirante, è affidata alle scelte delle comunità e delle persone. Modificare stili di vita e scelte quoti-

diane usando ragionevolezza e misura, consentirà anche di ridurre l'impatto sulla biosfera, rispettando i limiti e la finitezza della Terra.

Questa consapevolezza è il presupposto fondamentale per un nuovo paradigma della sostenibilità ispirato ad una prospettiva eco-centrica che scardina quell'antropocentrismo che ha assegnato all'essere umano una posizione di dominio, di privilegio e di superiorità rispetto alla Natura. L'obiettivo diventa quello di una "alfabetizzazione ecologica" (Freire, 1970) che vede l'uomo non come dominatore della Terra, ma come custode delle sue bellezze, delle sue risorse e delle sue forme di vita. Lo spirito di solidarietà umana si rafforza quando viviamo con un profondo rispetto per il mistero dell'essere, con gratitudine per il dono della vita, e con umiltà riguardo al posto che l'essere umano occupa nella natura. Bisogna, allora, in primo luogo restare perseveranti nell'alimentare saggezza, nell'assumere la responsabilità della cura attiva e coraggiosa, prendere in carico le sorti, non delle proprie singolarità, ma di una "comunità di destino" (Ceruti, Bellusci, 2020). È necessario codificare un linguaggio nuovo che faccia appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, delle differenze, nella loro fecondità, nelle multiformi manifestazioni. In altre parole, bisogna porre l'attenzione sul "relazionismo", pensarsi in una rete evolutiva di relazioni planetarie, acquisendo "alfabeti ecologici" (Marchetti, 2012) per una cultura del "ben-essere", in armonia con il pianeta, con la sincronizzazione di una condotta individuale nell'ottica del bene comune. Un'etica del rispetto dei beni naturali ha bisogno di un'educazione all'apprezzamento del valore estetico, per arricchire sensibilità, per contemplare la natura con la costante sollecitudine con cui si evita il degrado e l'imbruttimento della propria dimora.

Ponendo in valore il contatto diretto con Gaia (Lovelock, 1981) e recuperando quel senso di unità di biosfera e umanità che ci lega indissolubilmente in una *sacra unità* (Bateson, 1991), bisogna riscoprire e far scoprire alle nuove generazioni *bellezza* che "esprime la conseguita armonia di un abitare consapevole sulla terra" (Bonesio, 1997, p. 119).

Ed è proprio qui che si rafforza, attraverso un'educazione alla bellezza (Marchetti, 2020), la sfida educativa per tutelare tutto lo spazio che viene percepito come ambiente di vita, al fine di assolvere i compiti di custodia, responsabilità, memoria e creatività per una nuova *koinè* culturale e ambientale, nell'ottica di un destino comune chiamato *futuro*.

L'idea pedagogica di sostenibilità deve essere legata alla consapevolezza di appartenere in maniera organica a una complessa rete di relazioni con organismi viventi e inanimati del sistema-mondo. Di questa rete siamo responsabili nella misura in cui comprendiamo l'evoluzione dinamica del sistema in ragione dei nostri comportamenti. La sostenibilità va colta come la possibilità di "cambiare strada" (Morin, 2020), cioè paradigma educativo in un'ottica di educazione sostenibile permanente (Dozza, 2018). Cambiare rotta dipende da tutti e da ciascuno, nessuno escluso. Ecco dunque l'urgenza educativa: educare al limite per educare alla sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1979). *Mind and Nature*. New York: E.P. Dutton (trad. it. *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 2008)
- Bateson G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins (trad. it. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997).
- Bauman Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Birbes C. (Ed.). (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocchi G., Ceruti M. (Eds.). (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bodei R. (2016). *Limite*. Bologna: il Mulino.
- Bonesio L. (1997). *Geofilosofia del paesaggio*. Milano: Mimesis.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F. (2000). The "Anthropocene". In *IGBP Newsletter*, 41, 17-18.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16, 193-212.
- Ellerani P. (Eds.). (2021). Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica [Special Issue]. *Formazione & Insegnamento*, 1, 7-11.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971).
- Huckle J., Sterling S. (Ed.). (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Latouche S. (2017). Intervista. *La Décroissance*, 138, 14-15.
- Latouche S. (2012). *Limite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Latouche S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.

- Lovelock J. (1981). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi P., Iavarone M.L., Mortari L. (Eds.). (2018). Educazione alla sostenibilità [Special Issue]. *Pedagogia Oggi*, 16, 1-323.
- Malavasi P. (Ed.). (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Marchetti L. (2020). Educare alla bellezza. In G. D'Aprile, C.R. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 59-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progredit.
- Jonas H. (2002). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Roma, 14 dicembre.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada: 15 lezioni sul Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopoli.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Natoli S. (1999). *Progresso e catastrofe*. Milano: Marinetti.
- Francesco (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Von Foerster H. (1984). *Observing Systems*. Seaside (CA): Intersystem Publications (trad. it. *Sistemi che Osservano*, Astrolabio, Roma, 1987).
- WCED (1987). *Rapporto "Our Common Future"*. Oxford: Oxford University Press.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 October, A/RES/70/1. Retrieved May 27, 2021, from <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>

Formare i giovani per edificare il futuro, tra ecologia integrale e transizione ecologica

Alessandra Vischi

*Professoressa associata - Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia
alessandra.vischi@unicatt.it*

1. Sostenibilità, ecologia integrale

La pandemia scatenata dal virus SARS-CoV-2 si è manifestata a livello planetario dai primi mesi del 2020 e “ha provocato, sia a livello globale sia a livello individuale, cambiamenti intensi e radicali ai quali non eravamo preparati” (Sciarrone Alibrandi, Boella, Giaccardi, 2021, p. 11), rivelando “un mondo malato non solo a causa del virus, ma anche nell’ambiente, nei processi economici e politici, e più ancora nei rapporti umani” (Francesco, 2021). La necessità di distanziare fisicamente le persone per evitare i contagi ha fatto sì che nel giro di poco tempo la vita lavorativa, associativa e relazionale si trasferisse nelle piattaforme digitali destabilizzando certezze e abitudini.

Questi mesi difficili hanno sollecitato a ri-pensare alle proprie consuetudini, alle scelte compiute, al modo di vivere e di lavorare; hanno creato i presupposti per meditare sul senso dell’agire umano perché il futuro non sia “semplicemente la continuazione della traiettoria che è stata interrotta dal Covid-19” ma “l’esito di un profondo ripensamento” (Simeone, Bianchetti, Rozzini, 2021, p. 9) capace di rinverdire la consapevolezza dell’appartenenza ad un’unica famiglia umana, ad un unico pianeta.

“In questo tempo che ci è dato di vivere, riconoscendo la dignità di ogni persona umana, possiamo far rinascere tra tutti un’aspirazione mondiale alla fraternità” (Francesco, 2020, n. 8). Riscoprire la fraternità e l’amicizia sociale, come risposta alla dilagante crisi di valori e di visione di un futuro promettente, sollecita un aver cura verso le generazioni attuali e quelle a venire.

L’impegno ontologico della pedagogia designa l’intenzionalità critica e progettuale, sempre da interpretare e mai del tutto realizzata, che si compie

verso il poter-essere dell'agire educativo (Malavasi, 1998, pp. 125-150). Se “agire, nel suo senso più generale, significa prendere un'iniziativa (come indica la parola greca *archein*), incominciare, condurre e anche governare, mettere in movimento qualcosa” (Arendt, 1999, pp. 128-129), un agire educativo richiama la prospettiva etica e l'elaborazione di forme di partecipazione socio-politica a favore del bene comune, tra salvaguardia del creato e cura della persona, secondo un'intenzionalità critica e costruttiva. Educare al discernimento e a ben deliberare implica una saggezza pratica concretamente situata. È in gioco la possibilità di formare ad una cittadinanza responsabile dal respiro planetario che richiede una disamina critica e sistemica delle questioni attuali – ambientale, sanitaria, economica, sociale e educativa – e che si configura come una grande sfida non solo culturale.

La complicata situazione attuale, che coinvolge l'ambiente in diverse forme, è dovuta ad una erronea idea di progresso tecnologico ed economico oltre ad un dilagante sfruttamento indiscriminato delle risorse e all'incapacità di cogliere la necessità di agire in modo rispettoso verso l'altro, *lato sensu*.

Di fronte alla criticità della salute del pianeta, ciascuno è chiamato a conoscere quanto sta accadendo e ad affrontare le sfide contemporanee con tenacia e lungimiranza per migliorare le condizioni delle persone e degli ecosistemi. È il senso di responsabilità verso le generazioni future che richiede una conversione ecologica globale e sollecita le scienze, in modo peculiare la pedagogia, a riflettere sul rapporto tra educabilità e tecnologia, ricerca del benessere e autenticità degli stili di vita. L'accostamento ermeneutico e progettuale verso la sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi educativi per sviluppare coscienze sensibili che guidino comportamenti individuali e collettivi, politiche e processi produttivi. L'approccio integrale, proposto dalla Lettera enciclica *Laudato si'*, mette in evidenza che “non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale” (Francesco, 2015, n. 139) e indica una direzione per affrontarla: riflettere sul senso e sulle possibilità di abitare la casa comune per superare i dualismi, ad es. tra locale e globale o tra crescita e sostenibilità, e al tempo stesso comporre conoscenza e azione, innovazione e tradizioni, bellezza e cura, tecnica e dono. Il valore pedagogico della *Laudato si'* sollecita ad un cammino congiunto verso il “villaggio dell'educazione” (Francesco, 2019), coinvolgendo tutti, per realizzare un modello di sviluppo economico consapevole della stretta relazione tra contesti

di vita; muove politiche e progetti verso prassi formative nel segno di “un nuovo umanesimo che abbracci anche la cura della casa comune, premessa che dà origine al principio del bene comune globale” (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2021, p. 22) per delineare scenari futuri di solidarietà e di progettualità creativa.

2. Transizione ecologica, formazione

Le sfide per il cambiamento richiedono uno sguardo inedito, politiche di sistema e imprescindibili percorsi formativi rivolti a cittadini di tutte le età. La transizione ecologica è centrale nel programma Next Generation EU, per favorire la ripresa e la resilienza dei Paesi membri dopo l'impatto del Covid-19; consiste in un pacchetto di sovvenzioni e prestiti per investimenti pubblici e riforme nei sei settori di intervento: transizione verde; trasformazione digitale; occupazione e crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, coesione sociale e territoriale; salute e resilienza; politiche per la prossima generazione, comprese istruzione e competenze. La transizione ecologica riguarda la possibilità di affrontare con efficacia le diverse questioni ambientali, sociali ed economiche, affiancate nell'ultimo anno a quella sanitaria; quella attuale è una vera e propria situazione di emergenza che va considerata nelle sue molteplici dimensioni. Come rileva Vaccarelli (2017) il termine ‘emergenza’

(dal latino ex-mergere, uscire fuori dall'acqua, sorgere, spiccare, risaltare) copre semanticamente sia l'evento catastrofico/calamitoso in sé e per sé considerato sia la capacità di tenuta di un sistema attraverso la sua reattività, che si misura come capacità di ristabilire nel breve periodo le condizioni di sicurezza e, nel medio periodo, le condizioni per raggiungere un nuovo stato di equilibrio (p. 348).

Educare nell'emergenza ambientale significa, nel contesto di questa riflessione, educare secondo un'ottica *lifelong* persone aperte, coscienti e disponibili a realizzare un tessuto relazionale autentico nei diversi contesti di vita così da contribuire a comporre un nuovo umanesimo volto a superare le disuguaglianze e gli egoismi, la brama di potere e l'incuranza, per custodire la casa comune. È sollecitata una rinnovata riflessione antropolo-

gica e morale per riannodare esistenze distanziate e filtrate, attraverso slanci di fiducia reciproca e scelte di speranza creativa. Attraverso una partecipazione civica, attiva e consapevole si può delineare un cammino di saggezza verso la vita piena profilando strategie e linee d'azione di custodia educativa, per costruire insieme condizioni di benessere planetario.

È un compito impegnativo e prospettico per la pedagogia la cui dimensione progettuale, che si realizza nel dare vita ad orizzonti di cambiamento equilibrati, inclusivi e solidali, è promessa educativa nella e per la cura delle relazioni umane e per la crescita personale e sociale.

Formare alla sostenibilità, nella transizione ecologica, implica favorire la consapevolezza della gravità delle questioni ambientali per trovare possibili soluzioni, mostrando contemporaneamente i benefici economici delle scelte *green*, le prospettive occupazionali, il miglioramento della qualità della vita e gli effetti positivi sulla salute umana. Richiede un approccio multi e interdisciplinare e processi *multistakeholder*, per integrare competenze e professioni, su scala globale e locale, iniziativa imprenditoriale e istituzionale.

Essendo *la formazione* una *categoria interpretativa* il cui compito non è solo quello di descrivere, spiegare e prevedere, bensì quello di *comprendere e di interpretare l'ambito oggettuale prescelto* (oltre a quello di non considerare gli eventi né semplici, né autoevidenti, né empirici, ma complessi e sistemici legati al rapporto dialettico tra soggetto - sapere - realtà, tra cultura - coscienza - mondo), si caratterizza diversamente nei vari tempi storici e reclama di essere pensata in relazione ad essi (Calaprice, 2014, pp. 81-82).

La categoria pedagogica della *formazione*, nella sua ampiezza polisemica, è da comprendere nella sua accezione di spazio e processo di riflessione e immaginativo, progettazione 'del non ancora' che anticipa il rinnovamento e la realizzazione del domani. Nella prospettiva euristica di questa elaborazione, *formazione* designa una concezione antropologica che pone al centro la speranza quale valore pedagogico, capace di

ridare senso alla vita [...], un senso che non soltanto diventi accettazione della realtà presente, pur nella sofferenza da essa procurata, ma che aiuti a ri-orientare la realtà vissuta, concorrendo a rielaborare il progetto di vita in continuità con il passato (Pati, 2006, p. 86).

Educare al futuro è la sfida in un periodo di incertezza e di apparente assenza di valori che non può prescindere dal *vivere nel tempo*: il presente si pone come dimensione articolata e dinamica da accostare e interpretare riconoscendo la necessità di confrontarsi con un ‘altro’ tempo, in modo responsabile e consapevole. All’educazione, autentica e intenzionale, spetta il compito di contribuire a promuovere la “fioritura umana” dei giovani, tra consapevolezza, speranza e impegno pedagogico.

3. Edificare il futuro, Education for Sustainable Development

Di fronte alla pandemia e al clima di incertezza che, da mesi, riguardano ogni ambito della vita, i giovani si sentono disorientati e non riconoscono le possibilità per progettare il proprio cammino esistenziale e professionale. Occorre sostenerli affinché possano sentirsi interpreti della propria vita, relazionarsi con gli altri, conoscere, riconoscere le proprie aspirazioni, la creatività e i talenti per compiere scelte responsabili e libere.

Ne “La strategia dell’Unione europea per la gioventù 2019-2027” (Unione Europea, 2018), l’Europa incoraggia la partecipazione di tutti i giovani alla vita democratica, sostiene l’impegno sociale e civico e si propone di garantire loro le condizioni per prendere parte alla società. Mira inoltre a far sì che i giovani siano artefici della propria vita, attraverso percorsi di sviluppo personale e di acquisizione di competenze tra le quali l’autonomia e la resilienza, per adattarsi a un mondo in continua e rapida evoluzione; a incoraggiare gli stessi a essere protagonisti della solidarietà e del cambiamento ispirato ai valori dell’Unione Europea e mossi da un comune senso di appartenenza, fornendo loro le risorse necessarie per farlo. Infine, la strategia vuole intervenire con misure apposite sull’occupazione, l’istruzione, la salute e l’inclusione sociale, temi che riguardano da vicino i giovani.

Diverse sono le ricerche condotte negli ultimi anni sul rapporto tra giovani e ambiente, tra queste si ricorda l’indagine dell’Istituto Toniolo (2019) che evidenzia come oltre l’80% degli intervistati si dica pronto a “cambiare le proprie abitudini” per arginare il surriscaldamento globale, con una quota del 70% incline a scegliere i prodotti di aziende che si mostrano davvero impegnate nella salvaguardia dell’ambiente. In linea con l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) occorre favorire modelli e processi formativi volti a educare i giovani capaci, con uno sguardo curioso e progettuale, di

contribuire a realizzare un futuro dignitoso e inclusivo. La *Education for Sustainable Development* è espressione delle differenti forme dell'intelligenza umana e delle differenze individuali; è orientata al futuro, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che pervadono l'evoluzione delle società; riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile e stili di vita congruenti, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la pace e la non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015).

La *Education for Sustainable Development* richiede la “buona intenzione dell'insegnante”, stimola nei discenti lo sviluppo del pensiero riflessivo che permette di ragionare sulla logica sottostante all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana e, di fronte a situazioni problematiche, evidenzia il bisogno di creare nuovi modelli d'azione, modificando o sostituendo i precedenti (Dewey, 1916). Ponderatezza, moralità, creatività sono fuor di dubbio caratteristiche strategiche per avviare processi di innovazione sostenibili, durevoli, responsabili e giusti. La rilevanza riconosciuta dalla progettualità pedagogica a una cultura solidale che avversa la crescente incidenza della povertà e favorisce modalità di crescita fondate sul valore della libertà come sviluppo delle capacità personali, della giustizia e della pace nelle relazioni internazionali, richiama i valori dell'equità e del rispetto della dignità umana nell'accostare il tema del cambiamento organizzativo.

Occorre “convertire” al verde l'impresa, che può sviluppare nuovi settori, riorganizzare l'approvvigionamento, la produzione, la vendita introducendo buone prassi di comportamento. Ciò implica rivedere il rapporto con i fornitori, i criteri e le modalità di gestione e sviluppo del personale, il rapporto con i clienti/consumatori per sollecitare *im-patti generativi* di progetto e di cambiamento sul territorio (Vischi, 2021) nella prospettiva del bene comune. Da questa angolazione acquisiscono sempre più rilievo le professionalità *verdi* cioè inserite nei diversi ambiti – dall'agricoltura ai trasporti, dall'efficienza energetica all'edilizia – al fine di evitare effetti negativi sull'ambiente e ogni forma di spreco, proteggere le biodiversità e gli ecosistemi. La domanda di competenze *green* riguarderà sia le professioni ad elevata specializzazione sia le professioni tecniche; ma la vera innovazione consiste nella capacità di utilizzare la tecnologia, digitale e *green*, avendo cura per la persona, poiché innovare processi e organizzazioni richiede condivisione, partecipazione e impegno. Edificare il futuro, *smart* e sostenibile, è possibile

a patto che sia portato avanti sotto il segno di uno sviluppo autenticamente umano (Vischi, 2019): procedere con uno sguardo di lungo periodo facendo in modo che la creatività, il senso di bellezza e la fraternità divengano ancora più centrali nel mondo digitale “se intendiamo davvero costruire un futuro migliore non solo tecnicamente avanzato” (Malavasi, 2019, p. 120).

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1999). *Il pensiero secondo. Pagine scelte*. Milano: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Calaprice S. (2014). Scienze dell'educazione: quale il ruolo della pedagogia? La formazione educante. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 77-86). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici (2021). *Il pianeta che speriamo Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso*. Instrumentum laboris. Retrieved April 12, 2021, from https://www.settimanesociali.it/wp-content/blogs.dir/57/files/sites/61/2020/11/Inst_Lab_completo_2020-2-1.pdf.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2015). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*. Retrieved April 12, 2021, from http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_2019-0912_messaggiopatto-educativo.html
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti*. *Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Francesco (2021). *Discorso del santo padre francesco ai membri del corpo diplomatico accreditato presso la santa sede*. Retrieved March 8, 2021, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/february/documents/papa-francesco_20210208_corpo-diplomatico.html
- Istituto Toniolo (2019). *La condizione giovanile in Italia – Rapporto Giovani 2019*. Bologna: il Mulino.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2006). Educare alla speranza. *Pedagogia e Vita*, 3-4, 74-89.
- Sciarrone Alibrandi A., Boella L., Giaccardi C. (2021). Tecnologia, etica, fede: una vita trasformata dal Covid. *Vita e Pensiero*, 6, 11-25.

- Simeone D., Bianchetti A., Rozzini R. (2021). Introduzione. In D. Simeone, A. Bianchetti, R. Rozzini (Eds.), *Le Cento giornate di Brescia* (pp. 5-12). Brescia: Scholé.
- Unione Europea (2021). *Recovery Plan for Europe*. Retrieved April 26, 2021, from https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_en.
- Unione Europea (2018). *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027* (2018/C 456/01). Retrieved April 23, 2021, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1-218\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1-218(01)&from=IT)
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved April 23, 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 2, 341-355.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (Ed.). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, Giovani, Ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

21.1

La responsabilità pedagogica nell'edificazione di una “cittadinanza ecologica” alla luce della *Laudato si'*

Emanuele Balduzzi

*Docente aggiunto - Istituto Universitario Salesiano di Venezia
e.balduzzi@iusve.it*

1. La sfida educativa della *Laudato si'*

Tra le preziose sollecitazioni educative che la Lettera Enciclica *Laudato si'* ci dona – e che negli ultimi anni sono state ampiamente richiamate e meditate (Giuliodori, Malavasi, 2019³; Magnoni, Malavasi, 2015; Kureethadam, 2016; Marcato, 2020) –, *due* mi paiono davvero strategiche nell'economia del discorso che intendo proporre.

La *prima* si coglie nell'invito che Papa Francesco (2015) rivolge verso la fine dell'Enciclica, al paragrafo 218:

Ricordiamo il modello di san Francesco d'Assisi, per proporre una sana relazione col creato come una dimensione della conversione integrale della persona. Questo esige anche di riconoscere i propri errori, peccati, vizi o negligenze, e pentirsi di cuore, cambiare dal di dentro.

Questo fondamentale appello, come ricorda Franco Anelli, (2019³, p. 6), “non si esaurisce nella dimensione intellettuale (o retorica) della *meta-noia*, assumendo quello di un ri-orientamento dell'agire e del pensare”, al punto che non “cogliere la chiamata alla conversione presente nell'enciclica ne precluderà inesorabilmente la recezione” (Scola, 2015, p. 3).

Si tratta, perciò, di un processo di trasfigurazione e di profonda trasformazione che deve saper arginare quell’“antropocentrismo deviato” (Francesco, 2015, n. 119) foriero di violenza, sopraffazione, dominio e cultura dello scarto (Francesco, 2013) – tra le cui conseguenze più nefaste scopriamo purtroppo l'avanzare inesorabile di vere e proprie “vite di scarto” (Bauman, 2007) –. Quanto appena ricordato conduce ad uno “sciogli-

mento del legame comunitario” (Balduzzi, 2021a, p. 133), misconoscendo, al contempo, la nostra vocazione del custodire la casa comune (Malavasi, 2015; Calabria, 2019³).

Come ha recentemente puntualizzato il Tavolo interdicasteriale della Santa Sede sull’ecologia integrale, nel documento *In cammino per la cura della casa comune. A cinque anni dalla Laudato si’* (2020, p. 24), la “conversione è dunque un cambiamento nella mentalità e nello sguardo: dalla costante volontà di dominare e sottomettere all’apertura ad incontrare l’altro e ad accogliere il dono della creazione; da uno sguardo predatore ad uno sguardo contemplativo”.

Tale conversione *integrale* implica quindi un progetto di crescita che coinvolge la globalità della persona – e l’educazione si rivolge sempre alla persona nella sua interezza (Mari, 2013), con lo scopo precipuo ad aiutarla a crescere bene (Polo, 2006) –, nelle sue molteplici sfaccettature, articolazioni, relazioni ed interdipendenze, “sempre imprevedibili” (Naval, 2009, p. 67), ma considerate in maniera integrata (Tourrián, 2013, p. 149), promuovendo “atteggiamenti che si coniugano per attivare una cura generosa e piena di tenerezza” (Francesco, 2015, n. 220). Questo è un richiamo particolarmente importante per il mondo dell’educazione poiché sottolinea – oltre all’attenzione complessiva verso la crescita umana – una forte promozione della dimensione pratica¹ dell’agire umano, nella sua quotidianità: piccole azioni di tutti i giorni “che l’educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita” (Francesco, 2015, n. 211). In tal modo, “le indicazioni pratiche [...] non rimandano semplicemente a un ‘fare’ ma a un agire che trasforma l’intimo dell’uomo” (De Vecchi, 2015, p. 51).

Il *secondo spunto di riflessione pedagogica* che vorrei proporre ci ricorda come “tutto è in relazione, e che la cura autentica della nostra stessa vita e delle nostre relazioni con la natura è inseparabile dalla fraternità, dalla giu-

1 Nel suo significato greco di *praxis* intesa come azione, da distinguersi rispetto alla creazione/produzione (*poiesis*), come già puntualizzato da Aristotele sia nella *Metafisica* che nell’*Etica nicomachea*. In tal senso, “l’agire che si riflette sul soggetto agente”, per la sua esigenza di perfetibilità, costituisce ancora oggi un valido richiamo per l’edificazione della vita buona (Mari, 2017, pp. 76-79). Ecco perché, come argomenta Maritain (1980, p. 115) la *praxis* si può anche denominare *azione immanente* poiché è “caratteristica della vita e dello spirito; qui l’agente ha in se stesso la propria perfezione di agente [...], l’azione immanente è una *qualità* autopfezionante”.

stizia e dalla fedeltà nei confronti degli altri” (Francesco, 2015, n. 70). Ne discende come sia “fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali fra loro e con i sistemi sociali. Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un’altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale” (n. 139).

La complessità (Morin, 1988; Bocchi, Ceruti, 2001⁶; Ceruti, Bellusci, 2020) invita ad abbandonare uno sguardo unilaterale e riduzionistico, per poter accogliere ciò che è tessuto insieme (*complexus*) alla luce di una prospettiva integrale e intrecciata, ricercando quelle interdipendenze, ma anche accogliendo quei “grovigli inestricabili”, che ormai legano in forma interconnessa il destino della vita umana, delle culture e del pianeta. Un nuovo paradigma epistemico, un paradigma ecologico (Mortari, 2020) che oggi si fa sempre più imprescindibile. E che l’attuale pandemia richiama sempre di più nella sua urgenza, invitando a prendere coscienza “di essere una comunità mondiale che naviga sulla stessa barca, dove il male di uno va a danno di tutti. Ci siamo ricordati che nessuno si salva da solo, che ci si può salvare unicamente insieme” (Francesco, 2020, n. 32).

È proprio quest’ultimo accorato appello che può fungere da linfa vitale per un rinnovato impegno educativo.

2. Cittadinanza ecologica ed ecologia integrale

Sempre Papa Francesco (2015), nel paragrafo 211 della *Laudato si’*, consiglia di “creare una cittadinanza ecologica” chiamata a tradurre nella vita personale e sociale una rinnovata alleanza tra umanità e ambiente, potendo fare affidamento “su educatori capaci di reimpostare gli itinerari pedagogici di un’etica ecologica, in modo che aiutino effettivamente a crescere nella solidarietà, nella responsabilità e nella cura basata sulla compassione” (n. 210).

La sfida educativa è ardua e impervia poiché non si tratta di una semplice opera di parziale limatura di quanto già compiuto e ampiamente padroneggiato, ma di una radicale novità progettuale vivificata da alcuni assi portanti ineludibili, immersi nella vita e nelle relazioni: solidarietà, responsabilità, cura basata sulla compassione. Sono queste le colonne portanti di una trasfigurata cittadinanza ecologica, che sostengono la conversione profonda precedentemente richiamata.

Cittadinanza ecologica che deve saper accogliere la prospettiva dell’eco-

logia integrale. Quest'ultima, come recentemente indicato dal Tavolo interdicasteriale della Santa Sede sull'ecologia integrale (2020), fa interagire ed integrare

l'ecologia ambientale (analisi dell'ecosistema naturale) con l'ecologia economica (analisi del sistema produttivo/distributivo), con l'ecologia socio-culturale (analisi del sistema istituzionale che regola le relazioni umane sulla base dei principi di sussidiarietà e solidarietà) con l'ecologia umana (centralità della dignità umana) (p. 9).

Quanto appena indicato chiama direttamente in causa la responsabilità pedagogica. Responsabilità che potremmo assumere nella declinazione proposta, in un recente lavoro, da Stefano Zamagni (2019) in cui invita ad arricchirla e pensarla oltre il concetto di libero arbitrio e soggettività, per radicarla in un impegno profondo verso il mondo e gli altri. Difatti,

le nostre azioni collettive possono turbare le stesse prospettive di sopravvivenza nonché le stesse basi biologiche della vita. In condizioni del genere, il non danneggiare gli altri – che per l'etica liberale è l'unico limite alla libertà personale – non è più sufficiente: il problema centrale, infatti, è quello di stabilire di quali esseri devo prendermi cura (pp. 13-14).

Dal punto di vista pedagogico, vi è un ambito precipuo all'interno del quale poter far germogliare alcuni semi di cittadinanza ecologica secondo la prospettiva dell'ecologia integrale: *la scuola*.

3. Il ruolo centrale della scuola

La scuola rappresenta un crocevia essenziale per la formazione e la crescita di studenti e studentesse.

L'educazione civica sta ricevendo sempre più attenzione e centralità, giungendo a proporsi – con l'entrata in vigore della Legge n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* del 20 agosto 2019 – come disciplina trasversale obbligatoria per tutte le scuole di ogni ordine e grado. Inoltre, con l'applicazione delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92* si

precisa che, fra i differenti contenuti proposti, vi è anche quello legato allo *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*. La costruzione di una *cittadinanza ecologica* potrebbe perfettamente radicarsi all'interno di quest'alveo progettuale, dalla grande portata pedagogico-educativa.

Tuttavia, il *focus* della mia attenzione si concentrerà su un altro ambito di interesse educativo, che andrò a specificare secondo una duplice declinazione. Data la brevità dello spazio a disposizione, si tratta soltanto di rapidi cenni, però preziosi per le potenzialità educative di cui sono forieri proprio per l'avvio di una prima edificazione di cittadinanza ecologica.

Il *primo* si coglie in una potenziale progettualità educativa da affidarsi ad educatori e pedagogisti che possono operare nel mondo della scuola. Al riguardo, può essere utile richiamare il Protocollo d'intesa triennale tra Associazioni di educatori, CUNSF e SIPED con il Ministero dell'Istruzione, firmato il 27 agosto 2020, *Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*. Fra i molteplici ambiti di intervento indicati, uno mi pare davvero strategico, espressamente richiamato all'articolo 3, al punto c, che disciplina le diverse finalità inerenti tale Protocollo. Si legge: "l'attivazione di progetti e percorsi educativi laboratoriali finalizzati a promuovere l'educazione alla cittadinanza attiva e alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa" (p. 8).

Come si può evincere, l'educazione alla cittadinanza si lega ad una forma del vivere insieme che armonizza il piano civile, con quello sociale e anche solidale. Tale finalità è profondamente auspicata anche nell'Enciclica *Laudato si'*, proprio nella promozione di una cittadinanza ecologica alla luce di un orizzonte di ecologia integrale. Nello specifico, scrive Papa Bergoglio (2015)

Tuttavia, questa educazione, chiamata a creare una "cittadinanza ecologica", a volte si limita a informare e non riesce a far maturare delle abitudini [...] Solamente partendo dal coltivare solide virtù è possibile la donazione di sé in un impegno ecologico. [...] È molto nobile assumere il compito di avere cura del creato con piccole azioni quotidiane, ed è meraviglioso che l'educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita. [...] Tali azioni diffondono un bene nella società che sempre produce frutti al di là di quanto si

possa constare, poiché provocano un bene che tende sempre a diffondersi, a volte invisibilmente (n. 211-212).

Quanto appena esposto riveste una grande valenza educativa poiché sviluppa il tema dell'educazione alla cittadinanza da una prospettiva globale e integrata, coinvolgendo una pluralità di dimensioni antropologiche e di ambiti d'intervento.

La *seconda*, che deve porsi in un'ottica complementare, si coglie nel lavoro educativo quotidiano che ciascun docente svolge durante l'attività didattica. Infatti, oltre alla necessaria attenzione contenutistica e disciplinare, dal punto di vista educativo, bisogna porre attenzione al senso dei comportamenti, delle relazioni interpersonali e delle parole che vengono ricercate e custodite, essenziali in una scuola vissuta come comunità educativa (Balduzzi, 2021b). Nello specifico, sono proprio i comportamenti, le intenzioni e le interazioni che il docente promuove – e che definiscono una serie di pratiche dal grande spessore educativo –, a dar vita, in forma testimoniale e costruttiva, ad una prima potenziale edificazione di cittadinanza ecologica. Quest'ultima è veicolata nella cura e nel rispetto della crescita di studenti e studentesse secondo un'attenzione educativa sensibile nel far fiorire quelle disposizioni antropologiche prosociali, estendendole sempre di più verso la cura della nostra casa comune, considerata proprio come un bene comune da custodire e proteggere insieme.

Ecco perché mi pare molto significativo concludere con un passaggio stupendo presente nelle pagine iniziali della *Laudato si'*, e che ritengo possa essere un primo passo verso quella *conversione* invocata da Papa Francesco e richiamata al principio del presente contributo. Bergoglio (2015), traendo ispirazione dalla vita di san Francesco di Assisi, scrive:

La sua testimonianza ci mostra anche che l'ecologia integrale richiede apertura verso categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte o della biologia e ci collegano all'essenza dell'umano [...]. La sua reazione era molto più che un apprezzamento intellettuale o un calcolo economico, perché per lui qualsiasi creatura era una sorella, unita a lui con vincoli di affetto. Per questo si sentiva chiamato a prendersi cura di tutto ciò che esiste (n. 11).

Riferimenti bibliografici

- Anelli F. (2019³). La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo. In C. Giuliadori, P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 3-10). Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi E. (2021a). La *Laudato si'* e l'ampliamento degli orizzonti della razionalità pedagogica. *IUSVEducation. Rivista interdisciplinare dell'educazione*, 17 (1), 126-139.
- Balduzzi E. (2021b). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 1-16.
- Bauman Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocchi G., Ceruti M. (Eds.). (2001⁶). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Calabria C. (2019³). Conversione, responsabilità, cultura giovanile. Formazione ecologica e Giornate Mondiali della Gioventù. In C. Giuliadori, P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 107-116). Milano: Vita e Pensiero.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- De Vecchi G. (2015). In dialogo con ogni persona del pianeta. In W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica* (pp. 45-54). Milano: Centro Ambrosiano.
- Giuliadori C., Malavasi P. (Eds.). (2019³). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Francesco (2013). Esortazione Apostolica *Evangelii gaudium*. Milano: San Paolo.
- Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Testo integrale con la guida alla lettura di Cristina Simonelli. Casale Monferrato: Piemme.
- Francesco (2020). Lettera Enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Testo integrale con la guida alla lettura di Maurizio Gronchi. Bologna: EDB.
- Kureethadam J.I. (2016). *I dieci comandamenti verdi dalla "Laudato si'"*. Torino: Elledici.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Magnoni W., Malavasi P. (Eds.). (2015). *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Malavasi P. (2015). Quello che sta accadendo alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica* (pp. 35-43). Milano: Centro Ambrosiano.
- Marcato M. (Ed.). (2020). *Cinquanta voci per la Laudato si'. L'Enciclica di Papa*

- Francesco sulla cura della casa comune*. Villa del Conte (PD): Bertato Ars et Religio.
- Mari G. (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2017). *Pedagogia in prospettiva aristotelica. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1980). *Questioni di coscienza. L'uomo di fronte ai problemi del suo tempo*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2020a). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. Roma: MIUR.
- MIUR (2020b). *Protocollo d'intesa Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*.
- Morin E. (1988). Le Défi de la complexité. *Chimerés. Revue des schizoanalyses*, 2 (5-6), 1-18.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Naval C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA.
- Polo L. (2006). *Aydar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Scola A. (2015). Un'ecologia integrale. In W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica* (pp. 3-9). Milano: Centro Ambrosiano.
- Tavolo interdicasteriale della Santa Sede sull'ecologia integrale (2020). *In cammino per la cura della casa comune. A cinque anni dalla Laudato si'*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Touriñán J.L. (2013). La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable. In J.A. Ibañez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 123-168). Madrid: Dykinson.
- Zamagni S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: il Mulino.

21.2

Il diritto a vivere lo spazio: quale ambiente per bambini e adolescenti al tempo del Coronavirus

Mirca Benetton

Professoressa associata - Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria ha provocato un aumento del disagio dei minori, che si sono trovati costretti a crescere in uno spazio limitato e limitante i contatti e le relazioni sociali, intensificando il malessere emotivo-affettivo e relazionale. Si sono ristrette le possibilità per bambini e adolescenti di vivere i contesti di istruzione e quelli ludici, che rappresentano le basi di uno sviluppo integrale (Mortari, 2001).

L'11° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (2020) ha per l'appunto evidenziato l'impatto negativo della pandemia sui minori, l'aggravarsi della condizione di difficoltà in particolare di bambini e ragazzi che si trovano in contesti e situazioni di fragilità e di svantaggio economico, educativo e socio-relazionale. A loro, ma anche agli altri, sono mancati gli spazi che avrebbero potuto essere messi normalmente a disposizione dalle reti educative della comunità educante per soddisfare il bisogno di scambio relazionale e di vicinanza, fondamentale per una crescita equilibrata. La chiusura delle scuole ha aggravato notevolmente la situazione di confinamento forzato:

i/le bambini/e hanno pagato un prezzo davvero elevato in questi mesi di chiusura delle scuole – in termini di riduzione drastica delle opportunità ricreative, educative e sportive – e hanno vissuto una deprivazione di occasioni relazionali tra pari, oltre a molti altri effetti psicologici più profondi e non quantificabili (*Rapporto*, 2020, p. 16).

La situazione di crisi ha dunque rimesso in discussione le possibilità di esercizio dei diritti dei minori sanciti dalla CRC nel 1989 (Amadini et al., 2020); il *Rapporto* esorta infatti ad individuare le risposte affinché il diritto alla vita, alla salute, al gioco, allo sviluppo, all'istruzione siano esercitati pienamente. Il protrarsi dell'emergenza sanitaria ha sollevato il dibattito sulle modalità con cui si sono guardate l'infanzia e l'adolescenza al tempo del Coronavirus. Da bambini/ragazzi inizialmente passivi, riconosciuti nei soli ruoli di figli e alunni, essi via via sono divenuti soggetti-persone aventi dei diritti specifici da salvaguardare. Le politiche a supporto dell'infanzia hanno così iniziato a diffondersi proprio in considerazione della specificità dei loro diritti, anche se permane carente la sensibilità educativa circa l'importanza di ascoltare e di rendere protagonisti i ragazzi nelle progettualità dei servizi a loro dedicati (*Rapporto*, 2020, p. 157).

In tale situazione sembra riemergere timidamente l'opportunità di agire in ordine alla prevenzione, all'accoglienza e al superamento del disagio anche tramite l'avvaloramento di uno spazio educativo specifico come quello individuato all'interno dell'*outdoor education e learning* (Farné, Agostini, 2014), che qui vogliamo richiamare e che può essere democraticamente pensato e organizzato, in maniera continuativa, per tutti i minori nel rispetto dei loro diritti spesso elusi.

L'attenzione e la cura per l'allestimento e la gestione di spazi "fuori" non va però intesa come semplice e sporadica risposta igienico-salutista rispetto alla pandemia, ma come vera e propria disposizione a conoscere, *vivere e partecipare ai luoghi*, mettendo in moto un processo di apprendimento organizzato dall'ambiente e di cambiamento.

In tal modo, si individuano possibilità per i minori di conoscere e sperimentare il proprio sé nelle relazioni con gli altri e nei diversi paesaggi, di praticare i loro diritti anche in situazione di emergenza sanitaria. Ciò significa pure considerare come ambienti diversi sollecitino sguardi diversi. Una scoperta intenzionalmente educativa dell'ambiente induce perciò a compiere esperienze che mettono in moto l'acquisizione di abilità e competenze che possono meglio condurre allo sviluppo multidimensionale della persona. Il ripensamento pedagogico dello spazio/luogo a misura di bambino e adolescente si deve poi tradurre, a livello educativo, nella salvaguardia e nella preservazione dello stesso.

L'emergenza sanitaria diventa quindi una tragica "occasione" per comprendere la necessità di un mutamento culturale e pedagogico che conduca

a “spaziare” su territori diversi per rendere bambini e adolescenti resilienti. L'*outdoor education* (OE) va colta quindi come una possibilità di *cambiare strada* (Morin, 2020), cioè paradigma educativo, costruendo un'educazione biofila nella convinzione che garantire il diritto allo spazio dei minori voglia dire anche far assumere loro consapevolezza di che cosa significhi appartenere alla “rete della vita” (Capra, 2001). La valorizzazione e l'individuazione di contesti educanti, che presuppone un diverso modo di essere abitanti della Terra, può trovare input di sviluppo e coordinamento prima di tutto nella scuola che sappia rinnovarsi seguendo tale paradigma, facendo riferimento ad una didattica scolastica che sia finalmente disposta ad “andare fuori”, non solo dalla classe, ma soprattutto dagli schemi obsoleti e autoreferenziali che si è costruita.

Andare fuori significa allora esporsi anche come educatori ad esperienze nuove, impegnative perché aperte al “non conforme-conformato”, per individuare spazi di formazione multipli e quindi arricchenti per ogni bambino/a e per ogni adolescente (D'Aprile, 2020).

2. Crisi sanitaria, crisi educativa, crisi dei diritti

L'11° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (2020), mentre evidenzia la mancanza di spazi e di azioni di vivibilità e di cura dei bambini e dei ragazzi, rileva anche come la pandemia abbia riacutizzato il problema della violazione dei diritti dell'infanzia e del correlato allontanamento dal raggiungimento dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile previsti dall'Agenda ONU 2030. La lettura attuale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, infatti, viene effettuata considerando il rapporto indissolubile tra lo sviluppo inclusivo, equo e sostenibile che viene ribadito dall'Agenda 2030 e la realizzazione dei diritti dei minori.

Per la tematica che stiamo approfondendo – l'apporto dell'OE come fattore di resilienza e di “praticabilità” dei diritti dell'infanzia – tre sono le evidenze critiche indicate dal *Rapporto*, strettamente interconnesse, che precludono una crescita equilibrata e su cui pare necessario soffermarsi: condizioni di salute, situazione di degrado ambientale, opportunità ridotte di gioco, sport e tempo libero. Si tratta di “indicatori” importanti per evidenziare priorità di interventi finalizzati a consentire lo sviluppo adeguato

del minore, già compromesso prima della pandemia da Coronavirus e che ora presenta ulteriori caratteri di problematicità.

Per quanto riguarda la salute (art. 24 della CRC), è evidente che gli interventi a tutela della stessa hanno visto in una prima fase di diffusione del virus la messa in atto di azioni non organizzate e che solo successivamente si sono valutate le conseguenze della pandemia sul benessere fisico e psicologico dei minori. Va anche rilevato che non raramente i giovani, soprattutto nella seconda fase dell'emergenza sanitaria, hanno messo in atto, nei diversi contesti, comportamenti non consoni al contenimento del contagio (assembramenti, mancato utilizzo di mascherine igieniche, ...). Tale rilievo dovrebbe però essere interpretato contestualmente alla constatazione che è mancato da parte degli adulti educatori un coinvolgimento del minore sulle scelte sanitarie (art. 24 correlato con l'art. 12 della CRC), oltre che una loro testimonianza nell'assumere comportamenti responsabili per la tutela di tutte le persone. Di qui la necessità di sottolineare l'importanza di coinvolgere attivamente i minori nelle scelte che riguardano la loro salute permettendo loro di esprimere la loro opinione (*Rapporto*, 2020, p. 112).

Ci si è trovati dunque nella necessità di dover far fronte alla pandemia all'interno di un ambiente di vita dei minori già carico di numerose criticità, come evidenzia il *Rapporto* stesso (2020, p. 112). Temporaneamente, in una situazione di *lockdown* si è assistito ad un miglioramento delle condizioni di salubrità dell'aria e a un calo del traffico automobilistico; elementi che hanno sollecitato al ripensamento del modello economico e di sviluppo attuale per puntare, nel momento in cui si ritorni alla normalità, su uno più ecosostenibile (*Rapporto*, 2020, p. 115). Dal punto di vista educativo si sarebbero potuti organizzare e gestire spazi *outdoor*, mentre di fatto si è deciso, soprattutto nel contesto scolastico, di optare per una didattica *indoor* o in DAD. Così operando è ulteriormente venuto meno il rispetto dell'art. 31 della CRC riguardante il diritto al gioco, al riposo, al tempo libero, alle attività culturali e socializzanti, quindi, di fatto, ad usufruire di spazi adeguati ad una crescita sana e equilibrata (*Rapporto*, 2020, p. 157).

Ed è critica anche la situazione relativa allo svolgimento dell'attività motoria e sportiva, sia all'interno della scuola che nell'extrascolastico, aggravata ulteriormente dalla pandemia (*Rapporto*, 2020, p. 159). Il ripensamento dell'attività ludica deve quindi comprendere anche la progettazione di contesti di esercizio del gioco da intendersi come gioco motorio e gioco motorio *outdoor*. Il che potrebbe consentire di sviluppare ambienti resilienti, e

di investire in salute, di svolgere attività fisica, di recuperare le dimensioni di socializzazione. Ecco perché il diritto al gioco – secondo l'art. 31 della CRC – può essere “proclamato come bisogno prevalente e vitale dell'infanzia, motivato da esigenze e implicazioni di ordine fisiologico, psichico, spirituale e sociale e basato sul riconoscimento della pienezza umana in ogni fase della vita” (Casolo, 2011, p. 235).

La scuola potrebbe promuovere il diritto del minore ad usufruire di un ambiente a sua misura, non certamente agendo da sola ma contribuendo alla creazione di patti educativi territoriali, riferiti anche al Terzo settore, costruendo una rete che predisponga e attrezzi aree esterne, luoghi e paesaggi secondo un approccio olistico e sistemico, per limitare il disagio sociale e sviluppare al contempo competenze di cittadinanza attiva.

3. Il rinnovamento scolastico

La fotografia sul modo in cui bambini e ragazzi possono oggi *viversi* nello spazio-ambiente induce a pensare e a proporre, in particolar modo per il sistema scuola, una diversa organizzazione e azione pedagogico-didattica per ridurre le situazioni di povertà educativa e di disuguaglianza che riguardano molti bambini e ragazzi. Il recupero dell'apprendimento, lo sviluppo equilibrato e adeguato delle competenze ludiche, motorie e sociali: si tratta di azioni-diritti che potranno trovare una loro realizzabilità solo se la scuola si porrà nell'ottica di riformare se stessa, di “cambiare strada” rispetto ad un paradigma assunto, di fatto ancora disciplinarista, che prevede un'organizzazione “aula-centrica”, piegata su una visione meccanicistica, standardizzata sul presunto “programma” e poco attenta al singolo alunno (Bianchi, 2020).

Da più parti è emerso che non è stata la pandemia a mettere in crisi la scuola; la pandemia ha fatto pienamente emergere la crisi epocale del sistema (Colazzo, Maragliano, 2021). La scuola ha risposto alla pandemia chiudendosi ulteriormente in sé, effettuando pochi sforzi di creatività e immaginazione, limitati esercizi di assunzione della responsabilità educativa per la crescita di cittadini attivi nell'offerta a tutti di pari opportunità nonostante la crisi sanitaria.

L'OE avrebbe potuto rappresentare una delle prime risposte educative alla domanda di riassetto dell'organizzazione scolastica nel rispetto

delle norme igienico-sanitarie e di distanziamento. Ma, salvo poche virtuose esperienze, si è preferito concentrarsi sulla ricerca di una nuova planimetria degli spazi *indoor*, individuando le possibili distanze tra i banchi senza rompere l'assetto cementificato dell'aula. Un'organizzazione che, di fatto, ha permesso di mantenere lo schema assodato della lezione frontale, riproposto e confermato nel passaggio alla didattica a distanza (DAD), che accanto ai suoi punti di forza ha evidenziato anche i suoi limiti. La scarsa attivazione di percorsi di OE è forse dovuta al fatto che essi presuppongono non solo un'apertura verso spazi educativi altri rispetto all'aula, considerando giardini, spazi urbani, piazze, zone fluviali, boschi... , ma soprattutto la condivisione di una vera e propria "edilizia pedagogica", fondata su un nuovo modello educativo-formativo che, come afferma Cambi, in realtà si innesta su un modello storicamente già delineato (Cambi, 2021, pp. 20-21).

La scuola, invece, fondamentalemente stenta a disancorarsi da un modello anacronistico, quello della scienza classica, del necessario, che non tiene conto della prospettiva della complessità, oggi ineludibile. Giunge, in tal modo, ad una semplificazione fittizia in relazione all'acquisizione delle conoscenze che permettono di governare il reale e il divenire. I saperi si ritengono ancora traducibili in un corpus disciplinare trasmissibile in maniera invariante e invariabile, asettica e soprattutto astratta e generica. È invece consapevolizzando l'appartenenza ad un sistema complesso che si possono cogliere le interazioni costantemente variabili dei sistemi evolutivi (Ceruti, 2014, p. 106), articolando e organizzando così in maniera flessibile scenari che sono mutevoli e richiedono interventi concreti e di prossimità, in un recupero del significato di tempo e spazio della vita. Invece, anche in ambito formativo, si ritiene che tutto si possa svolgere all'insegna del distacco e della lontananza. O si utilizza la tecnologia come lo strumento capace di sopperire ai bisogni di vicinanza, relazione e conoscenza dell'altro, mentre in realtà si assiste ad una innaturale e "tragica *privazione sensoriale del prossimo*"; l'informazione dello schermo, *on line*, essendo inflazionata e astratta, e mancante di profondità, "contribuisce anche alla scomparsa di solidarietà che vorrebbe combattere" (Zoja, 2009, p. 127). Ha un senso, allora, riportare all'interno della scuola il paradigma interpretativo della realtà, complesso e sistemico, capace di leggersi come "unico immenso ecosistema globale" (Ceruti, 2014, p. 168). L'OE può dare testimonianza nella scuola dell'appartenenza ad un sistema planetario interconnesso che fa riferimento a *contesti intelligenti* (Bertolino, Guerra, 2020), in cui gli studenti possano

riconoscere le loro potenzialità e trovare le possibilità di farle emergere e di svilupparle. Lo spazio-tempo della scuola, che è anche quello della conoscenza, di sé, degli altri e del mondo, si apre così agli ambienti educativo-formativi che si potrebbero definire di comunità, in cui si crea nel nesso teoria-pratica, dentro-fuori, presenza-distanza,...La proposta dell'OE per i diritti dei minori risponde alla volontà di valorizzare l'identità umana, che si può comprendere "mediante l'intreccio complesso delle molteplici dimensioni che la costituiscono" (Ceruti, 2018, p. 168). È l'invito all'adulto ad *alzare lo sguardo* nell'assunzione di una responsabilità educativo-formativa verso i minori, oggi, nell'emergenza sanitaria, senza retorica. Si tratta di restituire i diritti sottratti al bambino/ragazzo, che si trova nel degrado di ambienti e di costumi, leso nel diritto di crescere, lasciato in un certo senso a se stesso, poiché nessuno lo aiuta a costruirsi un futuro sulla Terra curandosi dei suoi bisogni.

Anche la scuola deve tornare a prendersi cura del bambino. La pandemia ha destabilizzato i vissuti e le progettualità in ogni contesto, aumentando a dismisura il senso di precarietà. La scuola deve però trovare la forza di ridiscutere la sua offerta formativo-culturale, il suo fare comunità e il suo connettersi ad una comunità diffusa, allargandosi e progettando in maniera diversa gli spazi di crescita e di formazione dei giovani che le sono affidati.

Nel tempo della complessità, oltre che della crisi e della pandemia, la scuola non può non offrire l'opportunità ad ogni minore, oltre che a se stessa, di aprire lo sguardo, "osservare più spesso le stelle (P. Florenskij) [...], contemplare l'infinita ricchezza del reale e entrare in una relazione costruttiva con la sua complessità" (Tamaro, 2019, p. 99).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Augelli A., Bobbio A., D'Addelfio G., Musi E. (2020). *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Scholé.
- Bertolino F., Guerra M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior.
- Bianchi P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cambi F. (2021). La scuola italiana e il suo identikit per il futuro. Riflettendo su due emergenze attuali. *Nuova Secondaria*, 8, 19-21.

- Capra F. (2001). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: BUR.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceruti M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità. Conversazione con Walter Mariotti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colazzo S., Maragliano R. (2021). Le culture nel digitale. *Nuova Secondaria*, 8, 9-10.
- D'Aprile I. (2020). *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*. Molfetta: La meridiana.
- Farné R., Agostini F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Junior.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2020). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 11° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 20 novembre 2020. Pomezia: STR Press.
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Paris: Éditions De-noël (trad. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tamaro S. (2019). *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*. Milano: Solferino.
- Zoja L. (2009). *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi.

21.3

Dal contatto al consenso. Adolescenti e natura

Cristina Birbes

*Professoressa associata - Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia
cristina.birbes@unicatt.it*

1. Il senso della natura in adolescenza

Il contributo mette in luce gli esiti di una ricerca qualitativa sul binomio adolescenti e natura. L'indagine è stata condotta in alcune scuole di secondo grado della città di Brescia ed ha inteso esplorare il valore attribuito all'ambiente naturale dai 139 adolescenti coinvolti¹.

Il mondo adulto sta imponendo agli adolescenti una distorsione evolutiva preoccupante, rendendo quasi impossibile fare l'adolescente: sport eliminati, gran parte delle attività ricreative e ludiche vietate, niente incontri al parco, al muretto.

Afferma un adolescente:

il 2020 ci ha fatto vedere con i nostri occhi chiusi, abbiamo parlato mentre le nostre labbra non si muovevano, abbiamo girato le città senza uscire, ma solo guardando dalla finestra, soprattutto, abbiamo capito il danno che abbiamo causato alla natura senza che nessuno ce lo dicesse.

Il diffondersi del COVID-19 non ha giovato in tal senso, portando il mondo adolescenziale a chiudersi sempre più in recinti fisici ed emotivi. Per contenere e contrastare la situazione pandemica "sull'intero territorio nazionale è vietata ogni forma di assembramento di persone in luoghi pubblici o aperti al pubblico" (DPCM 9 marzo 2020).

Gli adolescenti sono il ponte verso il futuro, con i loro bisogni, le loro

1 La ricerca "Adolescenti e natura", sorta nell'ambito delle attività di Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, si è svolta nel gennaio 2021 congiuntamente alla ricerca "Adolescenti e sostenibilità" condotta da Sara Bornatici e descritta in questo panel.

prospettive, i loro diritti e purtroppo sono anche tra le categorie più esposte agli effetti a lungo termine del degrado ambientale e dei cambiamenti climatici. Quella ambientale non è una battaglia che riguarda solo gli stati, bensì un cambiamento che ogni cittadino è chiamato ad assumere in modo attivo, compresi gli adolescenti a cui stiamo lasciando in eredità questo mondo.

In questi mesi i media ci hanno richiamato i rischi legati alla pandemia anche se in pochi hanno rimarcato il rischio e i danni della chiusura sui processi di sviluppo infantili e adolescenziali; la pandemia ha modificato il loro rapporto con il tempo e soprattutto con lo spazio, ha inciso in modo indelebile sul loro mondo interiore oltre che esteriore.

Dall'analisi dei contenuti espressi nelle risposte degli studenti coinvolti nell'indagine emerge per la maggior parte (131 rispondenti), un rapporto positivo con la natura come si evince dalle loro affermazioni:

adoro i boschi; mi piace immergermi nella natura perché dà un senso di tranquillità e libertà; mi piace molto camminare nei boschi o nei prati; sono cresciuta in campagna, rispetto la natura; sono molto attenta alla natura, sto attenta a non schiacciare piccoli insetti; amo la natura, la sostengo ed ho manifestato per lei; amo la montagna mi dà serenità; amo il verde; mi ha fatto divertire, crescere, mi ha ispirato, mi ha purificato; passo molto tempo all'aria aperta mi fa star bene; provo un amore passionato per la natura; ho un rapporto attento e amicale; adoro stare all'aria aperta.

Un dato interessante riporta all'influsso del mondo adulto sull'idea di natura di questi ragazzi. Gli adulti, per lo più i genitori e gli insegnanti, sono figure centrali nello sviluppo dell'adolescente e sulla loro percezione dell'ambiente naturale. Dalle risposte espresse i ragazzi guardano ai professori con interesse, attribuendo un valore positivo al rapporto con loro instaurato, guardando all'insegnante quale possibile punto di riferimento a cui rivolgersi nelle diverse situazioni vissute.

Un'altra categoria affrontata nell'indagine è stata *il piacere di stare all'aperto*. Stare fuori, in natura, all'aperto rimette in luce il modo di stare in relazione tra persone e con l'ambiente. Gli adolescenti stanno all'aperto prevalentemente per:

giocare, correre, nuotare in mare, dedicarsi alle piante, allenarsi e fare sport, scovare animali, fare escursioni, chiacchierare, stare da soli a pen-

sare, rilassarsi, stare con gli amici, uscire col cane, respirare, osservare le stelle, visitare luoghi particolari come grotte, cascate, foreste, camminare, andare in bicicletta, andare in motorino, fare passeggiate, rotolarsi sull'erba, osservare piante, animali, il paesaggio, fare fotografie, stare sotto la pioggia, sdraiarsi nell'erba a leggere, fare pranzi in pineta e aree picnic con amici, arrampicarsi, guardare il cielo, alberi, vento, ascoltare il cinguettio degli uccelli, sentire profumi.

Solo il 3% degli adolescenti coinvolti nella ricerca afferma di non apprezzare lo stare all'aperto mentre emerge chiaramente il ruolo attribuito agli amici nel condividere l'esperienza dello stare fuori. Il 48% del campione preso in considerazione afferma di aver bisogno di una vita più naturale, con maggior contatto con la natura, il 72% si dichiara inoltre disponibile a impegnarsi nel tempo libero per azioni di volontariato a favore dell'ambiente naturale.

I movimenti mondiali giovanili contro il cambiamento climatico, riuniti sotto lo slogan *Fridays For Future* stanno mobilitando anche in Italia migliaia di ragazzi a manifestare il venerdì, scendendo nelle piazze di tantissime città per rivendicare il proprio diritto al futuro. Alla domanda: *chi rappresenta per te Greta Thunberg?* il 6% dei rispondenti ha espresso una rappresentazione negativa mentre sono prevalse risposte positive, vedendo in Greta:

un esempio da seguire; un modello di riferimento; una ragazza che ha avuto il coraggio di protestare per qualcosa di importante e in futuro potrebbe aiutare tutto il mondo; una ragazza come tante che ha compreso che una sua azione può cambiare il modo di vivere di tante persone; la voce che serve per diffondere problematiche che tanti vogliono ignorare; una ragazza impegnata a risolvere problemi ambientali; un'attivista che ha dato il via a manifestazioni contro l'indifferenza politica di fronte ai temi ambientali; una persona onesta e disonesta (quando indossa scarpe Nike fatte in Africa); una ragazza da ascoltare di più e prendere in giro di meno.

Il recente Rapporto Unicef del novembre 2020 *The future we want. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19*, nato per conoscere come l'emergenza sanitaria abbia cambiato la percezione che gli adolescenti in Italia hanno del loro benessere, richiama l'impatto che il COVID-19 ha avuto nelle loro vite e le lezioni apprese per un futuro più equo e sostenibile. Ben il 90%

dei duemila adolescenti che hanno risposto al sondaggio è consapevole che il problema ambientale non sia un'invenzione dei media, ma un problema urgente, da affrontare con un cambiamento radicale di stili di vita da parte di tutti. Eppure, malgrado la consapevolezza diffusa, ancora 3 adolescenti su 10 non ritengono la questione ambientale parte delle loro priorità per l'avvenire.

Il futuro è spesso identificato come luogo utopico in cui realizzare le migliori aspirazioni, favorendo slancio creativo e impegno. Credono in un futuro promessa più che in un futuro minaccia. La noia, la rinuncia all'azione e il pessimismo lasciano il posto ad attivismo e partecipazione che sembrano essere le chiavi fondamentali per assumere davvero le responsabilità dei cambiamenti necessari per invertire il *trend* del degrado ambientale ed innescare processi virtuosi di riqualificazione ambientale ed umana.

Ciò di cui hanno bisogno gli adolescenti è qualcuno che creda in loro più di quanto facciano loro stessi, che li aiuti a inserirsi nel vivo dell'umanità senza sentirsi esclusi nel comune viaggio che è la vita, affrontando il futuro da alleati. Emerge dall'altra parte un senso di impotenza sul loro ruolo nella società in quanto, secondo i partecipanti, la possibilità di attuare una reale trasformazione dipende soprattutto dalle decisioni di istituzioni e del mondo adulto.

L'adolescenza è sorgente potenziale di entusiasmo e di grande dedizione verso il bene comune. È possibile promuovere la vocazione trasformativa e il senso di responsabilità degli adolescenti, che trovano nel "fare insieme" una straordinaria leva motivazionale. Il gruppo dei pari continua a rappresentare il contesto elettivo per la fioritura della socialità e della moralità.

2. *Uscire fuori*, esigenza dell'adolescente

Vi è una sorta di analogia simbolica tra l'*Outdoor Education* e le dinamiche evolutive dell'adolescenza, se si considera che l'uscire fuori, configura anche la cifra identificativa di questa età della vita, desiderosa di esplorare nuovi spazi, alla ricerca di confini e coordinate per disegnare il proprio posto nel mondo. L'adolescente è chiamato ad uscire dall'infanzia per proiettarsi verso l'età adulta, a superare la soglia della famiglia per prepararsi all'ingresso in società, ad oltrepassare il proprio sé per imparare ad incontrare l'altro ed il mondo. "Venir fuori" alla vita è una metafora che anche Maria Montessori

utilizzava in riferimento all'adolescente, da lei definito quale "neonato sociale", che dalla mentalità del fanciullo vissuto in famiglia è chiamato a transitare nella mentalità dell'uomo che vive in società, all'uomo sociale. L'attività di studio per la studiosa nasce dal contatto diretto con la terra ed il territorio, affermando: "studiare non è vivere e vivere è precisamente la cosa più necessaria per studiare" (Montessori, 1949, p. 162).

L'attuale interesse pedagogico per l'*Outdoor Education* espressione attraverso cui in sede internazionale si definisce il complesso di teorie e pratiche educative, sia scolastiche che extrascolastiche, che pongono l'ambiente esterno come luogo privilegiato di formazione (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018), ha inedite ragioni d'essere. Essa si profila come prospettiva promettente per un'educazione aperta al miglioramento della vita, anche adolescenziale, per promuovere un pensiero riflessivo che consenta all'adolescente di identificare i valori che orientano la propria vita in relazione a sé, agli altri, alla natura, offrendo l'opportunità di potenziare il senso del rispetto per la natura e consentendo lo sviluppo di numerosi linguaggi, tra i quali quello motorio, emotivo e sociale (Birbes, 2018, pp. 1-2).

Esemplificativa è la definizione dello studioso S. Priest (1986), che descrive l'*Outdoor Education* come "un processo esperienziale di imparare facendo, che primariamente avviene attraverso l'esposizione fuori-dalla-porta. L'enfasi per la materia di apprendimento è situata sulle relazioni, riguardanti le persone e le risorse naturali" (p. 13). L'*Outdoor Education* si colloca all'intersezione fra tre elementi: l'*educazione ambientale*, che ritiene tematizzabile come studio del paesaggio, con riferimenti curriculari a discipline come biologia, chimica geografia e geologia, ma anche storia e cultura; le *attività outdoor*, riconducibili all'educazione fisica e focalizzate prevalentemente sullo sviluppo della consapevolezza cinestetica; lo *sviluppo personale*, orientato in particolare all'autostima e all'autoconsapevolezza, al piacere di apprendere e di superare situazioni sfidanti e lo sviluppo sociale, riferibile ad abilità prosociali (Crowther, Higgins, Loynes, 1997).

L'*Outdoor Education* è sostenuta da cinque ambiti tematici (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 13). Il primo fa riferimento al ruolo che l'*ambiente* assume nella relazione educativa, sia dal punto di vista scolastico, sia extrascolastico. L'ambiente diviene coprotagonista del processo, divenendo riferimento per chi progetta, ma anche soggetto, che stabilisce una reciproca relazione con chi vi si trova immerso, permettendo di misurarsi con le proprie potenzialità, i propri limiti e di sviluppare autostima e socialità positiva.

Il secondo nucleo tematico sposta l'attenzione sulla *naturalità dell'apprendere*: ognuno di noi ha una naturale predisposizione ad apprendere e sente il bisogno di agire sulla realtà esplorandola, mettendosi in discussione, ponendosi domande. Attraverso pensieri e linguaggi molteplici, l'ambiente esterno è il luogo privilegiato per stimolare questa naturale predisposizione dell'uomo, dall'infanzia all'età adulta.

Il terzo ambito tematico riguarda la *promozione della salute e del benessere psicofisico*: l'Organizzazione Mondiale della Sanità (2020) pone in evidenza che, negli ultimi decenni, è aumentato lo stile di vita sedentario, in spazi chiusi e questo espone le persone a un maggior rischio di malformazioni posturali, sovrappeso, miopia, disturbi del sonno, del comportamento e dell'attenzione.

Il quarto campo concerne la *dimensione ecologica e la sostenibilità*. Fin dall'età infantile è fondamentale educare a comportamenti appropriati e rispettosi verso il pianeta e l'umanità, riconoscendosi parte integrante e interagente del mondo (Malavasi, 2008).

Il quinto ambito che valorizza l'*Outdoor Education* è *culturale*. Non si parla di educazione in senso stretto, ma di preparare un terreno fertile per la promozione del valore culturale delle attività all'aria aperta, verso un'educazione che si percepisce *nel e con* il mondo (Guerra, 2020, p. 132).

Il rapporto uomo-natura assume oggi i caratteri dell'emergenza educativa, diventando a pieno titolo una sfida etica del nostro tempo. Questo richiede a tutti i contesti educativi, formali e non formali, di innovare approcci e metodologie al fine di riconnettere bambini e ragazzi con quella parte di sé rappresentata dal territorio, colto nelle sue molteplici accezioni, *in primis* quella naturale (Guerra, 2015).

Mentre si parla più diffusamente di educazione all'aperto in relazione alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, l'attenzione verso l'*Outdoor Education* decresce all'aumentare dell'età dei soggetti in formazione. Si constata, da parte delle istituzioni, scolastiche e non, una decisa tendenza a sottovalutare l'argomento e di conseguenza ad estromettere precocemente l'ambiente esterno dal dispositivo formativo-pedagogico non appena si è oltrepassata l'età infantile.

In Italia non si dispone di una mappatura delle iniziative *outdoor* rivolte agli adolescenti se non con riferimento alle attività connesse allo scautismo, che resta un termine di confronto irrinunciabile per quanto riguarda l'educazione all'aperto in ambito extrascolastico.

L'attenzione verso questo modo di fare educazione appare ancora debole, nonostante le numerose e riconosciute opportunità date dal patrimonio ambientale e naturale, storico e sociale alla formazione delle competenze sociali in adolescenza, oltre che agli effetti benefici sulla salute (Bortolotti, 2018, pp. 73-74).

3. Prospettive future. Trasformare insieme la realtà per sentirsi parte del mondo

Sentirsi parte del mondo è la chiave di volta per una valida esperienza di *Outdoor Education* in adolescenza, contro i rischi del disimpegno, dell'isolamento e dell'individualismo, per aprirsi oltre i confini della propria casa, della propria aula, riallacciando fili intergenerazionali e interumani.

Mettere in campo un lavoro di cura che coinvolge tutte le agenzie educative sarà auspicabile per restituire alla generazione adolescenziale il senso dell'ambiente e il coraggio di guardare al futuro senza paura, accompagnando chi vive questa età della vita fuori dalla propria tana, di fronte alla propria libertà, muovendo da un processo di bonifica dell'immagine di sé che spesso coincide con l'immagine stereotipata che la società ha attribuito loro e che inibisce la loro spinta alla relazione, al fare insieme ad altri. Sta a noi adulti guadagnarci la loro fiducia e credibilità, con il nostro fare e il nostro essere, con onestà e sacrificio in un impegno solidale e corale per la vita.

Il bisogno adolescenziale di contatto con la natura impone un ripensamento della scuola secondaria, a partire dalla formazione dei docenti in prospettiva *outdoor*, per apprendere e insegnare la vita fuori dalle porte delle aule e degli istituti, per abitare luoghi altri, per sperimentare nuove possibilità esistenziali e formative (Bortolotti, 2019).

Nello schema di riforma per la scuola secondaria, intitolato *The Erdkinder* (1939) Maria Montessori riconosceva che la natura nell'educazione dell'adolescente fosse fondamentale nel percorso di preparazione ad una vita adulta partecipata e responsabile, insistendo sulla formazione sociale degli adolescenti, futuri cittadini del mondo. Nell'attualizzare questa suggestione, riconnettere umano e naturale sarà ineludibile in tutta la filiera dell'istruzione, chiedendoci non solo quale pianeta lasceremo ai nostri figli ma quali figli lasceremo al nostro pianeta (Morin, 2014), per richiamare la

responsabilità nei confronti delle future generazioni, verso un mondo più inclusivo di rapporti con l'ecosistema e con gli altri esseri umani, in un sentimento di parentela con il tutto (Mortari, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Birbes C. (Ed.). (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in OE: una meta-analisi critica. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Crowther N., Higgins P., Loynes C. (1997). *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. Penrith: Adventure Education.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). Introduzione. I bisogni educativi naturali. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 13-24). Roma: Carocci.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Montessori M. (1948). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris: Desclée de Brouwer (trad. it. *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano, 1949).
- Montessori M. (1939). The Erdkinder. *Bullettin of the Association Montessori Internationale*, 2(1), 5-20.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Suds (trad. it. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015).
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2020). *Linee guida su attività fisica e comportamento sedentario*.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: a matter of many relationship. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Unicef (2020). Rapporto *The future we want. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19*.

21.4

Green Generation? Condividere significati. Adolescenti, educazione, sostenibilità

Sara Bornatici

*Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
sara.bornatici@unicatt.it*

1. Adolescenti, propulsori di sostenibilità

Cosa può significare *green generation* riferito a convinzioni e stili vita eco-compatibili vissuti nell'età adolescenziale? Come si può superare quel *gap*, semantico e fattuale, tra le narrazioni sociali sul bisogno di investire nelle giovani generazioni e la partecipazione effettiva degli adolescenti nella costruzione di un futuro orientato ad una fruizione solidale dei beni della Terra?

Il rapporto tra adolescenti e sostenibilità è, secondo la prospettiva pedagogica, un tema ampio che non ha alcuna pretesa di essere trattato in modo esaustivo nell'ambito di un saggio; basti pensare al concetto stesso di adolescenza, alla pluralità di definizioni che lo tematizzano, alla vasta produzione scientifica su questa fascia di età, alla molteplicità di stimoli culturali e sociali che possono portare ad adolescenze differenti tra loro, prolungando o accorciando questa età della vita con la conseguente richiesta di interventi multiformi ed eterogenei.

In questo contesto l'educazione, "risposta personale e sociale al diritto di vita degna" (Chionna, 2007, p. 51) si rivela fondamentale sia in quanto le modalità con cui i bisogni e le aspirazioni dei *teenagers* troveranno risposta definiranno il nostro futuro comune, sia perché saranno proprio le capacità e le conoscenze acquisite che consentiranno agli adulti di domani di diventare innovatori, pensatori e risolutori di problemi.

Nello specifico, i rapidi cambiamenti ambientali, sociali ed economici che stanno modificando il nostro pianeta chiedono con urgenza a tutto il sistema formativo integrato di ripensare ai contenuti e agli obiettivi educativi da perseguire per coltivare nelle generazioni future la capacità di com-

prendere “il senso umano dell’ecologia” (Malavasi, 2020, p. 10), così da invertire la rotta e modificare comportamenti che oggi rappresentano un grave pericolo per l’ambiente e per la persona. Indagare su ciò che gli adolescenti sanno, pensano e sentono in merito alla sostenibilità, quali siano le loro preoccupazioni per l’ambiente che li circonda e include, è essenziale per dare vita a percorsi educativi e politiche pubbliche che promuovano una reale partecipazione ecologica.

L’Agenda 2030 (UN, 2015) riconosce ai più giovani la capacità di guidare il cambiamento: se da un lato i 17 obiettivi e i 169 target in cui è articolato il documento, spaziando dalla lotta alla povertà alla *governance* globale, possono sembrare concettualmente lontani dai reali interessi degli adolescenti, dall’altro si rivela necessario uno sforzo corale nella progettazione di percorsi educativi e formativi capaci di coinvolgerli con tematiche ed esempi che abbiano una correlazione diretta con i loro vissuti e con le loro scelte individuali.

In questo contesto, la cogenza di ricondurre la nozione di sostenibilità ad un pensiero capace di contribuire alle dimensioni economica, sociale e ambientale dello sviluppo, rende forte la necessità di dare vita a processi che riconoscano anche i più giovani quale parte attiva, capace di realizzare nella singolarità e unicità della vita di ciascuno nuove riflessioni e sensibilità non frammentarie ed episodiche sui temi e i problemi che interpellano la nostra casa comune.

Una lente interessante per assumere in modo trasformativo il rapporto tra adolescenti e sostenibilità può essere offerta accostando il *Positive Youth Development*. Tale approccio di ricerca, nato in ambito psicologico come risposta ad un’idea di adolescenza connotata da disorientamento e lo smarrimento, si fonda sulla convinzione che gli adulti di domani possano fiorire nel loro sviluppo e contribuire in modo significativo alla società quando affrontano percorsi educativi e formativi che, anziché essere volti in via esclusiva alla riduzione di rischi o alla prevenzione di problemi specifici, pongono la loro enfasi sulle potenzialità e sulla plasticità delle menti nell’affrontare questioni inedite (Alfieri, Marta, Bignardi, 2020). I teorici del Positive Youth Development (Sherrod, Busch, Fischer, 2004; Burkhard, Robinson, Murray, Lerner, 2021) sostengono che, se supportati da una pluralità di contesti educativi e formativi di riferimento, gli adolescenti possono sviluppare cinque risorse, note come cinque C (Lerner, et al., 2005): *competence, confidence, connection, character, caring*, che a loro volta incorag-

giano l'emergere di un sesto indicatore, *contribution* (Sieng, et al., 2018). Con *competence* si allude alla capacità dell'adolescente di riconoscere positivamente le proprie azioni in ambito cognitivo e sociale, per esempio identificando le proprie competenze interpersonali, come la capacità di risoluzione dei conflitti; il sostantivo *confidence* indica il grado di fiducia che i ragazzi hanno maturato verso se stessi, facendo fronte alle situazioni che la vita offre loro; *connection* dice della capacità di entrare in relazione con l'altro, delle qualità delle relazioni che i ragazzi sono in grado di instaurare; *character* mette in luce l'abilità di rispettare le norme vigenti in un determinato contesto, *caring and compassion* indaga "quanto gli adolescenti siano in grado di comprendere e assumere la prospettiva delle altre persone" (Alfieri, Marta, Bignardi, 2020, p. 13). Nello sperimentare queste cinque direttrici, l'adolescente sviluppa l'attitudine a valorizzare le proprie competenze, offrendo il suo contributo alla comunità (*contribution*).

Il modello risulta fecondo dal punto di vista pedagogico e restituisce input interessanti per un'inedita lettura e una miglior comprensione del rapporto degli adolescenti con l'universo di senso della sostenibilità, così da poter declinare una modalità di indagine e lavoro che, muovendosi lungo queste cinque direttrici, generi linguaggi sociali condivisi, pur nella singolarità di ciascuno e nella difesa della libertà individuale. L'approccio appena descritto pone la propria enfasi su aspetti positivi dello sviluppo, esaltando le potenzialità manifeste piuttosto che le incapacità presunte degli adolescenti, i quali non sono oggetto di interesse in quanto portatori potenziali di problemi, ma perché dotati di risorse inedite e importanti.

"Protesi ad un futuro diverso e intenzionalmente migliore rispetto al passato e al presente" (Marescotti, 2020, p. 53), gli adulti di domani se incoraggiati ad una visione trasformativa della realtà possono essere ambasciatori della sostenibilità, trasformare la concretezza di cui si alimentano le sue pratiche in un'occasione educativa secondo una logica di competenza, cura, connessione, fiducia, responsabilità.

Alla riflessione pedagogica è affidato, nell'apertura a una molteplicità di percorsi euristici, il compito di favorire la capacità di valorizzare *skills* e *character skills* (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021) degli adolescenti, aiutandoli a esprimere il proprio sé in modo autentico e a manifestare flessibilità e attitudine al cambiamento, unite ad una crescente adesione alla verità e ad una bellezza capace di radicarsi nell'esistenza.

2. Sviluppo sostenibile, scuola, educazione

“La sostenibilità è un passo maturo verso il futuro”; “è l’unione dei concetti di sviluppo sociale e tutela dell’ambiente, perché progredire senza soffocare ciò che ci circonda è meglio di progredire smisuratamente senza rendersi conto che stiamo degradando la nostra casa comune”. Con queste parole si sono espressi due dei 139 adolescenti bresciani che hanno risposto al questionario “Sostenibilità, educazione, natura” somministrato nel mese di gennaio 2021 nell’ambito di una ricerca qualitativa condotta da alcuni studiosi dell’Alta Scuola per l’Ambiente dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.

Lo strumento è articolato in due sezioni: la prima volta a rilevare aspettative, percezioni e opinioni in merito alla sostenibilità e alle possibilità di cambiamento che possono essere generate a partire dalle scelte individuali, la seconda si preoccupa di tematizzare il rapporto degli adolescenti con la natura¹.

Da una rielaborazione dei dati della prima parte del questionario è stato possibile individuare alcune sollecitazioni pedagogiche identificabili in tre principali aree di sviluppo su cui gli adolescenti chiedono implicitamente di accompagnare le loro traiettorie esistenziali.

La prima è la necessità di potenziare la consapevolezza della forte *correlazione tra gli esiti dei comportamenti individuali e la sostenibilità*; anche se alcuni partecipanti all’indagine hanno segnalato un’ampia gamma di azioni quotidiane tra cui l’acquisto di beni ecocompatibili, la scelta di mezzi sostenibili per spostarsi, la raccolta differenziata, la partecipazione a manifestazioni a favore dell’ambiente, prevale l’attribuzione della responsabilità del cambiamento ai sistemi di *governance* o al mondo degli adulti anziché all’impegno individuale. L’avvento delle nuove tecnologie ha modificato abitudini e stili di vita degli adolescenti, con la conseguente moltiplicazione delle loro interazioni virtuali e la richiesta di vivere in un mondo complesso, mediato dall’elettronica anche nel momento delle scelte di sostenibilità. Il nesso tra educazione e consumi attraversa i *teenagers* e li interroga circa i significati delle cose; da qui la necessità di educare le giovani generazioni al concetto di valore delle scelte quotidiane di consumo, le quali non si de-

1 La parte del questionario relativa al rapporto tra adolescenti e natura è tematizzata nel saggio di C. Birbes *Dal con-tatto al con-senso. Adolescenti e natura* contenuto nel presente volume.

terminano in base al prezzo bensì tenendo conto del valore d'uso delle cose in una logica di rigenerazione continua.

La seconda area si esprime nel bisogno, segnalato in molte risposte, di *adulti che accompagnino gli adolescenti* nell'acquisire conoscenze, abilità, competenze e valori per creare un futuro più giusto e sostenibile per tutti. Dal questionario emerge per il 75% un immaginario di un futuro incerto, disastroso, problematico; il 28% dei partecipanti all'indagine dichiara di non sentirsi coinvolto dagli adulti nei processi decisionali che riguardano la sostenibilità.

Come educatori è necessario interrogarsi sulle modalità con cui attivare progetti di formazione che rendano i ragazzi capaci di contribuire a scelte di sostenibilità: non si tratta solo di esercitare e far crescere abilità, ma di sostenere e ispirare le loro azioni con un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità; serve "un accompagnamento individuale a maturare la capacità di confrontarsi con i valori e le posizioni esistenti e a elaborare una propria risposta ai problemi" (Felini, 2020, p.118). I valori e le abitudini che ognuno condivide trovano le loro radici nello stile di vita della famiglia e del nucleo comunitario di appartenenza, ma al contempo sono conseguenza delle trasformazioni delle dimensioni emotivo-affettive e relazionali, dei processi identitari e decisionali, di giudizio e valutazione che ogni persona reca con sé. Promuovere un'educazione a stili di vita sostenibili si configura quindi come un processo di sviluppo di tali conoscenze, abilità e competenze per costruire un'immagine di sé come persona capace di applicare quanto acquisito e maturato, di compiere scelte autonome, consapevoli e congruenti.

Un ruolo emblematico in questo processo è assunto dalla comunità scolastica. Emerge così una terza direttrice che prende le mosse da un dato del questionario: il 58% degli intervistati dichiara che la propria scuola si sta occupando solo marginalmente di educare alla sostenibilità. Molti studenti pongono enfasi sulla necessità di superare lo scarto tra dichiarazione di principio e pratiche reali, "integrando sapere di scuola e saperi dell'esperienza, saperi a statuto forte e saperi informali" (Parricchi, 2020, p. 38).

Alla scuola spetta il *recupero anche culturale* delle azioni, l'assunzione di un atteggiamento proattivo, che prendendo le mosse dalla comprensione dei fenomeni consenta di sviluppare un accostamento peculiare al mondo della sostenibilità. Tale processo risulta necessario se si vuole che le varie pratiche ascrivibili alla sostenibilità diventino un elemento di qualità, una

cifra emblematica di differenziazione, un anelito alla ricerca di modi più equilibrati e autentici per abitare la terra. Questo presuppone una vera e propria trasformazione, uno sguardo nuovo che permetta di accostarsi alla realtà in modo multiforme sia dal punto di vista del singolo che della collettività.

3. L'educazione civica: investire sul presente per pensare al futuro della *green generation*

Il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile ha trovato uno spazio più definito nei curricoli scolastici, grazie all'introduzione, con la Legge 92/2019 dell'educazione civica come materia obbligatoria nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il dispositivo normativo invita ad accompagnare l'esperienza educativa degli studenti trasformando gli scenari della formazione, così da offrire loro l'opportunità di partecipare alla ricerca del senso dell'agire e di esercitare agentività e responsabilità. Identificare nello sviluppo sostenibile uno dei tre assi in cui si articola l'educazione civica equivale a riconoscerlo quale elemento fondamentale della coscienza civile, cursore che orienta rispetto alle trasformazioni del nostro tempo.

Nello specifico, per quanto attiene agli adolescenti, si rivela più che mai necessario accompagnarli nel cogliere i segni della sostenibilità presenti nel quotidiano: stringere legami, ricostruire lo spazio pubblico, progettare percorsi educativi che prendano le mosse dalle loro preoccupazioni, desideri e istanze configurano tappe irrinunciabili per incidere nei processi di cambiamento verso la sostenibilità e per aiutarli a vivere entro i limiti ecologici del nostro pianeta. Se, come nota Amadini (2018, p. 145) “lo sviluppo del potenziale dell'adolescente si smarrisce senza un orientamento educativo fatto di significati e valori”, la presenza di adulti che li aiutino nell'orientarsi e che configurino un punto di riferimento diviene “parte e fonte del ‘dar forma’ ad un progetto di vita” (Amadini, 2018, p. 145). Assume rilevanza e urgenza per il mondo dell'educazione restituire energia, progetti e speranza alle generazioni a venire, eredi di inedite possibilità, ma chiamate al contempo al confronto con significativi problemi e sfide ambientali, sociali ed economiche. Per leggere criticamente la domanda di sostenibilità che permea le società odierne occorre esplorare nuove frontiere pedagogiche,

progettare percorsi educativi capaci di accogliere la sfida della complessità (Ceruti, Bellusci, 2020) e di accompagnare gli adolescenti, promesse e speranza per il futuro, nell'esercizio della capacità di "abitare in pace la Terra" (Malavasi, 2020). Si tratta di condividere significati ed alimentare occasioni di discernimento e nuove consapevolezze ecologiche che orientino alla ricerca delle coordinate per realizzare il proprio personale e originale progetto di vita nel segno del bene comune.

Tutto ciò, come osservano Palmieri e Prada (2008), non si verifica in un terreno neutro perché ogni azione dice dell'intenzionalità di ciascuno: porre a tema l'educazione e la formazione degli adolescenti in merito alla sostenibilità equivale ad affrontare dimensioni peculiari della crescita personale anche in relazione alla possibilità di vivere con intensità il rapporto con l'altro da sé e con l'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri S., Marta E., Bignardi P. (Eds.). (2020). *Adolescenti e relazioni significative. Indagine Generazione Z 2018-2019*. Milano: Vita e Pensiero.
- Amadini M. (2018). Generazione Zeta: uno sguardo pedagogico. In P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri (Eds.), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza* (pp. 143-152). Milano: Vita e Pensiero.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Chionna A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Burkhard B.M., Robinson K.M., Murray E.D., Lerner R.M. (2021). Positive Youth Development: Theory and Perspective. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Retrieved May 9, 2021, from <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad310>
- Lerner R.M. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

- Marescotti E. (2020). *Adolescenza e dintorni. Il valore dell'adulità. Il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Parricchi M. (2020). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Sherrod L.R., Busch N., Fischer C. (2004). Applying developmental science: Methods, visions, and values. In R. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 747-780). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sieng M., Cloutier S., Irimata K. (2018). Positive Youth Developmental Sustainability Scale (PYDSS): The Developmental of an Assessment Tool. *Journal of Social Change*, 10(1), 81-97.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved May 9, 2021, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNFPA (2014). *The Power of 1.8 Billion: Adolescents, Youth and the Transformation of the Future*. Retrieved May 9, 2021, from https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EN-SWOP14-Report_FINAL-web.pdf.

21.5

Riflessioni per una pedagogia dell'ecologia: sostenibilità, relazione, responsabilità

Michele Cagol

*Ricercatore – Libera Università di Bolzano
michele.cagol@unibz.it*

1. Premessa

In questo contributo sono affrontate alcune questioni teoriche del pensiero ecologico in una prospettiva educativa. Prendo in considerazione alcuni concetti che ritengo fondamentali per una pedagogia dell'ecologia – intesa come disciplina in divenire che ha come oggetto un'educazione al pensiero ecologico. Dopo una prima parte su pedagogia dell'ambiente e pedagogia dell'ecologia – nella quale è enfatizzata l'importanza della dimensione relazionale dell'ecologia –, mi concentro sull'idea di sostenibilità e sulla necessità di pensare la sostenibilità in termini relazionali ed etici.

2. Ambiente ed ecologia

Per non creare fraintendimenti che possono derivare dall'uso di termini ed espressioni, è bene provare a chiarire se ci stiamo muovendo nell'ambito della pedagogia dell'ecologia o della pedagogia dell'ambiente. La distinzione potrebbe sembrare oziosa; in realtà, è rilevante nella misura in cui questo discorso ci permette di definire il punto di vista – e l'ampiezza dello sguardo – sulla rete di relazioni, sul sistema complesso, sulla declinazione del reale che è oggetto di discussione.

Luigina Mortari, nel recente volume *Educazione ecologica*, prende posizione in merito a questa questione. Rileva che il termine “ambiente” ha un riferimento ampio, che include “due regioni ontologiche: l'ambiente naturale”, che indica l'insieme di quegli enti che esistono indipendentemente dall'azione umana, e l'ambiente artificiale”, costituito dagli artefatti che

sono il prodotto dell'azione costruttiva dell'essere umano" (Mortari, 2020, p. XI). Mortari sostiene, quindi:

Se l'«educazione ambientale» può essere considerata quella forma educativa che si occupa del rapporto fra l'essere umano e l'ambiente considerato in senso ampio, per educazione ecologica s'intende un'azione mirata ad affrontare il problema della relazione che il mondo umano stabilisce con la materia vivente del mondo biofisico (*Ibidem*).

In questa proposta di distinzione si possono individuare diversi punti critici. La distinzione fra ambiente naturale e ambiente artificiale è probabilmente superata. È una differenziazione che ritroviamo nei cosiddetti protoecologisti. Ralph Waldo Emerson, nel celebre scritto del 1836 intitolato *Nature*, scriveva:

Il termine *Natura*, nell'accezione comune, si riferisce a essenze non modificate dall'uomo: lo spazio, l'aria, il fiume, la foglia. La parola *Arte*, invece, si applica alla mistione tra la volontà dell'uomo e quelle cose, come in una casa, un canale, una statua, un quadro. Tuttavia, le operazioni dell'uomo, prese nel loro insieme, sono così insignificanti – è solo uno scalpellare, un infornare, un rattoppare, un lavare – che, rispetto a un'impressione tanto grandiosa come quella che il mondo produce sulla mente umana, non modificano in alcun modo il risultato (Emerson, 2010, p. 25).

Purtroppo, Emerson si sbagliava: le operazioni dell'uomo non sono insignificanti. A partire da un certo tempo in poi, le azioni dell'uomo iniziano ad avere un impatto rilevante e crescente sulla terra e sull'atmosfera, a livello geologico ed ecologico: ci ritroviamo in una nuova era geologica. Poco importa che la si dati a partire dall'invenzione della macchina a vapore a opera di James Watt nel 1784, così come sostengono coloro che hanno coniato formalmente il termine "*anthropocene*" (Crutzen, Stoermer, 2000) per indicare questa nuova era caratterizzata dall'impatto del genere umano sull'ambiente che lo circonda, oppure a partire dall'invenzione della pompa alimentata a vapore di Thomas Newcomen, nel 1712 (Lovelock, 2019/2020). L'impatto crescente si trasforma poi, a partire dal 1945, in "Grande Accelerazione" (*Great Acceleration*): "un'era nella quale le trasformazioni geologiche iniziano a moltiplicarsi a velocità sempre crescente" (Morton, 2013/2018, p. 16).

È difficile, quindi, al giorno d'oggi, slegare il naturale dall'artificiale. D'altra parte, questa operazione disgiuntiva ha ragione d'essere solo se si attribuisce al genere umano un ruolo di rilievo all'interno della natura; o, meglio, se lo si considera *al di fuori* della natura. E, dal momento che questa diversità è stabilita e arrogata a sé dall'uomo, il passaggio da diversità a superiorità è molto breve. Scrive Stefano Mancuso:

Uno degli errori che l'uomo ha fatto sempre, un errore che ha delle implicazioni purtroppo pericolose, è quello di pensare di essere al di fuori della natura e in un certo senso al di sopra di essa; quindi di essere uscito dal sistema che ci ha generati, divenendo così in grado di dominarlo e di utilizzarlo a proprio vantaggio. È una convinzione molto diffusa, cha ha, tuttavia, delle implicazioni rovinose (Capra, Mancuso, 2019, pp. 37-38).

Questa supposta diversità e superiorità, in realtà, non esiste; è semplicemente un costrutto e un convincimento umano: le piante (e il modello vegetale) hanno molto da insegnarci a riguardo (Capra, Mancuso, 2019). Ritroviamo questo punto di vista anche nella proposta di Franca Pinto Minerva di una "ecopedagogia":

un approccio eco-centrico, che mette fuori gioco quell'antropocentrismo che ha assegnato agli esseri umani una posizione di privilegio in base alla quale essi hanno ritenuto legittimo utilizzare la Natura come fondo anonimo da manipolare e sfruttare, da cui prelevare impunemente beni ad uso privato (Pinto Minerva, 2017, p. 174).

Non c'è nulla che sia *al di fuori*: il sistema – possiamo chiamarlo Ambiente, Natura, Pianeta, ma forse anche Universo o Reale – deve essere pensato in termini di rete, e quindi di interconnessioni e di relazioni: "Il pensiero ecologico comprende che tutti gli esseri sono interconnessi" (Morton, 2010/2019, p. 154). L'ecologia ha una dimensione relazionale fin dalla sua nascita come disciplina scientifica: Ernst Haeckel, nell'opera *Generelle Morphologie der Organismen* (1866), concepisce l'ecologia come lo studio dei rapporti degli organismi con l'ambiente circostante. Il pensiero ecologico di Haeckel assegna una duplice centralità alla dimensione relazionale:

da un lato, la sostanza dell'ecologia è fatta di relazioni, di rapporti; d'altra parte, la comprensione di tali rapporti passa dalla consapevo-

lezza di esserne parte attiva. L'ecologia, già nel momento aurorale della sua nascita, viene quindi presentata come disciplina che guarda alla gestione dell'ambiente come casa di tutti e sistema di relazioni tra gli organismi viventi e non (Cagol, Caliri, 2020, p. 195).

L'aspetto che ritengo maggiormente rilevante nel concetto di ecologia (più del riferimento etimologico che condivide con l'economia) – e che mi spinge a preferire questo termine e a parlare di “pedagogia dell'ecologia” – è proprio la dimensione relazionale.

3. Sostenibilità

L'idea di sostenibilità – alla luce di quanto detto sopra – deve essere ripensata in una prospettiva critica. La riflessione pedagogica attuale è già orientata verso una prospettiva di rianalisi del concetto di sostenibilità. Alcuni esempi sono il ripensamento del cosiddetto sviluppo sostenibile alla luce delle povertà (Malavasi, 2019), l'interconnessione, in una prospettiva di complessità, fra le dimensioni ambientale e sociale della sostenibilità (Loiodice, 2019), l'idea di un pensiero ecologico, in un'ottica di educazione sostenibile che condivide la prospettiva dell'educazione permanente, che intrecci conoscenza, comprensione ed etica del rispetto e del prendersi cura (Dozza, 2018). Quello che emerge da questo minimo e incompleto elenco di prospettive pedagogiche è un'idea di sostenibilità che si situa all'interno del paradigma della complessità – un pensiero che si contraddistingue, quindi, come sistemico e connettivo – e che si caratterizza come eticamente non-neutra, nel senso che le componenti sociali, dell'impegno, della responsabilità sono centrali e cruciali. A questo proposito, Pierluigi Malavasi (2017) parla espressamente di sostenibilità come “responsabilità sociale”.

In ambiti non pedagogici, però, non è sempre presente la stessa “sensibilità etica”. E, di fatto, da un punto di vista etimologico, il termine ‘sostenibilità’ viene da ‘sostenibile’ che è un derivato di ‘sostenere’: rimanda all'idea di aiutare qualcuno a stare in piedi, in posizione eretta, di sorreggere qualcuno o qualcosa perché non cada. Se viene a mancare un'etica della responsabilità e del rispetto, un'attenzione e un impegno sociale, è molto probabile che la proposta di sostenibilità provenga da entità che stanno già in piedi, che già hanno una posizione eretta e, quindi, di potere: il pericolo,

quindi, è che la questione posta da quelle entità privilegiate verta, in realtà, sul tentativo di sostenere sé stesse, per non cadere.

Non è di questa interpretazione “di potere” del concetto di sostenibilità che le nuove generazioni (e, con esse, tutti gli oppressi umani e non-umani del mondo) hanno bisogno. Dobbiamo invece collegare in un unico concetto sostenibilità, relazionalità, responsabilità.

4. Relazionalità

La consapevolezza di appartenere organicamente a una rete di relazioni, e la comprensione (anche solo parziale) delle sue dinamiche e funzioni, è suggerita da pensatori, filosofi, fisici. Gregory Bateson, nella sua *Ultima conferenza* del 1979, scriveva: “ho suggerito l’idea che vedere il mondo in termini di cose sia una distorsione suffragata dalla lingua e che la visione corretta del mondo sia in termini delle relazioni dinamiche che governano lo sviluppo” (Bateson, 1991/1997, p. 460) e, poco sopra, precisava: “Non si devono contare le cose che stanno in relazione, bensì le relazioni; non i termini della relazione, ma le relazioni” (p. 459). Il fisico Carlo Rovelli scrive: “Dobbiamo abbandonare qualcosa che ci sembrava molto, molto naturale: l’idea di un mondo fatto di cose. Dobbiamo riconoscerla come un vecchio pregiudizio, come un carretto che non ci serve più” (Rovelli, 2020, p. 193). Sempre Rovelli, parlando della sua interpretazione relazionale della meccanica quantistica (che, tra le altre cose, si rifà al pensiero buddista di Nagarjuna), scrive:

La migliore descrizione della realtà che abbiamo trovato è in termini di eventi che tessono una rete di interazioni. Gli ‘enti’ non sono che effimeri nodi di questa rete. Le loro proprietà non sono determinate che nel momento di queste interazioni e lo sono solo in relazione ad altro: ogni cosa è solo ciò che si rispecchia in altre (Rovelli, 2020, p. 195).

Se in riferimento alla concezione relazionale del reale dobbiamo abbandonare in maniera radicale l’idea di cose, enti (l’oggettualità), similmente nel caso della responsabilità etica in un tessuto di relazioni abbiamo bisogno di ripensare e radicalizzare alcune idee.

5. Responsabilità

La teoria di Gaia, proposta da James Lovelock a partire dal 1979, ha rappresentato un'idea ecologica rivoluzionaria. Ha sostenuto una visione "complessa" della terra come unico organismo vivente e ha posto le basi per un'interpretazione "connettiva" dei rapporti fra enti biotici e abiotici.

Possiamo ritrovare, però, all'interno dell'ipotesi di Gaia, un'idea pericolosa: che la biosfera sia maggiore della somma delle parti che la costituiscono. Il passaggio da "maggiore" a "migliore" è molto breve: se quello che è davvero importante è l'evoluzione di quell'unico organismo vivente che è somma di tutto, il ruolo della nostra responsabilità etica all'interno del tessuto delle interconnessioni è di poco conto.

Dovremmo quindi cercare di mantenere la complessità, l'organicità, l'idea di rete, di sistema, ma abbandonare un'idea di olismo che considera il tutto più della somma delle parti. Il motivo è che questa idea di olismo toglie di mezzo la responsabilità.

Come si può mantenere una visione organicista e complessa di una rete di relazioni e la consapevolezza, eticamente orientata, che il nostro ruolo nelle interazioni si riflette in maniera organica sulla dinamica del sistema? Detto altrimenti, come si possono coniugare due pensieri etici: che non c'è nulla di speciale in me e nella mia responsabilità e che, allo stesso tempo, questa responsabilità per ciò che è altro da me è davvero quello che più conta?

La proposta è quella di adottare un pensiero etico radicale che poggi su un'idea di relazione non-simmetrica, non-reciproca. Mi rifaccio quindi al pensiero etico del filosofo Emmanuel Lévinas. In un dialogo con Philippe Nemo, Lévinas dice:

[...] la relazione intersoggettiva è una relazione non-simmetrica. In questo senso io sono responsabile d'altri senza aspettarmi di essere ricambiato, anche se dovesse costarmi la vita. L'inverso è affar *suo*. Io sono soggezione ad altri proprio nella misura in cui la relazione tra altri e me non è reciproca, e io sono 'soggetto' essenzialmente in questo senso. Sono io che sopporto tutto. Lei conosce certamente questa affermazione di Dostoevskij: *'Siamo tutti colpevoli di tutto e di tutti davanti a tutti, e io più degli altri'*. Non a causa dell'una o dell'altra colpa effettivamente mia, a causa di errori che avrei com-

messo, ma perché io sono responsabile di una responsabilità totale che risponde di tutti gli altri e di tutto negli altri, anche della loro responsabilità. L'io ha sempre una responsabilità *in più* rispetto a tutti gli altri (Lévinas, 1982/2012, p. 95).

Provo a chiarire brevemente perché è importante che la responsabilità sia pensata nei termini di una relazione non-simmetrica, non-reciproca. Dire “la responsabilità dell’altro è affar suo” potrebbe sembrare strano. È sicuramente molto radicale, ma ritengo che si debba essere radicali perché solo così è possibile prendersi cura in una maniera che potremmo definire assoluta o totale dell’alterità (delle altre persone, degli altri esseri, dell’ambiente, del mondo): non mi aspetto nulla in cambio, non agisco per un tornaconto, non ragiono in termini economici. È quello che facciamo o che cerchiamo di fare (o che dovremmo cercare di fare) nei confronti dei figli: l’amore e la cura verso di loro non si aspetta un ritorno, e d’altra parte proprio questa asimmetria può determinare l’unica vera possibilità di sviluppare una capacità di cura in loro.

In *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza*, Lévinas (1974/1983) sostiene che la mia responsabilità risponde delle colpe, della disgrazia e della libertà d’altri: la responsabilità precede e istituisce la libertà. Se proviamo a immaginare una responsabilità per altri che includa nell’alterità tutti gli organismi, viventi e non-viventi – non come oggetti, bensì come componenti (di) una relazione –, allora la responsabilità istituisce la possibilità del mondo.

In questo modo, forse, possiamo connettere relazionalità e responsabilità, la rete e l’etica. In conclusione, la proposta è quella di mettere in relazione – all’interno dell’ambito della pedagogia dell’ecologia – due idee radicali. Sono due idee già presenti nella riflessione pedagogica sull’ambiente, sull’ecologia, sulla sostenibilità; la mia proposta è di radicalizzare le idee di relazione e di responsabilità nell’ambito del pensiero ecologico.

Riferimenti bibliografici

Bateson G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins (trad. it. *Una sacra unità. Altri passi verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997).

- Cagol M., Caliri G. (2020). Ecologia del suono come ascolto, relazione. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 195-202). Bergamo: Zeroseiup.
- Capra F., Mancuso S. (2019). *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali*. Sansepolcro (Arezzo): Aboca.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F. (2000). The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41(1), 17-18.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Emerson R.W. (2010). *Natura. Utilità, bellezza, armonia*. Roma: Donzelli.
- Haeckel E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen: allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft*. Berlin: G. Reimer.
- Lévinas E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Nijhoff (trad. it. *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano, 1983).
- Lévinas E. (1982). *Éthique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Librairie Arthème Fayard (trad. it. *Etica e Infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*, Castelvecchi, Roma, 2012).
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il saperelagire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lovelock J. (2019). *Novacene. The Coming Age of Hyperintelligence*. London: Penguin (trad. it. *Novacene. L'età dell'iperintelligenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020).
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2019). Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 173-181). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Morton T. (2013). *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press (trad. it. *Iperoggetti. Filosofia ed ecologia dopo la fine del mondo*, Nero, Roma, 2018).
- Morton T. (2010). *The Ecological Thought*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Come un'ombra dal futuro. Per un nuovo pensiero ecologico*, Aboca, Sansepolcro, 2019).
- Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rovelli C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.

21.6

Atenei sostenibili.

Per un recupero del ruolo civile e politico dell'Università

Gabriella Calvano

Ricercatrice - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
gabriella.calvano@uniba.it

1. Introduzione

L'Università ha un ruolo insostituibile nei processi di trasformazione del nostro tempo: per le competenze di cui è espressione e per le sue potenzialità di trasformarsi e di generare trasformazione. In un periodo, quale quello in cui viviamo, caratterizzato da profondi cambiamenti e da una crisi che si ripercuote sulle persone in termini sanitari e umani, oltre che economico-finanziari e sociali, è urgente fare in modo che le istituzioni deputate alla formazione terziaria recuperino la consapevolezza del proprio ruolo sociale e politico, riscoprendo e riprogettando, in modo sempre nuovo, le funzioni delle sue tre missioni. Gli Atenei potranno, in questo modo, mettersi a servizio della società a cui appartengono, creando e formando capitale sociale e umano qualificato, educando e preparando studenti e stakeholder affinché possano contribuire allo sviluppo delle comunità locali, nazionali e globali. Essi hanno il dovere di contribuire al bene comune e al bene pubblico, in quanto parte dei contesti, dei territori e delle società in cui sono inseriti ma anche di quelli lontani, nello spazio e nel tempo. Soltanto in questo modo potranno proporsi come istituzioni *inclinati a e capaci di* cambiamento e trasformazione, soprattutto a partire dall'educazione, in vista della costruzione di un mondo più giusto, più equo, più sostenibile, affinché "nessuno sia lasciato indietro" (UN, 2015).

2. Università e sostenibilità: significati e prospettive di intervento

Da più anni la letteratura specialistica riconosce e sottolinea il ruolo che le Università hanno nella diffusione dei principi dello sviluppo sostenibile

(Stephens et al., 2008). Per rendersi sostenibili e per fare in modo che i rispettivi territori possano incamminarsi in tal senso, è necessario che proprio le Università attivino percorsi di cambiamento interni, avviando processi sistemici in cui tutti i membri delle proprie comunità siano contemporaneamente e costantemente impegnati.

Questi processi di transizione non sono indubbiamente privi di ostacoli: risorse finanziarie non adeguate (Wright, 2010); mancanza di esperienza in questo campo; limitate attività di sensibilizzazione e di informazione all'interno degli Atenei (Zilahy, Huising, 2009) ecc. A tali ostacoli si aggiungono alcune ragioni interne che possono essere all'origine di una vera e propria "resistenza": la mancanza di consapevolezza diffusa in merito allo sviluppo sostenibile (Wright, 2010); l'insicurezza e la minaccia alla credibilità dei docenti (Peet et alii, 2004) che può derivare da una conoscenza non sempre estesa ed esauriente dei temi e delle questioni dello sviluppo sostenibile; la limitata rilevanza che proprio lo sviluppo sostenibile ha avuto (almeno esplicitamente) nell'ambito dei corsi e degli insegnamenti per lungo tempo (Lozano, 2010); il conservatorismo accademico che lega le Università a vecchi modelli mentali di stampo meccanicistico; la difficoltà ad implicare tutti gli attori istituzionali nei processi decisionali e nella individuazione delle iniziative da attuare (Sharp, 2002).

Perseguire lo sviluppo sostenibile nelle Università implica non solo la definizione di politiche, strategie, dichiarazioni, piani d'azione ma anche il fare in modo che ogni intervento sia accompagnato da processi concreti, duraturi, partecipativi e partecipati. Un approccio istituzionale ben strutturato e coerente può consentire un cambiamento significativo dove azioni, didattica, ricerca e *outreach* sono in sinergia (Tilbury et al., 2005) e assumono concretezza nei *green campus*, nelle pratiche di vita comunitaria quotidiana e in curricula rinnovati e innovativi, nei quali è promossa l'integrazione dei temi e delle questioni dello sviluppo sostenibile all'interno dei corsi di studio già esistenti (Sterling, Thomas, 2006).

Si tratta di assumere dei compiti specifici per perseguire lo sviluppo sostenibile in cui: la promozione di un pensiero critico e sistemico tra studenti, ricercatori, docenti si accompagna all'impegno per l'acquisizione di abilità e competenze necessarie per far fronte alle sfide che la complessità pone; un cambiamento nella gestione delle pratiche interne alla vita di Ateneo (riciclo, efficienza energetica, sistema di gestione universitaria...) non può prescindere né dall'assunzione di un ruolo di primo piano nel coordi-

namento, nella promozione e nel miglioramento dell'engagement delle autorità e degli stakeholder per dar vita a piani di sostenibilità locali grazie alla condivisione di competenze specifiche e specialistiche e contribuendo con il proprio "personale altamente qualificato e la conoscenza accumulata in tutte le complesse questioni dello sviluppo sostenibile" (Zilahy et al., 2009, p. 1054), né dall'individuazione di una nuova agenda di ricerca e formazione.

Oltre alla necessità di costruire un dialogo proficuo con il territorio di riferimento, un'Università che voglia considerarsi a servizio dello sviluppo sostenibile si impegna a rendere il proprio campus e le proprie strutture *green* e sostenibili a loro volta. I *green* campus sono sempre stati considerati il punto di partenza nel cammino verso lo sviluppo sostenibile di un'Università: per questo, a livello globale, molti Atenei hanno preso provvedimenti in vista di un miglioramento delle prestazioni ambientali delle proprie strutture (Sharp, 2002). Ciò che forse è mancato è la consapevolezza che proprio tali strutture "fisiche" delle Università possono incrementare il numero di possibilità date agli studenti di sviluppare una serie di competenze utili a vivere in un mondo complesso e interconnesso: la gestione di risorse e strutture può, infatti, avere evidente funzione formativa. Il *green* campus può essere, allora, punto di partenza per le attività di promozione dello sviluppo sostenibile anche dal punto di vista educativo (Calvano et al., 2019).

3. La sfida educativa

Come per tutte le altre istituzioni dei 193 Paesi firmatari dell'Agenda 2030, anche per le Università i *Sustainable Development Goals* rappresentano un piano d'azione il cui scopo è quello di trasformare il mondo agendo a vantaggio di persone, pianeta, pace, prosperità futura e partnership (UN, 2015). Più i valori che sono alla base della sostenibilità diventeranno cultura diffusa tra tutti i componenti della comunità universitaria maggiore sarà l'impatto che gli Atenei potranno avere sullo sviluppo sostenibile del territorio. Per questo l'educazione è centrale nel discorso della sostenibilità e per questo è chiesto un "ripensamento generale del discorso pedagogico" (Mortari, 2018, p. 17).

Rendere l'educazione per lo sviluppo sostenibile una costante della quo-

tidianità universitaria è, dunque, una delle sfide a cui l'Università non può oggi sottrarsi (Lozano et al., 2013).

Come raggiungere un obiettivo di questo tipo?

Concentrandosi in prima battuta sulla formazione del personale dell'Università può accelerare il processo di cambiamento e di trasformazione, migliorando non solo le competenze a vantaggio dello stesso personale, ma anche, più in generale, lo sviluppo organizzativo dell'Università stessa. L'educazione e l'apprendimento sono la chiave per conseguire uno sviluppo autenticamente sostenibile (Unesco, 2017; Vare, Scott, 2007). Procedere ad un ri-orientamento di tutta la missione educativa dell'Università, indirizzandola verso la sostenibilità, è una scelta coraggiosa ed è uno dei motivi per i quali proprio l'educazione per lo sviluppo sostenibile fa fatica ad essere pienamente integrata in ambito universitario. Educare per lo sviluppo sostenibile, inteso come quel "processo di apprendimento basato sugli ideali e sui principi della sostenibilità e che fa riferimento a tutti i livelli educativi" (Wals, 2009, p. 26), è, in realtà, molto più che insegnare cosa sia lo sviluppo sostenibile, poiché implica il fare di esso esperienza: è pratica e teoria al contempo, è integrazione dei suoi principi nella vita dell'Università. Lo sviluppo sostenibile, dunque, non esclusivamente come un tema "nuovo" da inserire nei curricula universitari ma come cambiamento sia nel modo tradizionale di intendere le discipline (andando oltre la separatezza tra queste), sia nel modo di intendere e di praticare l'insegnamento, che ora più che mai necessita di approcci partecipativi e orientati alle competenze.

La sfida della sostenibilità, dunque, annoverata tra quelle per le quali agli Atenei è chiesto maggiore impegno, richiede un'attenzione senza precedenti all'individuazione di politiche con una visione a lungo termine che implicino il coinvolgimento degli stakeholder, la diffusione della cultura della sostenibilità, la co-creazione di soluzioni per problemi di grande rilevanza (i cambiamenti climatici, la perdita di biodiversità, la lotta alle diseguaglianze, la cittadinanza digitale, la giustizia intergenerazionale). Promuovere politiche di sostenibilità vuol dire, per le Università, confrontarsi con le persone e con le richieste concrete che provengono dal territorio locale e globale, dal mondo economico e da quello politico ma anche con le questioni che riguardano aspetti come il benessere personale, il diritto allo studio, la vita democratica, l'educazione alla cittadinanza (Margiotta, 2015). Questo implica per le Università di pensarsi come *civic university*

(Goddard, 2018), di pensarsi come istituzioni che si percepiscono responsabili nei confronti di società e territorio di appartenenza.

A fronte di un cambiamento di rotta non solo ritenuto necessario, ma ormai invocato da molti, sono tuttora numerose le evidenze di iniziative/progetti/attività che si muovono ancora sulla base del presupposto, spesso implicito, che una buona formazione/informazione sulle emergenze del pianeta e/o sulla sostenibilità sia sufficiente per garantire nuove generazioni consapevoli e pronte a quel cambiamento tanto auspicato. Questa forma di educazione alla/sulla sostenibilità, che considera sufficiente l'inserimento delle questioni e dei temi della sostenibilità all'interno dei percorsi formativi esistenti, non può essere ritenuta l'unico contributo per la sostenibilità fornito dal mondo accademico a livello educativo, il cui scopo dovrà invece essere quello di formare i "cittadini della sostenibilità" (Wals, 2015). In tale prospettiva all'educazione per la sostenibilità sarà chiesto di impegnarsi anche a ripensare globalmente la formazione di terzo livello: dalla didattica alla ricerca alla Terza Missione, dal management alla leadership, dal ruolo degli studenti e dei docenti alla governance (Unesco, 2014).

4. Conclusioni

Le Università, deputate alla formazione dei futuri cittadini, politici, decisori e professionisti, sono chiamate oggi a compiere un passo maggiormente impegnativo verso la sostenibilità, affrontando una riflessione aperta anche sul proprio impatto dal punto di vista educativo, nella consapevolezza che l'offerta formativa erogata dagli Atenei deve rispondere maggiormente alle istanze di una società in rapida e continua trasformazione e di un mondo del lavoro che richiede professionisti non solo con competenze disciplinari specifiche, ma inquadrati in una prospettiva sistemica, basata anche sulla conoscenza di aspetti trasversali e transdisciplinari. Ciò richiede *in primis* alle Università di fornire a ogni studente, indipendentemente dalla propria specializzazione, la possibilità di compiere percorsi educativi centrati sulla sostenibilità, anche in considerazione del fatto che il mondo del lavoro cerca sempre più laureati con conoscenze professionali, abilità e competenze relative a questo ambito.

Il recupero del ruolo educativo, civico e politico può rendere le Univer-

sità luogo di ricostruzione dei valori sociali attraverso cui potersi impegnare ad operare per favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sostenibile, culturale, umano ed economico della società. Per imparare ad essere capaci di futuro e "contribuire all'emergere di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra" (Mortari, 2018, p. 18).

Riferimenti bibliografici

- Calvano G., Paletta A., Bonoli A. (2019). How the structures of a Green Campus promotes the development of sustainability competences. The experience of the University of Bologna. In W. Leal Filho, U. Bardi (Eds.), *Sustainability on University Campuses: Learning, Skills Building and Best Practices* (pp. 31-44). Cham: Springer Published.
- Goddard J. (2018). The Civic University and the City. In P. Meusbürger, M. Hefferan, L. Suarsana (Eds), *Geographies of the University* (pp. 355-373). Cham: Springer.
- Lozano R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example of Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18, 370-381.
- Lozano R., Lukman R., Lozano F.J., Huisinigh D., Lambrechts W. (2013). Declarations for sustainability in Higher Education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
- Peet D.J., Mulderk F, Bijma A. (2004). Integrating SD in engineering courses at the deft university of technology. The individual interaction method. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5, 278-288.
- Sharp L. (2002). Green campuses: the road from little victories to systemic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2, 128-145.
- Stephens J.C., Hernandez M.E., Roman M., Graham A.C., Scholz R.W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 317-338.

- Sterling S., Thomas I. (2006). Education for sustainability: the role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 1, 349-370.
- Tilbury D., Keogh A., Leighton A., Kent J. (2005). *A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Further and higher education*. Retrieved January 10, 2021, from https://aries.mq.edu.au7/projects/national_review/files/volume5/Vol5_Final05.pdf.
- Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: Unesco. Retrieved May 7, 2021, from <http://www.unesco.it/it/News/Detail/440>.
- Unesco (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: Unesco. Retrieved May 7, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, 25th September 2015. Retrieved March 24, 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- Wals A.E.J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.
- Wals A.E.J. (2009). *Review of Context and Structure for Education for Sustainable Development: Learning for Sustainable World UNDESD 2005-2014*. Paris: Unesco. Retrieved April 14, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.
- Wright T.S.A. (2010). University president's conceptualizations of sustainability in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, 61-73.
- Vare P., Scott W. (2007). Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191-198.
- Zilahy G., Huising D. (2009). The roles of academia in regional sustainability initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17, 1057-1066.

21.7

Spazi, relazioni e apprendimento intergenerazionale: per uno sviluppo umano sostenibile

Gina Chianese

Professoressa associata - Università degli Studi di Trieste
gchianese@units.it

1. Introduzione

Il concetto di sostenibilità è alla base dell'Agenda 2030 che presenta un programma di azione declinato in 17 obiettivi di sviluppo sostenibile e relativi traguardi volti a bilanciare tre dimensioni essenziali: la dimensione economica, sociale e ambientale. L'Agenda è organizzata secondo le "5P" dello sviluppo sostenibile: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership. In particolare rispetto alle "Persone", si afferma l'obiettivo di "contrastare povertà ed esclusione sociale e promuovere salute e benessere per garantire le condizioni per lo sviluppo del capitale umano" (UN General Assembly, 2015, p. 2).

In particolare, rispetto alla sostenibilità sociale, l'OISD – Oxford Institute for Sustainable Development – la definisce come:

concerning how individuals, communities and societies live with each other and set out to achieve the objectives of development models which they have chosen for themselves, also taking into account the physical boundaries of their places and planet earth as a whole. At a more operational level, social sustainability stems from actions in key thematic areas, encompassing the social realm of individuals and societies, which ranges from capacity building and skills development to environmental and spatial inequalities. In this sense, social sustainability blends traditional social policy areas and principles, such as equity and health, with emerging issues concerning participation, needs, social capital, the economy, the environment, and more recently, with the notions of happiness, wellbeing and quality of life (Colantonio, Dixon, 2009, p. 4).

Riguarda, quindi, i processi di promozione, sostegno e mantenimento di relazioni positive tra le persone ed è essenziale per costruire relazioni, apprendimento reciproco e migliorare il benessere, la salute e la coesione sociale per tutte le età.

La sostenibilità sociale può promuovere il benessere all'interno della comunità combinando gli aspetti fisici e spaziali con gli aspetti sociali e in tal senso le relazioni intergenerazionali appaiono come fondamentali in quanto comportano un impegno significativo tra le diverse generazioni attraverso la partecipazione e il coinvolgimento diretto, lo sviluppo di relazioni autentiche basate sulla condivisione di esperienze (Buffel et alii, 2014). Diversi studi e ricerche hanno ampiamente dimostrato dei benefici in termini di progressi, di stimolazione sensoriale, miglioramento dell'autostima, un aumento della socializzazione positiva e della prosocialità, oltre che di un invecchiamento attivo (Kessler, Staudinger, 2007; Reisig, Fees, 2006; Lang, Schütze, 2002).

2. Sviluppo sociale sostenibile: fra architettura e relazioni intergenerazionali

Uno degli elementi talvolta sottovalutati negli studi intergenerazionali riguarda il ruolo e la funzione dell'ambiente fisico che svolge, invece, un ruolo fondamentale nel promuovere o, viceversa, nell'inibire l'impegno intergenerazionale. Ciò perché lo spazio è stato spesso interpretato e realizzato come multi-generazionale, ossia capace di accogliere e rispondere ai bisogni (fisici, emotivi e psicologici) di persone di diverse età e capacità; mentre minore attenzione è stata prestata alla strutturazione di ambienti autenticamente intergenerazionali, ossia capaci di sostenere un impegno significativo tra membri di generazioni diverse offrendo l'opportunità di co-partecipare e interagire tra loro attraverso diverse attività, promuovendo interazioni informali o formalizzate all'interno di specifiche esperienze e attività.

Nel determinare un approccio alternativo nel concepire lo spazio si farà di seguito riferimento alla teorizzazione di Doreen Massey (2005) secondo cui lo spazio può essere articolato in tre prospettive/posizioni fra loro intrecciate; nel dettaglio:

- lo spazio come risultante di interazioni e interrelazioni;
- lo spazio come sfera in cui coesistono traiettorie distinte, eterogeneità e quindi molteplicità;
- lo spazio come in perenne divenire e costruzione, mai finito o del tutto chiuso.

In tal senso emerge chiaramente come lo spazio non costituisce semplicemente lo sfondo o il contenitore di un'azione o di una attività, ma fa parte invece dell'azione stessa, permettendo altresì l'emergere delle identità sociali che li abitano. Costituisce il risultato e la base delle interazioni sociali. È il prodotto delle interrelazioni e si caratterizza come processo aperto e mai chiuso (Massey, 2005, p. 9). L'identità e lo spazio appaiono, dunque, intrecciati in un processo co-emergente (Mannion, 2009, p. 333) per cui "space does not exist prior to identities/entities and their relations" e queste "identities/entities, the relations 'between' them, and the spatiality which is part of them, are all constitutive" (Massey, 2005, p. 10).

Lo spazio stesso deve essere inteso, quindi, come un processo relazionale, prodotto attraverso interazioni (sociali, culturali ed economiche) che sono sempre locali e globali allo stesso tempo. Le interazioni sociali, l'esperienza e il significato culturale che si dipana all'interno di un determinato spazio lo rende un "luogo socialmente significativo" (Thang, Kaplan, 2013).

Lo spazio, quindi, quale articolazione di relazioni sociali con i loro caratteri mutevoli e dinamici, come legato alle storie che vengono raccontate e al modo in cui vengono raccontate e all'influenza e/o al potere esercitato da parte di diversi gruppi.

Da questo punto di vista, la pratica intergenerazionale è una pratica *em-placed* che si propone di cambiare relazioni, luoghi e identità, di influenzare i luoghi, le persone e i gruppi sociali che li coabitano o abitano separatamente.

In questo senso, lo spazio intergenerazionale viene concepito per facilitare e per promuovere l'interazione tra i membri di diversi gruppi generazionali (Vanderbeck, Worth, 2014), per sostenere l'integrazione delle età, la trasmissione intergenerazionale dei valori e delle esperienze attraverso l'interazione e l'apprendimento con lo scopo di costruire l'identità sociale, produrre attaccamenti e legami con un luogo, generare un senso di appartenenza.

Nella costruzione di spazi intergenerazionali va, inoltre, considerato

l'aspetto delle relazioni di potere fra i gruppi in quanto non sempre a gruppi diversi sono concesse pari opportunità di costruire lo spazio e trarne tutti i possibili vantaggi sociali. In caso di eccessive discrepanze e disegualianze, si avviano processi di segregazione spaziale per cui gruppi considerati come più deboli vengono esclusi dallo spazio e dalla sua costruzione. La trasformazione e l'organizzazione dei contesti ambientali possono risultare non rispettosi ad esempio dei bisogni, esigenze e percezioni degli anziani e talvolta dei bambini in quanto considerati entrambi appartenenti alla popolazione non attiva e non produttiva della società.

Questa riflessione – o, se si vuole, necessità – sugli spazi intergenerazionali nasce anche da considerazioni di tipo demografico: nel report della Commissione Europea sull'impatto demografico in Europa (Commissione Europea, 2020), si è evidenziato come negli ultimi 50 anni l'aspettativa di vita sia aumentata (sia per uomini che per donne) di circa 10 anni. Attraverso il "Libro verde sull'invecchiamento" (Commissione Europea, 2021) si è inteso aprire un dibattito importante sul tema dell'invecchiamento a livello europeo, sottolineando come sia necessario trovare il giusto equilibrio tra soluzioni sostenibili per il sistema di welfare ma anche per il rafforzamento della solidarietà fra le generazioni e dell'equità fra i giovani e gli anziani (Ferring, Albert, 2013). L'aumento della percentuale di popolazione in età anziana pone certamente interrogativi rispetto all'invecchiamento attivo, ai bisogni emotivi e sociali, all'interazione sociale. Nel tempo e sotto la spinta di fenomeni sociologici, politici ed economici è cresciuta, invece, la distanza fisica fra le generazioni: i giovani, soprattutto studenti, tendono ad abitare o a muoversi generalmente verso i luoghi centrali delle città, le famiglie generalmente più nei sobborghi o nei centri residenziali; mentre gli anziani abitano quartieri meno densamente popolati, oltre che distanti dal centro e talvolta meno serviti. Certamente queste separatezze possono influire in senso negativo sulle relazioni e gli scambi intergenerazionali. Un'altra conseguenza di questa separatezza è certamente l'aumento del senso di solitudine che ha influssi importanti sullo stato di salute in generale, in particolare su quella mentale.

La tendenza, in crescita ma ancora in una fase di avvio, degli alloggi multigenerazionali o di co-housing possono costituire una risposta sostenibile riguardo al superamento delle separatezze, tesi a favorire le interazioni sociali e lo scambio intergenerazionale, la condivisione di abilità e conoscenze, la condivisione di valori.

Non rivolgendosi ad un'età specifica o ad una particolare tipologia di famiglia, possono generare un nuovo approccio aperto, alle persone, alla diversità, alla molteplicità con l'obiettivo di creare occasioni di incontro, sostegno e sviluppo reciproco. La cura delle giovani generazioni, così come di quella anziana, in tal modo può essere inserita in una rete familiare allargata in cui la cura non è solo ricevuta ma anche offerta, promuovendo quindi sostegno reciproco e coesione sociale (Kehl, Then, 2013; William, 2005).

Se la casa costituisce il luogo dell'intimità per eccellenza, in cui si realizzano le relazioni più strette e intime, importanti considerazioni dal punto di vista intergenerazionale possono essere fatte riguardo agli spazi pubblici, come ad esempio i parchi.

I parchi pubblici costituiscono spazi importanti per costruire un senso di comunità e di appartenenza sociale. Sono spazi comuni che appartengono all'intera comunità indipendente dalle differenze e peculiarità (età, etnia, sesso, reddito, religione), che si caratterizzano come veri e propri centri comunitari all'aperto. Per tali motivi è essenziale, oltre che una gestione e manutenzione efficace di tali spazi pubblici, ri-pensarli in senso intergenerazionale, sostenendo usi e attività inclusive e comuni, migliorando anche il senso di sicurezza e di piacevolezza.

Ciò che invece si può spesso notare all'interno di tali spazi sono le separazioni per età di opportunità e attività. Si è soliti osservare una situazione come questa: giovani e bambini che utilizzano spazi gioco (campi, attrezzi, strutture) mentre gli adulti e gli anziani occupano panchine o praticano attività ginnica (con strumenti o secondo percorsi). A tal proposito Thang (2015) ha teorizzato il concetto di una Zona di Contatto Intergenerazionale (ICZ) intendendo il luogo fisico per tutte le generazioni per incontrarsi, interagire e relazionarsi. Nell'idea di rigenerazione di spazi comuni è possibile adottare questo concetto per promuovere luoghi significativi, ricchi di opportunità attraverso l'esperienza di condivisione di spazi pubblici.

Inoltre, nell'ottica di promozione di spazi inclusivi, è possibile adottare i principi del Design for All un approccio olistico pensato per "human diversity, social inclusion and equality" con il fine di

to enable all people to have equal opportunities to participate in every aspect of society. To achieve this, the built environment, ev-

eryday objects, services, culture and information [...] must be accessible, convenient for everyone in society to use and responsive to evolving human diversity (EIDD, 2004).

3. Conclusioni

In sintesi è possibile individuare quattro punti chiave che orientano la riqualificazione o edizione di spazi intergenerazionali per lo sviluppo di una società sostenibile, attraverso contesti e luoghi intergenerazionali:

- lo sviluppo di una cittadinanza attività per le differenti generazioni come indicatore di sviluppo di comunità;
- la promozione dell'interdipendenza fra le generazioni per lo sviluppo sociale sostenibile;
- il sostegno di un nuovo impegno fra le generazioni per società più sostenibili;
- lo sviluppo di una geografia spaziale e contestuale parallelamente ad una geografia umana (culturale, sociale).

In quanto “creating cities, towns and communities that are economically, environmentally and socially sustainable, and which meet the challenges of population growth, migration and climate change will be one of the biggest tasks of this century” (Woodcraft, Caistar-Arendar, Hackett, 2011, p. 5).

Riferimenti bibliografia

- Buffel T., De Backer F., Peeters J., Phillipson C., Reina V.R., Kindekens A., Donder L.D., Lombaerts K. (2014). Promoting sustainable communities through intergenerational practice. *Procedia Social Behaviour Science*, 116, 1785-1791.
- Colantonio A, Dixon T. (2009). *Measuring Socially Sustainable Urban Regeneration in Europe. Report. The Oxford Institute for Sustainable Development (OISD)*. Oxford: School of the Built Environment, Oxford Brookes University.
- Commissione Europea (2021). *Libro verde sull'invecchiamento demografico. Pro-*

- muovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni.* Brussels COM(2021) 50 final.
- Commissione Europea (2020). *Relazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle regioni sull'impatto dei cambiamenti demografici.* Brussels COM(2020) 241 final.
- European Institute for Design and Disability (EIDD) (2004). *Stockholm Declaration.* Retrieved May 23, 2021, from <http://dfaeurope.eu/what-is-dfa/dfa-documents/the-eidd-stockholm-declaration-2004/>
- Ferring D., Albert I. (2013). Where do we go from here? An epilogue concerning the importance of solidarity between generations. In D. Ferring, I. Albert (Eds.), *Intergenerational relations: European perspectives in family and society* (pp. 241-244). Bristol: Bristol University Press.
- Kehl K., Then V. (2013). Community and Civil Society Returns of Multi-generation Cohousing in Germany. *Journal of Civil Society*, 9, 41-57.
- Kessler E.M., Staudinger U.M. (2007). Intergenerational potential: Effects of social interaction between older adults and adolescents. *Psychology and Aging*, 22(4), 690-704.
- Lang F.R., Schütze Y. (2002). Adult Children's Supportive Behaviours and Older Parents' Subjective Well-Being: A Developmental Perspective on Intergenerational Relationships. *Journal of Social Issues*, 58(4), 661-680.
- Mannion G. (2009). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. In B. Percy-Smith, N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children's Participation: perspectives from theory and practice* (pp. 330-342). London: Taylor and Francis.
- Massey D. (2005). *For Space.* London: Sage.
- Reisig C.N., Fees B.S. (2006). Older adults' perceptions of well being after intergenerational experiences with youth. *Journal of Intergenerational Relationship*, 4(4), 7-22.
- Thang L.L. (2015). Creating an intergenerational contact zone: Encounters in public spaces within Singapore's public housing neighbourhoods. In R. Vanderbeck, N. Worth (Eds.), *Intergenerational spaces* (pp. 17-32). London: Routledge.
- Thang L.L., Kaplan M. (2013). Intergenerational pathways for building relational spaces and places. In G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful places in old age* (pp. 225-251). NYC: Springer Publishing Company.
- UN General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 October 2015, A/RES/70/1. Retrieved May 23, 2021, from <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Vanderbeck R.M., Worth N. (2014). *Intergenerational Space.* London: Routledge.

- Williams J. (2005). Designing neighbourhoods for social interaction: The case of cohousing. *Journal of Urban Design*, 10(2), 195–227.
- Woodcraft S.B.N., Caistar-Arendar L., Hackett T. (2011). *Design for Social Sustainability: A Framework for Creating Thriving New Communities*. London: The Young Foundation.

21.8

Scienza ed educazione di fronte all'emergenza

Claudio Crivellari

*Professore Associato - Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara
claudio.crivellari@unich.it*

1. La storia si ripete

Appare oggi particolarmente interessante rileggere le cronache relative all'influenza spagnola che tra il 1918 e il 1919 causò un numero elevatissimo di vittime, avviando una strage prima censurata per non deprimere le popolazioni già indebolite dalla guerra e poi dimenticata, da cui è possibile evidenziare tante analogie con la situazione che stiamo vivendo in questi mesi. L'influenza spagnola, dicevamo, causò milioni di decessi e, così come l'attuale Covid, colpì in ondate successive e ravvicinate, già a partire dalla primavera del 1918.

In Italia la malattia arrivò nella prima parte del 1918 ed esplose nel corso dell'estate, mentre le autorità sanitarie iniziavano già a interrogarsi su come arginare un contagio che sembrava inarrestabile. Come prima soluzione vennero attuate misure di isolamento e quarantena che non si rivelarono del tutto efficaci, per cui sul finire dell'estate il Ministero dell'Interno iniziò a vietare gli assembramenti e a raccomandare la pulizia delle strade e degli edifici pubblici e privati. A inizio autunno vennero predisposte misure sempre più restrittive, come la chiusura delle scuole, delle chiese e dei teatri, la sospensione delle riunioni pubbliche e la proibizione di visita alle persone malate. Proprio come oggi, vennero sconsigliati e poi vietati i viaggi in treno e le cerimonie religiose, ma anche gli abbracci, i baci e le strette di mano e dopo la metà di ottobre si decise la chiusura anticipata delle osterie e dei generi alimentari, raccomandando particolare attenzione alla disinfezione e alla sterilizzazione, nonostante i disinfettanti fossero ormai introvabili o avessero prezzi altissimi (Pulcinelli, 2020).

Iniziarono a essere insufficienti medici e infermieri e così gli studenti dell'ultimo anno di medicina vennero inquadrati negli ospedali dopo un breve corso di formazione, al fine di arginare una situazione drammatica,

in cui i medici non riuscivano a far fronte al numero di malati e apparivano sempre più esposti al rischio di contagio, con l'esercito impegnato nel trasporto dei cadaveri e con la paura e lo sgomento che iniziarono ad alimentare voci su alcuni farmaci più o meno miracolosi che avrebbero potuto debellare il morbo e contenere il contagio (Pulcinelli, 2020).

A distanza di un secolo e nonostante gli enormi progressi nella ricerca scientifica gli scenari si ripetono, profondamente diversi e simili allo stesso tempo e ancora una volta pongono al centro del dibattito il ruolo della scienza, il ruolo dell'informazione scientifica e l'opportunità di chiudere le scuole senza deprimere l'azione educativa.

... le scuole vengono chiuse, così come le fabbriche, e i cadaveri vengono portati via dall'esercito, mentre la gente si lamenta degli scienziati che non hanno un'opinione concorde, ricorrendo spesso a oscuri linguaggi tecnici (cfr. Tognotti, 2002; Spinney, 2018).

2. Il ruolo della scienza

Come ricorda ancora E. Tognotti (2002), anche durante l'epidemia della spagnola, del resto come oggi, il ruolo determinante della scienza e le grandissime aspettative riposte in essa venivano tuttavia affiancate da un certo scetticismo, derivante dall'opinione contrastante degli scienziati che non riuscivano a convergere su una visione unica, ricorrendo all'oscuro linguaggio della scienza per compensare l'impossibilità di fornire risposte certe. Le grandi aspettative e l'incertezza della scienza nel dare risposte, anche oggi non riguarda naturalmente soltanto gli aspetti epidemiologici, ma coinvolge gli aspetti sociali, le dimensioni esistenziali e gli aspetti educativi. La polemica che ha accompagnato e accompagna la chiusura fisica delle scuole ha visto una serie di posizioni molto contrastanti tra loro, spesso confuse e quasi sempre enfatizzate, ricollocando la scuola in un ambito di scelta molto più politico che educativo. La didattica digitale integrata, ad esempio, da alcuni a torto considerata del tutto inefficace, pur non potendo compensare da sola la complessità di una scuola in presenza, ha tuttavia permesso di colmare un ritardo digitale che le nostre istituzioni, i nostri insegnanti e i nostri studenti avevano in qualche modo accumulato nel corso degli anni. L'idea di poter classificare una generazione nella condizione di nativo o re-

sidente digitale solo in base ai tempi di utilizzo di uno strumento informatico appare profondamente sbagliata: si è nativi digitali quando gli strumenti digitali diventano strumenti di conoscenza e apprendimento e, in tal senso, la didattica digitale integrata ha potenziato una profonda trasformazione da cui difficilmente si potrà tornare indietro (cfr. Ferri, 2011).

In un contesto emergenziale, infatti, le risposte spesso non possono essere univoche o riconducibili a un ambito disciplinare specifico, sollevando contemporaneamente aspetti apparentemente molto distanti e talvolta contrastanti tra loro, reclamando al tempo stesso soluzioni semplici e rapidissime, quasi sempre non compatibili con i tempi necessari alla scienza per acquisire elementi di osservazione tali da avviare e concludere una ricerca.

Secondo alcune analisi, in situazione di crisi i rischi del riduzionismo implicito nella scienza normale dovrebbero essere considerati alla luce dell'urgenza, dell'incertezza dei fatti, dei valori in discussione, degli interessi elevati e delle decisioni urgenti, con un paradigma come quello della scienza post-normale (cfr. Funtowicz, Ravetz, 1994,1997), in base al quale, quando si verificano quattro condizioni, come – decisioni urgenti; incertezza massima; valori delle persone e valori sociali in discussione; forti interessi – la scienza può trovare una precisa collocazione ampliando gli orizzonti di trasparenza, aprendosi alla discussione pubblica e alla condivisione in tutte le fasi della riflessione e della ricerca (cfr. Bianchi, Cori, Pellizzoni, 2020).

Una scienza, dicevamo, chiamata ad ampliare gli orizzonti di trasparenza anche perché sempre più spesso chiamata a confrontarsi e a fornire risposte sulle emergenze derivanti non solo dal naturale scorrere degli eventi, ma anche da una serie di più recenti e pervasivi rischi costruiti. Di fatto, la natura, di cui per troppo tempo abbiamo pensato di avere il totale controllo, continua a fare il proprio corso, cogliendo spesso di sorpresa un'umanità distratta, poco abituata all'idea del rischio e in molti casi offuscata da un delirio di onnipotenza (cfr. Bormolini, Manera, Testoni, 2020), solo parzialmente riconducibile ai progressi scientifici e tecnologici. Non possiamo, invece, dominare la natura, semplicemente perché ne siamo parte integrante, e dobbiamo dunque tener conto di ogni interazione tra il nostro modo di comportarci e le reazioni dell'intero ambiente in cui viviamo e ci muoviamo. La natura, senza necessariamente essere matrigna di leopardiana memoria, segue semplicemente il proprio corso, da cui possono scaturire anche le crisi economiche, il divario tra ricchezza e povertà, le migrazioni e le guerre (cfr. Ferrante, 2013).

Negli anni più recenti, infatti, oltre alla normale evoluzione degli eventi naturali, si sono aggiunti i rischi costruiti, come descritti da A. Giddens, per cui il rischio ecologico, geologico, la proliferazione del nucleare, la diffusione di nuove malattie, il terrorismo internazionale segnano la nostra epoca, diventando così un tratto caratterizzante delle società contemporanee.

All'interno di una critica alle tendenze della globalizzazione, dalla quale non conseguirebbero né un'integrazione politica tra i vari paesi, né una più equilibrata distribuzione della ricchezza, A. Giddens (1994) analizza come alla modernità sia conseguita una profonda incertezza, che le epoche precedenti non avevano mai conosciuto. Per il sociologo, inoltre, i rischi prodotti dalle società contemporanee sono attribuibili a responsabilità umana, a differenza dei rischi del passato che venivano invece ricondotti alla forza della natura (Caruso, 2007).

Consapevole di essere responsabile dei possibili rischi, l'individuo della tarda modernità vive, dunque, in quella che è stata ribattezzata da Giddens cultura del rischio, in considerazione degli effetti distruttivi di inaudita portata dei nuovi e molteplici pericoli.

Secondo l'analisi di F. Caruso, in tale ottica è possibile evidenziare come il rischio globale erediti dalla modernità soprattutto i caratteri della complessità e dell'incertezza, configurandosi in modo ambiguo ma al tempo stesso capace di mettere in crisi i sistemi di sicurezza più sofisticati. In un mondo caratterizzato principalmente da pericoli di origine antropica, le minacce di oggi si configurano, dunque, come il lato oscuro di una modernità che, smentendo la possibilità di un progresso lineare e infinito garantito dalla conoscenza, ha indotto i cittadini a diffidare delle sue stesse promesse.

La prospettiva di Giddens differisce, comunque, da quella di Beck in relazione al concetto di "fiducia", a cui il sociologo britannico riserva particolare rilievo. Secondo Giddens, i saperi esperti globali devono riguadagnarsi la fiducia perduta, in considerazione del fatto che il rischio può essere inteso anche come opportunità, rappresentando la posta in gioco per potere conseguire certi risultati. La scienza e le organizzazioni sociali devono essere, però, in grado di conquistarsi questa fiducia, soppesando i possibili corsi di azione dei rischi, scegliendo quelli che possono essere tenuti sotto controllo e rendendo, al tempo stesso, appetibili ad una collettività planetaria gli obiettivi della modernizzazione (pp. 264-265).

Nel chiaroscuro della modernizzazione, la gente comune si avvicina ai sistemi dei saperi, pur comprendendo poco e non fruendo di indicazioni tecniche, configurando una sorta di investimento di fede e tale forma di investimento offre la possibilità di affrontare l'imprevisto con una certa sicurezza, in quanto la fiducia rappresenta una condizione psicologica necessaria per fare fronte ai rischi, contenendo e ridimensionando le possibili condizioni di angoscia (Caruso, 2007).

3. La funzione educativa dell'emergenza

I rischi e le emergenze rimandano quindi a dimensioni anche di tipo immateriale e possono svolgere una funzione sostanzialmente educativa ed è proprio in tale ottica che la pedagogia può fornire risposte (cfr. Isidori, Vaccarelli, 2015; Tanda, 2015; Traverso 2018) all'esigenza di ritrovare significati, prospettive, valori che restituiscano la possibilità di un progetto di vita alternativo.

Secondo M.V. Isidori (2012), un evento costituisce una emergenza se il sistema socioculturale non è in grado di dominarlo cognitivamente, dal momento in cui il sistema cognitivo/educativo dominante non è in grado di scindere l'evento in elementi primi, costitutivi e di categorizzarlo.

Un sistema è, infatti, in equilibrio quando gli eventi – domande poste al sistema – ricevono delle adeguate risposte e/o delle adeguate interpretazioni. In emergenza si crea un gap fra domande poste e risposte ricevute che è indice della vulnerabilità di tutto 'l'apparato' sociale in quel dato momento. Va da sé che un sistema socioculturale che subisce un input fortemente stressante reagisce attivando le risorse cognitive di cui dispone, nel tentativo di ritrovare uno stato di equilibrio perduto. Se il sistema cognitivo/educativo dominante è in grado di gestire l'evento non si presenteranno grosse difficoltà, le procedure messe in atto dal sistema sociale sortiranno l'effetto costruttivo auspicato (p. 12).

Se il sistema dominante dovesse, al contrario, rivelarsi non adeguato, si assisterebbe al riattivarsi di archetipi, di atteggiamenti culturali regressivi responsabili di pensieri, sentimenti e azioni aggressive o di comportamenti comunque spiacevoli e socialmente riprovevoli, sebbene spesso tenuti nascosti.

È proprio questo movimento culturalmente, emotivamente, psicologicamente e educativamente regressivo che può condurre al rischio di insorgenza di fenomeni di marginalizzazione e di fragilità sociale nelle comunità coinvolte nelle emergenze, in particolare quelle conseguenti a situazioni di catastrofe e quindi gravemente devastanti.

In tale prospettiva le strategie educative nelle emergenze devono prestare particolare attenzione alla comprensione dei sistemi cognitivi operanti, oltre che naturalmente a quelli sociali, emotivi, affettivi e culturali, e calibrare su questi le attività educative individuali e collettive.

Educare per l'emergenza e nell'emergenza, educare all'incertezza, quindi, significa acquisire nuovi abiti cognitivi e mentali che permettano la gestione sul piano psicologico dei limiti e dell'errore umano e la concreta attuazione di conoscenze, strategie e comportamenti, ma anche di nuovi valori, da richiamare nelle situazioni emergenziali, ripartendo da alcuni degli esempi più illuminanti che hanno caratterizzato gli interventi pedagogici in situazioni di emergenza nel corso del Novecento e che caratterizzano ancora l'operato delle tante organizzazioni internazionali impegnate nel fronteggiare le possibili derive educative che caratterizzano la nostra epoca.

La pedagogia in tale direzione può porsi come scienza chiave almeno su tre fronti (cfr. Vaccarelli, 2018, p. 229):

- 1) il fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio
 - acquisizione di conoscenze e di atteggiamenti relativi a procedure di comportamento
 - questioni ambientali, territoriali, politiche, valoriali in stretto rapporto con la dimensione etica
- 2) il fronte della gestione dell'emergenza
 - riprogettare l'esistenza, riformulare l'esperienza traumatica, ecc.
 - riorganizzare la scuola e i servizi educativi, evitare fenomeni di marginalità sociale, ecc.
- 3) il fronte della gestione del post-emergenza
 - rischio di cronicizzazione della fase emergenziale.

Riferimenti bibliografici

Bianchi F., Cori L., Pellizzoni L. (2020). *Covid sfida la scienza ad aprirsi alla società e alla complessità*. Retrieved April 23, 2020, from <https://www.scienzainrete.->

- it/articolo/covid-sfida-scienza-ad-aprirsi-alla-società-e-alla-complessità/fabrizio-bianchi-liliana
- Bormolini G., Manera S., Testoni I. (2020). *Morire durante la pandemia. Nuove "normalità" e antiche incertezze*, Padova: EMP.
- Caruso F.A.M. (2007). Il rischio nella società della globalizzazione. *Annali Facoltà di scienze della formazione*, 6, 249-268.
- Cosmacini G. (1989). *Medicina e sanità in Italia nel ventesimo secolo. Dalla "spagnola" alla II guerra mondiale*. Roma-Bari: Laterza.
- Crosby A.W. (2003). *America's Forgotten Pandemic. The Influenza of 1918*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrante A. (2013). New Forms of Unease, between Myths of Development and Catastrophic Imaginaries: Educational Implications. *Governare la paura. Journal of interdisciplinary studies*, 1, 122-155.
- Ferri P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Funtowicz S., Ravetz J.R. (1994). The Worth of a Songbird: Ecological Economics as a Post-normal Science. *Ecological Economics*, 10, 197-207.
- Funtowicz S., Ravetz J.R. (1997). Environmental problems, post-normal science, and extended peer communities. *Etud. Rech. Syst. Agraires Dév*, 30, 169-175.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino.
- Isidori M.V. (2012). Il volto umano dell'emergenza. Implicazioni pedagogico/educative. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 7, 1-15.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuale e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Pulcinelli C. (2020). *Spagnola vs Covid: trova le differenze*. Retrieved April 20, 2020, from <https://ilbolive.unipd.it/it/news/spagnola-vs-covid-trova-differenze>.
- Spinney L. (2018). *1918. L'influenza spagnola. La pandemia che cambiò il mondo*. Venezia: Marsilio.
- Tanda V. (2015). *Pedagogia dell'emergenza. Riflessioni intorno alla cura educativa e alle pratiche pedagogiche*. Cagliari: Cucc.
- Tognotti E. (2002). *La "spagnola" in Italia. Storia dell'influenza che fece temere la fine del mondo (1918-1919)*. Milano: FrancoAngeli.
- Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2018). La pedagogia nei contesti emergenziali: le risposte educative alle catastrofi. In C. Crivellari (Ed.), *Paradigmi della pedagogia* (pp. 219-243). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

21.10

Utopia o distopia? L'importanza del pensiero riflessivo per l'azione ecologica

Ines Giunta

Ricercatrice - Università Ca' Foscari Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Introduzione

Il paper individua nella *impersonalità del pensiero* e nella (conseguente) *dispersione del soggetto*, denunciate da Dewey (2019) già un secolo fa, le cause alle quali potere attribuire, tra le altre cose, lo *smarrimento di senso* visibile sottotraccia nella *condizione distopica* in cui versa l'uomo nella postmodernità.

L'errore, se di errore si può parlare, è un errore logico: se la conoscenza della condizione umana e planetaria non ha prodotto il cambio di passo auspicato in direzione di una diversa, e maggiormente desiderabile, *destinazione futura* (Morin, 2005) è perché troppo a lungo siamo stati convinti che fosse sufficiente lavorare sui prodotti della mente piuttosto che intervenire sui processi.

L'emergenza planetaria e umana introducono ora alla necessità, se non quando all'urgenza, di fare un salto logico e interrogarsi sui *principi generativi* di quelle pratiche sociali coralmemente riconosciute come disfunzionali: il che rilancia, attualizzandola, ove fosse necessario, la necessità di formare i giovani all'*habitus mentale riflessivo*, in virtù del quale riuscire a trasformare l'azione *sconsiderata* in azione *intelligente*.

Si procederà, pertanto, esplicitando cosa si intenda per *condizione distopica*. Si continuerà introducendo la necessità di ritornare a sostenere l'importanza del *pensiero riflessivo* in ordine alle esigenze educative identificate. Si avrà cura, infine, di declinare in direzione *ecologica* le *attitudini* che secondo Dewey è necessario coltivare per consentire lo sviluppo del pensiero riflessivo.

2. Utopia/distopia e pedagogia

Nella lucida definizione che ne dà Margiotta (2015), la pedagogia si fa scienza nella misura in cui avoca a sé non solo il compito di analizzare, descrivere e interpretare il fatto educativo in un determinato tempo storico, ma anche quello di spiegare, anticipare e dimensionare gli *scenari futuri possibili* di coevoluzione dei processi di qualificazione dell'umano.

Discernere, quali, tra i *possibili*, siano anche desiderabili non è questione da poco, quantunque da sempre rischiarata e, a tratti, resa più intellegibile dalla forma incerta nella quale abitano le nostre speranze: l'*utopia*. L'utopia, il *non luogo/luogo buono* nel quale si risolve la feconda ambiguità del neologismo voluto da Thomas More (2016), è il progetto di una *società razionalmente fondata*, contraddistinta dai caratteri di *giustizia e solidarietà*, che la pongono volutamente in netta contrapposizione con quella che la produce (Gatti, 2020). Un *contrarium* che a lungo è stato percepito nei termini di una *frattura fra mondi* impossibile da ricomporre e che ha finito col porre l'utopia, definitivamente e dolorosamente, in antitesi al mondo (Mumford, 2008). Ma c'è un altro modo di pensare ad essa, ossia nell'ottica di una sintesi, conciliatrice e superatrice insieme, della crasi fra mondi, che vede il discorso utopico adempiere alla sua vocazione se tende “[...] a elevare gli animi verso mete più luminose, orientando l'immaginario sociale in direzione di idee-forza in grado di fecondare l'azione spingendola ad individuare processi alternativi, razionalmente fondati, come risposta ad una situazione storica avvertita come dolorosa” (Gatti, 2020). Questo il terreno sul quale si è giocato il proficuo *scambio transattivo* tra pedagogia ed utopia, in ragione del quale è stato possibile per la *pedagogia* affrancarsi dai vincoli posti dal reale e orientarsi tra le tante possibilità che appartengono al ‘non ancora’, e per l'*utopia* emanciparsi da una dimensione esclusivamente fantastica e guadagnare i territori della concretezza e della realizzabilità (Frabboni, Pinto Minerva, 2002). È in ragione di questa diversa prospettiva interpretativa che sembra possibile qualificare l'utopia come *istanza trasformatrice* (Frabboni, Pinto Minerva, 2002) che individua, in questo particolare periodo storico, la sua idea-forza in un rinnovato modo di *abitare* la terra (Morin, 2005).

Contrariamente ad essa, la *distopia* è, invece, il *non luogo/luogo cattivo*, che tende a collocarsi in continuità con la realtà e nel quale è possibile vedere realizzarsi idealmente le tendenze negative in essa avviatesi, nella forma

distorta e sicuramente non desiderabile di strutture caratterizzate da condizioni sociali o politiche opprimenti, situazioni ambientali al collasso o esasperazioni tecnologiche pericolose. In questo senso, la distopia segna il fallimento della funzione costruttiva della ragione, incapace di “[...] tradurre il senso tragico e violento della crisi in ‘rifiuto dell’esistente’ e in ‘energia vitale’ volta alla sua ‘trasformazione’” (Frabboni, Pinto Minerva, 2002, p. 70). Così, privata di questa sua funzione fondamentale, anche la pedagogia dichiara persa, in un certo senso, la *sfida esistenziale* (Bertin, Contini, 2004) e si arrende ad abitare l’incubo. Ed è in questa prospettiva che il *distopico* diventa l’*ombra del futuro sul presente* (Di Minico, 2018) e si fa dispositivo di comprensione di una realtà in cui l’uomo, pur consapevole delle misure necessarie per favorire un *cambiamento di rotta* avvertito come non più procrastinabile, continua ad operare in maniera irresponsabile, proiettando, così, in maniera drammatica, l’ombra delle peggiori catastrofi ambientali ed umane sul presente.

Ora è facile notare che se utopia e distopia vengono lette in maniera *dialettica*, la pedagogia sembri ora illuminata dalle nostre speranze, ora schiacciata dalle nostre paure. Ma se lette in maniera *dialogica*, considerandole, cioè, come complementari, concorrenti e antagoniste insieme (Morin, 2005), è, invece, possibile intravedere in esse un aspetto comune, che salva proprio l’elemento trasformativo e, con esso, l’identità epistemica stessa della pedagogia. In entrambe i casi, infatti,

[...] il paragone con la realtà effettuale, seppur attraverso modalità diverse, rivela l’intento di spronare gli uomini a mutare e a migliorare le condizioni storiche esistenti: l’utopia con l’immagine della Città ideale a cui tendere e la distopia con il modello della società deviata da cui fuggire (Gatti, 2020).

Siamo, così, dinanzi alla richiesta implicita di un ampliamento della funzione dell’utopia che includa il suo contrario: la distopia, appunto.

3. Pensiero riflessivo come pensiero ecologico

Si diceva che la funzione tanto dell’*utopia* quanto della *distopia* consista nell’indurre nell’uomo la consapevolezza della necessità di ispirare il proprio

pensiero e la propria azione ad un paradigma ideale, risultato dell'*esercizio razionale* e della *riflessione umana*. *Esercizio razionale* e *riflessione umana* nei quali Dewey individua proprio l'antidoto a quel "[...] pensiero asservito all'ideale dell'impulso o del cieco interesse" (Dewey, 2019, p. XIII) che costituisce la condizione predisponente alle "[...] questioni cruciali per la vita nella postmodernità, quali l'impersonalità del pensiero e la dispersione del soggetto" (Dewey, 2019, p. XIX), e con esse, a quello *smarrimento di senso* visibile sottotraccia nella *condizione distopica* in cui versa l'uomo nella postmodernità.

L'errore, sempre che di errore si possa parlare, è un *errore logico*: se la conoscenza della condizione umana e planetaria non ha prodotto il cambio di passo auspicato in direzione di una diversa, e maggiormente desiderabile, *destinazione futura* è perché troppo a lungo siamo stati convinti che fosse sufficiente lavorare sui *prodotti della mente*. L'emergenza planetaria e quella umana introducono, invece, alla necessità, se non quando all'urgenza, di interrogarci sui *processi di pensiero generativi* di quelle pratiche sociali coralmemente riconosciute come disfunzionali, che predispongono lo *spazio dell'accoglimento della distopia come possibilità*. In questo la *responsabilità* della pedagogia.

È da questa prospettiva che è finalmente possibile vedere nella *crisi dell'abitare*, che è la crisi ecologica, "[...] una crisi in primo luogo del pensiero della modalità dell'abitare, della modalità dello stare nella casa dell'uomo, e dunque, della modalità di rapporto a sé e all'altro da sé" (Valera, 2013, p. 192). Matura, così, l'esigenza di poter contare su un *pensiero* in grado di mettere in successione parole e azioni in maniera coerente rispetto al raggiungimento dei fini individuati. Dewey (2019) definisce *logico* questo tipo di pensiero, che si caratterizza per un modo di procedere *riflessivo*: a differenza delle altre forme di pensiero, quali il *flusso di coscienza*, l'*immaginazione* e le *credenze*, esso trasforma, infatti, l'azione meramente *appetitiva*, *cieca* e *impulsiva* in *azione intelligente*, in un'azione guidata da un procedimento logico mentale che procede mediante "[...] il collegamento nelle cose esistenti, e che pertanto fa di una cosa il fondamento, la garanzia, l'evidenza per credere in qualche altra cosa" (Dewey, 2019, pp. XIV-XV). Il *pensiero riflessivo* è, dunque, un *pensiero che connette* (Bateson, 1997) e, pertanto, per definizione un *pensiero ecologico*. Il che ripropone come attuale l'invito deweyano a formare i giovani all'*habitus mentale riflessivo*, in virtù del quale riuscire a trasformare definitivamente l'*azione sconsiderata* in

azione *ecologica*. A tal proposito, è bene specificare come nel testo in lingua originale egli utilizzi la derivazione inglese del termine *habitus, habit (abitudine)*, che non intende, però, come riferita a qualcosa di meccanico, legato alla mera ripetizione e quindi circoscritto ad automatismi percettivo-comportamentali, bensì ad *abitudini astratte*, più generali di quelle ordinariamente intese, “[...] grazie alle quali l’individuo si adatta all’ambiente e, parallelamente, adatta l’ambiente a se stesso” (Baldacci, 2017, p. 202).

Per lo Studioso il *pensiero riflessivo* consiste in un’attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono: poiché, infatti, nessuno può dire a un altro in che modo *dovrebbe* pensare, tutti devono porsi, di conseguenza, il problema di imparare a *pensare bene* e, in particolare, di acquisire l’*abito* generale della riflessione.

A tal fine, occorre, innanzitutto, che si faccia riferimento a quello che lo Studioso definisce *capitale nativo di risorse* o disposizioni che l’uomo possiede originariamente e da cui si svilupperà, in un secondo momento, il pensiero. Vi è poi la necessità di intrecciare questa attitudine con il *metodo di ricerca*, al fine di generare abiti mentali riflessivi che sottraggano l’agire dalla *cieca casualità* o dalla *servile dipendenza*. Dewey specifica, inoltre, come la sola conoscenza dei metodi non sia, tuttavia, sufficiente a garantirne di per sé l’efficacia e come questa debba essere accompagnata per un verso dal *desiderio* di impiegarli, desiderio nel quale egli ravvisa quella che definisce una *disposizione personale*, e per l’altro dalla *conoscenza delle forme* e delle *tecniche* che costituiscono i canali attraverso i quali queste attitudini operano con successo. Ma, soprattutto, insiste sulla necessità di coltivare quelle *attitudini peculiari* che sono più favorevoli all’impiego dei migliori metodi di indagine e che sono, pertanto, da considerare come strategiche al fine di uscire dallo stato di confusione contemporaneo e fugare, dunque, il pericolo di svolte distopiche.

4. Le attitudini in prospettiva ecologica

La prima attitudine è l’*apertura mentale*, nella quale Dewey intravede ciò che più di ogni altra cosa affranca dal pregiudizio e da tutte quelle abitudini che chiudono la mente rendendole difficile considerare nuovi problemi, nuovi punti di vista, nuove idee. L’*apertura mentale* implica, infatti, la di-

sposizione a *porsi in ascolto*, a considerare tutte le possibilità alternative, a mettersi in discussione. Ed è a questa attitudine che, oggi più che mai, occorre far riferimento per riuscire a guardare all'*ecologia* da una *prospettiva più ampia* (Bateson, 1997), dalla quale emerge finalmente con chiarezza la consapevolezza profonda che gli individui sono inestricabilmente integrati nei processi ciclici della natura, dai quali necessariamente dipendono, e, contemporaneamente, che sono gli unici tra i viventi in grado di intraprendere un discorso sull'ambiente e di agire con intenzionalità su di esso (Valera, 2013) e, alla luce di questo *guadagno* dell'uomo come unico possibile promotore di un discorso sulla *casa comune*, avviare, finalmente, una riflessione su “[...] come questo rapporto deve essere, non solamente come è” (Valera, 2013, p. 181).

La seconda attitudine è la *sincera adesione totale*, intesa come piena dedizione all'interesse scelto come scopo. Dewey sottolinea come l'importanza di questa attitudine sia generalmente riconosciuta in riferimento alle questioni pratiche e morali, ma come essa possa e debba essere considerata altrettanto importante nello *sviluppo intellettuale* (Dewey, 2019). Se declinato nell'ottica dell'adozione di comportamenti che favoriscano un *cambiamento di rotta* significativo in ordine all'emergenza ecologica e che sottraggano, quindi, al rischio di proiezioni indesiderate nel peggiore dei futuri possibili, allora è necessario che ogni azione ecologica sia motivata da una convinzione e da una partecipazione profonde. Come spiega Valera (2013), infatti,

La vera educazione ecologica è primariamente un'educazione al mutamento stabile delle disposizioni interiori (o un suo rafforzamento), cosicché possa, secondariamente, mutare anche l'azione [...] si diventa ecologici in quanto si compiono azioni ecologiche, ma ancor prima, in quanto si è fornita un'adesione convinta a tale modalità di essere (p. 237).

L'ultima disposizione è la *responsabilità*, con la quale si risponde contestualmente all'invito di questo convegno. Dewey non nasconde il fatto che anche la responsabilità sia solitamente concepita come un *tratto morale* piuttosto che come una *risorsa intellettuale*. Eppure, considerare le conseguenze che derivano da una scelta razionale, prima, e accettarle, poi, significa proprio essere *intellettualmente responsabili*:

Non è raro vedere persone che continuano ad accettare credenze di cui si rifiutano di riconoscere le conseguenze logiche. Questa ‘scissione’ influisce inevitabilmente sulla mente oscurandone la capacità di intuizione [...]: nessuno può usare due criteri mentali contraddittori senza perdere qualcosa del proprio controllo mentale (Dewey, 2019, p. 31).

Il risultato, in questo caso, è, infatti, proprio quella *confusione mentale* alla quale ci si riferiva in apertura, che schiude a ogni forma di *de-generazione*, umana e ambientale insieme. Essere intellettualmente responsabili significa oggi, dunque, essere capaci di intraprendere un discorso sull’ambiente avendo chiaro come essere responsabili di una *parte* è, in definitiva, essere responsabili anche del *tutto*.

La complessità della situazione planetaria e l’urgenza di una totale, aperta e sincera adesione ad un *pensiero ecologico* capace di tradursi in *agire ecologico* ci inducono, dunque, oggi come ieri, “[...] a rivalutare il bisogno di pensiero riflessivo per l’ordine sociale in quanto ‘bisogno educativo’ e a investire nell’educazione della mente dei bambini e dei giovani, garantendo lo sviluppo di un agire deliberato” (Dewey, 2019, pp. XIV-XV) in modo da ridurre il rischio di *omologazione* o *azione inconsapevole*, preludio indispensabile ad ogni apertura ai territori della *speranza*.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). Bourdieu, l’habitus e il problema del sostrato formativo. In E. Susca (Ed.), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell’uomo, i campi del sapere* (pp. 199-207). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Bateson G. (1997). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gatti P. (2020). Discorso utopico e distopico. *Mneme*. Retrieved October 20, 2020, from <http://mondodomani.org>.
- Di Minico E. (2018). *Il futuro in bilico. Il mondo contemporaneo tra controllo, utopia e distopia*. Milano: Meltemi.

- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- More T. (2016). *Utopia*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2005). *Il metodo 6. L'etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mumford L. (2008). *Storia dell'utopia*. Roma: Donzelli.
- Valera L. (2013). *Ecologia umana. Le sfide etiche del rapporto uomo/ambiente*. Roma: Aracne.

21.11

Formare genitori alla responsabilità sociale: un approccio pedagogico al caso della *Vaccine Hesitancy*¹

Monica Parricchi

Ricercatrice confermata – Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

1. Genitorialità in crisi?

Il futuro appare sempre più subordinato alle capacità degli individui di assumere comportamenti responsabili nei riguardi del pianeta e delle nuove generazioni. Tra questi, la protezione e la cura dell'infanzia costituiscono una assoluta priorità nella considerazione che non vi può essere un effettivo sviluppo, senza la tutela dei cittadini del domani (Iavarone, 2009). Cittadini che ricadono sotto la responsabilità genitoriale, riconosciuta anche a livello legislativo dal 2013², dopo un lungo percorso che ha trasformato la “patria potestà” in “responsabilità dei genitori”, la quale costituisce l'insieme dei diritti e dei doveri che spettano ai genitori nei confronti dei propri figli. Recenti ricerche svolte nell'ambito della pedagogia della famiglia sottolineano quanto il compito dei genitori sia in questa epoca particolarmente complesso poiché, per svolgere adeguatamente il loro ruolo, i genitori di oggi devono investire competenze ed energie contemporaneamente nel lavoro, nella gestione delle questioni quotidiane e nella società che richiede sempre maggiore “presenza” (Gigli, 2016).

A livello collettivo, anche la prevenzione e la profilassi garantita dalle vaccinazioni rappresentano un aspetto di responsabilità sociale, legato alla salute non solo del bambino ma dell'intera comunità, per il quale l'educa-

1 Si ringrazia la prof.ssa Cavrini, ordinario di Statistica Sociale alla Libera Università di Bolzano, per il coinvolgimento nel progetto di ricerca e per la realizzazione della parte statistica su cui si basa questo saggio.

2 Decreto legislativo 154/2013 “Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione”.

zione dei genitori risulta strategica, tanto che altre scienze umane si stanno ponendo il problema inerente all'importanza dell'approccio formativo rivolto ai genitori (Pensieri et al., 2018) e per il quale la pedagogia deve impegnarsi, rivendicando il ruolo chiave nei processi formativi. Nella realtà, troppo spesso, la prassi quotidiana è guidata prevalentemente dalle concezioni del senso comune che non seguono l'evidenza scientifica; la teoria pedagogica può incidere su tale prassi solo in maniera indiretta, operando trasformazioni nelle "teorie popolari" possedute da genitori e insegnanti. Si tratta di una prospettiva di grande interesse, che ridefinisce il lavoro della pedagogia teorica: modificare il senso comune (Baldacci, 2010).

Le vaccinazioni infantili, infatti, costituiscono da decenni degli strumenti decisivi nella lotta contro la morbilità e la mortalità infantile. Da diversi anni, tuttavia, è in atto una vasta azione di disinformazione con campagne anti-vaccinali, che influenzano le azioni dei genitori (Cadei, Simeone, 2010) e che hanno provocato, negli ultimi anni, una pericolosa diminuzione della copertura vaccinale. In seguito al raggiungimento di valori ben al di sotto della soglia raccomandata del 95%, necessaria a garantire la cosiddetta "immunità di gregge", l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha lanciato diversi messaggi di allarme per indurre interventi importanti da parte dei governi europei, in quanto il mancato raggiungimento della soglia indicata non garantisce la protezione degli individui più fragili, ovvero di colore che, per motivi di salute, non possono essere vaccinati. Si pone il problema della salute non solo del bambino ma dell'intera collettività.

Il fenomeno, a cui si sta assistendo negli ultimi anni, che coinvolge genitori e famiglie ma anche operatori sanitari, è definito in inglese *Vaccine Hesitancy*, "esitazione vaccinale". Esso si presenta complesso ed è strettamente legato ai differenti contesti sociali e comprende un continuum di posizioni tra gli atteggiamenti di indecisione, posticipo, resistenza e rifiuto degli appuntamenti pediatrici.

I medici possono svolgere un ruolo cruciale nel processo decisionale dei genitori (Blume, 2006) e spesso gli operatori sanitari sono citati dai genitori come la fonte più frequente di informazioni sulle vaccinazioni, compresi i genitori di bambini non vaccinati (Kundi et al., 2016). Il problema si pone nei contesti nei quali i medici per primi si oppongono ai trattamenti di immunizzazione.

2. *Vaccine Hesitancy* in Provincia di Bolzano: lettura di un caso

In Italia, negli ultimi anni, sono state condotte diverse indagini per comprendere meglio quali siano i principali determinanti dei comportamenti vaccinali. Tra queste, due sono quelle più interessanti, anche per i risultati ottenuti:

- indagine sui determinanti del rifiuto vaccinale (Regione Veneto) 2011, indagine che ha coinvolto sia il personale sanitario sia i genitori, in generale (pro e contro la vaccinazione);
- l'indagine CENSIS del 2014 “La cultura della vaccinazione in Italia: un'indagine sui genitori”.

In entrambi i casi emerge un profilo del genitore che non vaccina: cittadino italiano, scolarità tendenzialmente elevata (in particolare per la madre), maggiore età media, maggior presenza di impiego in ambito sanitario. Viene confermato inoltre che l'utilizzo di internet ha un impatto negativo sull'atteggiamento assunto nei confronti della vaccinazione.

Tra le regioni italiane, la provincia di Bolzano ha la copertura vaccinale più bassa con percentuali che variano tra il 73% e l'81%, a seconda del tipo di vaccinazione, con crolli fino al 60% per alcune tipologie vaccinali. Per tale motivo, si è resa necessaria un'analisi del comportamento vaccinale in questo territorio.

Il Progetto “Le determinanti del comportamento vaccinale in Alto Adige” attivato dalla Libera Università Bolzano in collaborazione con l'Azienda Sanitaria e diretto dalla Prof.ssa Cavrini, si pone l'obiettivo di individuare quali sono gli argomenti addotti contro la vaccinazione alla base di questa resistenza, e quale influenza possono avere i medici e gli operatori sanitari su questa mancanza di fiducia nella scienza, per poi istituire momenti formativi alla responsabilità sociale e civile sui temi della salute e della cura.

In particolare, gli obiettivi principali di questo progetto sono stati delineati in:

- Identificare i diversi fattori che contribuiscono al rifiuto della vaccinazione.
- Analizzare le reali esigenze di informazione della popolazione.

- Valutare quali strumenti utilizzare per contrastare la non conoscenza e la disinformazione basata sul bisogno di informazioni.
- Valutare le differenze di atteggiamento tra i gruppi linguistici.

Nella prima fase sono stati pianificati tre diversi sondaggi:

1. Raccolta delle opinioni di medici e pediatri nei gruppi linguistici italiano e tedesco.
2. Raccolta delle opinioni di genitori e futuri genitori.
3. Un sondaggio d'opinione della popolazione più giovane - fascia d'età 18-24 anni.

La seconda fase, che verrà svolta appena possibile, date le restrizioni della pandemia, prevede:

- Co-progettazione con i pediatri di programmi destinati alla genitorialità
- Attività formative rivolte ai genitori

2.1 Prime evidenze dal mondo dei medici

La prima indagine, che ha visto il coinvolgimento del personale sanitario, è stata condotta nel 2018/19 tramite questionario online e ha richiesto informazioni sulle convinzioni del medico di famiglia e dei pediatri su tre temi:

- *sicurezza, importanza e utilità dei vaccini;*
- *fiducia* nell'affidabilità di varie *fonti di informazioni* sui benefici e i rischi dei vaccini;
- capacità dei medici di *convincere* i genitori a vaccinare bambini.

Il 62% dei 400 professionisti coinvolti ha risposto al questionario. L'età media era di circa 55 anni per i medici di entrambi i gruppi linguistici³ con una percentuale⁴ simile di femmine (51,6% italiane vs. 45,6% tedesche) e maschi (48,4% vs. 54,4%).

3 In Alto Adige il 70% della popolazione è di lingua tedesca, il 25% di lingua italiana e il 5% di lingua ladina.

4 La prima percentuale è sempre riferita al gruppo linguistico italiano e la seconda al gruppo di lingua tedesca.

a. Importanza e sicurezza

Tra i risultati di maggior rilievo, si può evidenziare che i medici di lingua tedesca tendono ad attribuire meno importanza alle vaccinazioni come difesa contro le malattie infettive (93.9% vs. 84.0%) e le considerano addirittura meno sicure (83.3% vs. 63.0%).

Tra i medici che sono, a loro volta, genitori, tutti hanno affermato di aver vaccinato i propri figli e, per entrambi i gruppi linguistici, si evidenzia una percentuale simile di risposte sul non avere mai dubbi come genitori in merito alla necessità di vaccinare (71.2% contro 72.9%).

b. Sviluppo professionale, informazione e comunicazione

La maggior parte dei parlanti sia italiani che tedeschi ritiene davvero utile essere informati sugli articoli scientifici che mettono in relazione i vaccini con le malattie (78,3% vs. 81,1%). Sembra esservi un discreto accordo tra i due gruppi linguistici per quanto riguarda le principali fonti di informazione sui vaccini; infatti, il servizio sanitario pubblico, i siti web dei ministeri o le istituzioni sanitarie straniere e i congressi/riunioni sono le scelte preferite, senza rilevanti differenze. I medici di lingua italiana sentono maggiormente il bisogno di ricevere informazioni ulteriori e più approfondite sui vaccini (90,0% vs. 73,5%)

c. Rapporto con il paziente e azione

Un importante e significativo disaccordo è stato rilevato in merito all'obbligatorietà della vaccinazione rispetto ad una semplice raccomandazione.

La maggior parte dei parlanti italiani ritiene estremamente importante l'obbligo del vaccino, a differenza dei colleghi di lingua tedesca, che preferirebbero la semplice raccomandazione alla vaccinazione, senza imporre obblighi (62,9% vs. 42,4%). La maggior parte dei medici, sia italiani che tedeschi, vorrebbe avere maggiori informazioni sui vaccini in modo da illustrarle ai genitori contrari o dubbiosi verso la vaccinazione (77,0% vs. 64,4%). I medici di entrambi i gruppi linguistici ritengono di dover fornire informazioni corrette ai genitori che non vaccinano i figli (88,8% vs. il 90,0%), mentre solo in una piccola percentuale dichiarano di voler rispettare

la loro decisione (1,7% vs. 4,9%). I medici italiani sono più propensi a cercare sempre di convincere un genitore dubbioso a vaccinare il figlio (85,0% vs. 47,5%), ma solo in pochi riescono a convincerli (8,8% vs. 0,0%). In entrambi i gruppi linguistici si ritiene che tra le ragioni principali della riluttanza a vaccinare da parte dei genitori, in primo luogo ci sia la paura di reazioni avverse e in secondo luogo la convinzione della presenza di sostanze tossiche all'interno del vaccino (51,7% vs. 54,9%; 31,7% vs. 28,7%).

Questi primi risultati evidenziano l'importanza di una comunicazione proattiva da parte dei medici e di una strategia formativa per il personale sanitario al fine di rispondere ai genitori e arginare la disinformazione e le attività anti-vaccinazioni.

3. Ricadute e prospettive

Dal punto di vista pedagogico, la ricerca presentata si prefigge di lavorare nei prossimi mesi sugli obiettivi che prevedono la pianificazione di percorsi pedagogici di *consulenza educativa*, al fine di sostenere strutture e servizi a fornire l'assistenza necessaria per una scelta consapevole, basata su professionisti esperti (Zannini, D'Oria, 2018) secondo una prospettiva di educazione familiare "promozionale" che valorizzi le risorse familiari e metta i genitori in grado di operare scelte consapevoli.

La legge n. 119 del 2017 prevede dieci vaccinazioni obbligatorie per i minori di età compresa tra zero e sedici anni, che sono fornite gratuitamente dal Servizio Sanitario Nazionale. Il rispetto degli obblighi vaccinali diventa un requisito per l'ammissione all'asilo nido e alle scuole dell'infanzia (per i bambini da 0 a 6 anni). Dalla scuola primaria in poi, bambini e ragazzi possono accedere comunque a scuola, ma, in caso non siano stati rispettati gli obblighi, viene attivato dalla Asl un percorso di recupero della vaccinazione ed è possibile incorrere in sanzioni amministrative. L'accertamento della situazione vaccinale dei bambini si configura come un onere per la scuola che deve formare le classi in modo da evitare che i minori non vaccinabili per motivi di salute siano inseriti in classi nelle quali siano presenti minori non vaccinati. L'unico modo, infatti, per contrastare la non corretta informazione e la non conoscenza è intervenire in maniera decisa con programmi educativi sia a livello scolastico e universitario sia con campagne rivolte, in particolare, alla popolazione dei genitori.

Occorre di conseguenza proporre ai genitori una *formazione alla responsabilità*, non solo verso il proprio nucleo ma anche in prospettiva *sociale*. La pedagogia in questi casi si deve occupare della cura e dell'educazione, dell'accompagnamento e della riflessione, agendo come un sapere che svolge il ruolo sociale di aiutare a ricostituire una nuova vivibilità per il singolo e per la società, in ottica di ecosistema trasformativo (Dozza, 2020). La consulenza pedagogica alla genitorialità si inserisce nel panorama delle attività educative nell'ambito dei servizi dell'educazione per gli adulti, collocati anche nell'area della prevenzione sociale.

In questo contesto si rafforza la prospettiva per cui la “genitorialità si apprende” (Pati, 2014), facendo emergere il “bisogno permanente” di *formazione dei genitori alla genitorialità* (Corsi, 2016); la formazione dei genitori si configura sempre più come uno strumento indispensabile per educare le famiglie alla responsabilità non solo verso il proprio nucleo ma anche in prospettiva sociale, in quanto come detto precedentemente, la genitorialità non si esaurisce in azioni relative ai modi di crescere i figli ma è tale da comportare specifiche responsabilità civili. È riconosciuto, infatti, che azioni e stili di comportamento, che sono reciprocamente vantaggiosi oltre al singolo anche per l'ambiente e per le comunità umane, dovrebbero essere il risultato di un nuovo rapporto tra cultura e politica, economia e pedagogia (Malavasi, Iavarone, Mortari, 2018). Agire nella complessità della società contemporanea, significa interpretare l'educazione a partire dal sociale, nella sua staticità e nei suoi mutamenti, azzardando delle prospettive di azione pedagogicamente interpretate a partire dalla cultura scientifica e politica, per ipotizzarvi azioni di comprensione e trasformazione (Tramma, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Altinier A. (2018). I vaccini: la necessità di una comunicazione strategica per ricostruire un rapporto di fiducia con i cittadini e sconfiggere la deriva delle fake news. *Culture e Studi del Sociale*, 3(2), 213-219.
- Azienda ULSS 20 – Verona (2008). *Report di ricerca, analisi dei dati e indicazioni operative del progetto “Indagine sui determinanti del rifiuto dell’offerta vaccinale nella Regione Veneto”*.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-75.
- Blume S. (2006). Anti-vaccination movements and their interpretations. *Social Science & Medicine*, 62, 628-642.

- Burioni R. (2016). *Il vaccino non è un'opinione*. Milano: Mondadori.
- Cadei L., Simeone D. (2010). Diventare genitori. Fantasie e narrazioni in un'epoca tecnologica. *Education Sciences & Society*, 1(2), 130-144.
- Cavrini G., Lazzarini A. (2019). The determinants of vaccination behaviour of general practitioners in South Tyrol: Differences and similarities between Italian and German respondents. In M. Carpita, L. Fabbri (Eds.), *Statistics for Health and Well-being* (pp. 69-72). Padova: CLEU.
- Corsi M. (2016). Genitori a lungo termine, figli a breve termine. In S. Ulivieri, L. Dozza (Eds.), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 124-134). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2020). Cercare l'Intesa. *Formazione & Insegnamento*, 18(4), 7-9.
- European Commission (2018). *State of vaccine confidence in the UE 2018*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. Retrieved May 20, 2021, from <https://bit.ly/2PVRvVH>
- Giambi C., Fabiani M., D'Ancona F., Ferrara L., Fiacchini D., Gallo T., Martinelli D., Pascucci M.G., Prato R., Filia A., Bella A., Del Manso M., Rizzo C., Rota M.C. (2018). Parental vaccine hesitancy in Italy - Results from a national survey. *Vaccine*, 36(6), 779-787.
- Gigli A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Junior.
- Kundi M., Obermeier P., Helfert S., et al. (2016). The impact of the parent-physician relationship on parental vaccine safety perceptions. *Current Drug Safety*, 10, 16-22.
- Iavarone M.L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Malavasi P., Iavarone M., Mortari L. (2018). Educazione alla Sostenibilità – Editoriale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 9-18.
- Pati L. (Ed). (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pensieri C., Angeletti S., Ciccozzi M. (2018). Fake news e vaccini: un problema educativo? *Medic*, 26(1), 34-44.
- Ragone A. (2021) Troppi dubbi sui vaccini: i pedagogisti possono essere una risorsa? *Vita*. Retrieved May 20, 2021, from <http://www.vita.it/it/article/-2021/04/14/troppi-dubbi-sui-vaccini-i-pedagogisti-possono-essere-una-risorsa/159009/>
- Tognotti E. (2020). *Vaccinare i bambini tra obbligo e persuasione: tre secoli di controversie. Il caso dell'Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Zannini L., D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.

21.12

Adattamento climatico e resilienza trasformativa. Prospettive pedagogico-educative

Simona Sandrini

Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
simona.sandrini@unicatt.it

1. Clima, emergenza formativa

La pandemia ha messo a nudo le fragili basi socioeconomiche e ambientali del nostro pianeta, non pronto quando il virus ha colpito, nonostante la vasta ricchezza, l'abilità tecnologico-scientifica, la presunta preparazione tecnica e i ripetuti avvertimenti. Cambiamenti climatici, esaurimento delle risorse naturali tra cui l'acqua, perdita di biodiversità, eventi estremi e catastrofi umane: il Covid-19 inciderà negativamente sul raggiungimento della maggior parte dei *goal* di sviluppo sostenibile, provocando crescenti disuguaglianze soprattutto tra i più vulnerabili "*including the elderly, people with pre-conditions, homeless people, low-skilled workers and refugees*" (Sachs et al., 2020, p. 6). "Dobbiamo adattarci alla realtà? Ci sarà ancora un compito da affidare alla pedagogia, ai pedagogisti, alle 'idee pedagogiche'?" (Flores D'Arcais, 1999, p. 127). In questo periodo di crisi, il presente contributo si lascia interrogare dalla domanda rispetto ad una delle questioni emergenti.

Negli ultimi vent'anni abbiamo conosciuto i diciotto anni più caldi mai registrati, i cambiamenti climatici stanno ridisegnando il mondo con impatti su ambiente, comunità ed economie, amplificando i rischi d'instabilità in tutte le sue forme. "Questi cambiamenti del clima, se incontrastati, potrebbero trasformare la Terra in una 'serra', con grande probabilità che i loro effetti su vasta scala diventino irreversibili" (Commissione Europea, 2018, p. 2). Perché la temperatura non si innalzi più di 1,5 °C, il pianeta deve raggiungere la neutralità climatica intorno al 2050. Accanto ad azioni di mitigazione, è indispensabile agire subito e con decisione in materia di adattamento ai cambiamenti climatici, "intensificando le attività nel campo della verifica climatica, del rafforzamento della resilienza, della prevenzione

e della preparazione, nonché l'impegno per garantire una transizione giusta" (Commissione Europea, 2020a, p. 3).

Il costrutto dell'*adattamento*, urgente in campo climatico, necessita di essere approfondito secondo una prospettiva anche pedagogica, per non tradire nella proposta di percorsi educativi e formativi la strada urgente dell'umanizzazione dello sviluppo: "Cercare la verità della formazione si misura oggi in modo particolare sulla capacità di individuare i limiti di atteggiamenti strumentali" (Malavasi, 2020, p. 155). In tale chiave interpretativa, si individuano alcune riflessioni per ricondurre il ragionamento sul clima alla questione della formazione umana.

Con i cambiamenti climatici siamo nell'ambito di una *emergenza*. Tuttavia questo concetto non è di facile decifrazione:

Il concetto di *emergenza* viene utilizzato spesso nel linguaggio pedagogico in modo debole e sfumato, ad indicare in modo ampio tutti quei fenomeni sociali che, poiché inseriti su particolari linee di mutamento (cambiamenti culturali, tecnologici, socio-economici, demografici, ecc.) richiedono un continuo ripensamento delle categorie e degli interventi dell'educativo. Se questa accezione è naturalmente valida, nel nostro contesto di discorso il termine, però, deve necessariamente assumere un'accezione più ristretta, allineata ai significati di urgenza immediata, reattività dell'azione di un sistema, volta a ripristinare uno stato di equilibrio che una crisi acuta, di solito improvvisa e imprevista, ha destabilizzato" (Vaccarelli, 2017, pp. 347-348).

Qual è la valenza interpretativa dell'emergenza connessa con i cambiamenti climatici?

La complessità semantica è evidente, trovandosi in presenza di una questione ambientale a scavalco tra prevedibilità degli scenari globali e imprevedibilità degli impatti locali immediati.

Forse troppo a lungo i cambiamenti climatici sono stati interpretati esclusivamente nella prima accezione di emergenza, ossia come un mutamento costante e continuo, una trasformazione "naturale" del pianeta per i negazionisti e un peggioramento graduale delle condizioni di vita per coloro che ne sono sensibilmente turbati. È solo negli ultimi anni che l'emergenza climatica sta assumendo il significato più ristretto del termine: si tratta di un'urgenza, di una crisi acuta, per il verificarsi di eventi estremi

che devastano l'ambiente – incendi, mareggiate, esondazioni – e ancor più spezzano le vite di persone e di intere comunità. Il clima è una di quelle emergenze, come la pandemia, che violentemente sta rimettendo l'essere umano in rapporto con la realtà che spesso tende a rimuovere.

Dal punto di vista del bisogno formativo, definire il quadro ermeneutico con cui si legge l'emergenza climatica in termini di adattamento è molto importante, perché aiuta a mettere in campo in modo integrato, tempestivo e consapevole tutte quelle tipologie di educazione che la complessità del problema richiede, tra cui: *l'educazione al rischio*, in chiave preventiva; *l'educazione alla decisione*, in chiave di gestione dell'emergenza; *l'educazione al cambiamento*, in chiave trasformativa verso il post-emergenza.

2. Resilienza verde, transizione fraterna

L'adattamento climatico è connesso con la capacità degli ecosistemi di far fronte all'emergenza, di reagire per ristabilire o raggiungere nuovi stati di equilibrio. Entriamo così nell'ambito del concetto di *resilienza*. Questo termine d'uso comune, che deriva dal latino “*re-salio*”, nel linguaggio psicologico

connota la capacità d'una persona o di un sistema sociale di svilupparsi e crescere trovando un nuovo equilibrio nonostante i duri colpi della vita. (...) non è solo un'attitudine di resistenza, ma ha a che fare con dei cambiamenti o degli adattamenti o, meglio ancora, un rigenerarsi delle persone e delle comunità che con forza d'animo e speranza provano a rialzarsi (Castelli, 2021, p. 58).

Nel documento d'indirizzo politico “Tracciare la rotta verso un'Europa più resiliente” (Commissione Europea, 2020b) si legge: “La resilienza è la capacità non solo di resistere alle sfide e farvi fronte, ma anche di attraversare le transizioni in modo sostenibile, giusto e democratico” (p. 2).

Il concetto viene così ad assumere al contempo sia una dimensione dinamica – di transizione – sia una dimensione intenzionale per un nuovo equilibrio da interpretare.

A quale resilienza occorre educare di fronte all'emergenza dei cambiamenti climatici?

La resilienza verde

consiste nel conseguire la neutralità climatica entro il 2050, contestualmente all'adattamento ai cambiamenti climatici e alla mitigazione dei loro effetti, alla riduzione dell'inquinamento e al ripristino della capacità dei sistemi ecologici di aiutarci a vivere bene entro i limiti del nostro pianeta (Commissione Europea, 2020b, p. 24).

Presuppone il porre fine alla dipendenza dai combustibili fossili, l'eliminare le sostanze tossiche dall'ambiente, il ridurre l'impatto sulle risorse naturali e preservare la biodiversità, un'economia pulita e circolare, altri stili di vita e modelli di produzione e consumo, infrastrutture resistenti ai cambiamenti climatici, nuove opportunità di vivere in modo sano, imprese e posti di lavoro verdi, il ripristino degli ecosistemi e il salvare mari e oceani.

Essere resilienti al clima come forma di adattamento non è tuttavia unicamente cercare un equilibrio socioeconomico che minimizzi i rischi e massimizzi le opportunità riferite al *climate change*, per rendere il pianeta meno minaccioso e più ospitale. In più, è l'occasione per un salto culturale che riformuli in modo vitale il senso della comune umanità che soggiace alla questione, a partire dagli elementi di criticità e vulnerabilità che l'emergenza sta radicalizzando.

Per adattarsi – poiché il clima è un bene comune indivisibile – serve *educare alla cura e alla vicinanza*, a riappropriarsi della familiarità con le innumerevoli forme di fragilità e ingiustizie che si stanno generando con il cambiamento climatico. È una *resilienza fraterna* quella che non riduce l'adattamento climatico a una trasformazione funzionale, come calcolo di interessi per sé e per la propria cerchia umana (sia essa la parentela o la "patria"), come addestramento per una guerra di liberazione dall'oppressione del clima incuranti delle vittime sul campo di battaglia, come opportunismo socioeconomico cieco verso i danni e le sofferenze procurate agli altri. Questi ed altri paradigmi purtroppo si celano oggi dietro molteplici narrative riguardanti il tema: possono generare rabbia, scontri e tensioni. Sono forme di *maladaptation* miopi: non siamo più in presenza di rischi calcolabili e controllabili individualmente, ma siamo strutturalmente esposti al rischio che nasce dagli effetti aggregati dell'intera organizzazione umana e sociale. Tutto è connesso, il rischio, che è contenuto nei legami cui "apparteniamo" così come la protezione reciproca, che può essere mobilitata solo qualificando in modo pedagogico stili di pensiero e di vita nella prospettiva del bene comune.

Questo tempo storico liminare può aprire finestre di opportunità umane autentiche, inaugurando un “ciclo inedito” nel modo di affrontare i problemi, “trasformando la ‘fine del mondo’ nella fine di *un* mondo” (Giaccardi, Magatti, 2020, p. 13):

Il resiliente non è il sopravvissuto. È chi ha guardato in faccia la morte, e da questo *vis-à-vis* ha acquistato una consapevolezza nuova sul senso della vita. Non è neppure chi resiste, chi non si spezza: è chi, invece, riesce a cambiare forma. Chi, dopo aver visto la morte da vicino, diventa capace di ospitare più vita. La resilienza è dunque una risposta alla situazione traumatica, che fa i conti col rischio senza negarlo, ma semmai assumendolo. Una società resiliente prende l'emergenza come *kairós*, un tempo propizio per cambiare ciò che fino al giorno prima pareva inamovibile. Non un pericolo mortale imminente da sfuggire, ma un appiglio per riconoscere e articolare diversamente il nesso tra vita e morte (p. 43).

L'educazione può aiutare a rigenerare la vita di persone e della collettività elevando la questione dell'adattamento climatico fino al comune *pathos* umano: la prosperità di ciascuno e di tutti dipenderà dalla capacità di affrontare il problema in una comunione fraterna, non astratta o ideologica, ma concreta e in grado di responsabilizzare ogni persona, impresa e istituzione a donare – energie, se stessi e le proprie scelte – per l'universalità del bene comune. Serve offrire una molteplicità di esperienze che aiutino a riconoscere come lottare per ridurre le vulnerabilità dell'ambiente e della comunità intera significa proteggere anche la propria incolumità e dignità. Poiché i percorsi di resilienza sono essenzialmente relazionali, come relazionale è la vita umana (Castelli, 2021): la cura è un indicatore di resilienza in situazioni avverse. In questa direzione, innovativo è il paradigma culturale dell'*ecologia integrale* di Papa Francesco, nelle prospettive educative della “cura della casa comune” e della “fraternità sociale”.

3. Cambiamento umano, adattamento trasformativo

Entrando nella specificità del tema adattamento, lo studio “Building a scientific narrative towards a more resilient EU society” (Manca, Benczur, Giovannini, 2017) lo rappresenta come segue riguardo alle infrastrutture socioeconomiche:

Una società resiliente è in grado di affrontare e reagire a *shock* o cambiamenti strutturali persistenti resistendovi (*capacità di assorbimento*) o adottando un certo grado di flessibilità e apportando piccole modifiche al sistema (*capacità di adattamento*). Al limite, quando i disturbi non sono più gestibili, il sistema ha bisogno di ingegnerizzare cambiamenti più grandi, che in casi estremi porteranno a una trasformazione (*capacità trasformativa*) (p. 5).

Ad una lettura isolata del documento, l'idea di adattamento che sembra emergere è adeguamento, aggiustamento o riorganizzazione, un concetto distinto dalla capacità trasformativa, intesa invece come un cambiamento profondo. Eppure, in conformità con il grado di rischio, anche in ambito di pianificazione strategica per il clima si tendono a concepire diverse tipologie di adattamento (ad. es. "adattamento incrementale"), fino all'*adattamento trasformativo* laddove si sia in presenza di pressioni climatiche così forti da cambiare gli attributi fondamentali di un sistema e si renda necessaria la progettazione di un percorso che possa portare ad un nuovo approccio resiliente.

Tanto più riguardo all'umano, dinnanzi a incommensurabili e interconnesse vulnerabilità, l'adattamento al clima non può essere interpretato soltanto come adeguamento di vita o riorganizzazione per i condizionamenti della natura. Nel titolo del saggio si sceglie intenzionalmente la locuzione "adattamento climatico" anziché la più consueta "adattamento ai cambiamenti climatici", a significare due ordini di considerazioni: *in primis*, il clima è già cambiato, serve assumere una prospettiva chiara rispetto a quanto si è generato ed è da anni affermato a livello scientifico. In secondo luogo, sta all'umano ora significare il proprio cambiamento: si afferma così l'esigenza di porre attenzione alla centralità di un'interpretazione trasformativa ed educativa del problema del clima e dell'adattamento, "smarrita" nello sporgersi sempre al di fuori dello spirito umano e anche al di fuori di riferimenti pedagogico-educativi.

Qual è l'autentico potenziale trasformativo dell'educazione all'adattamento climatico?

Se abitare il cambiamento è un compito ineludibile dell'esistenza umana,

pur compreso e collocato all'interno di sequenze determinate (naturali, fisiche, ambientali, sociali, culturali, ecc.), l'uomo è capace di prender parte al cambiamento prescindendo da quanto lo procede e

comprende: la sua partecipazione alla sequenza che compone il corso del cambiamento può essere definita *indipendentemente* dalle premesse che la potrebbero determinare e *indifferentemente* dai condizionamenti che la potrebbero vincolare. L'essere umano si caratterizza (si distingue e si afferma) per una straordinaria portata causale [...] la sua capacità di *dar-inizio* a un cambiamento che non avrebbe altra possibilità di esistere se non fosse 'iniziato' dall'uomo. Ciò di cui l'uomo è causa è, in realtà, un 'inizio' (Nosari, 2017, p. 9).

Con queste parole si sottolinea la distintività personale dell'umano che deve essere recuperata nel discorso sul clima, l'uomo come "principio-d'azione" oltre i condizionamenti adattivi: agisce non solo reagisce, crea ex-novo, dà inizio, comincia l'inedito e l'inaspettato, inventa e individua nuove destinazioni, accompagna l'avvento visibile dell'invisibile.

Verso questo potenziale che apre spazi di libertà e creatività è utile direzionare l'educazione *lifelong* all'adattamento climatico e la capacitazione degli ambienti formativi: come *educazione alla vitalità*. Una vitalità da non confondere con l'istinto biologico di conservazione, spesso egoistico e ripetitivo, né con lo sterile fare per il fare. È un processo vitale dinamico, è energia atta ad espandersi, a creare, a progredire, a costruire, rifuggendo la limitazione e l'uniformità (Pati, 1984). "La capacità trasformativa della creatività è garantita dalla capacità di coniugare ragione e immaginazione, logica e fantasia, razionalità ed emozione, è la capacità di decostruire e di ricostruire, di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell'esistente" (Simeone, 2017, p. 12). Può rappresentare una chiave di volta educativa per guidare e non solo assecondare il cambiamento.

Dobbiamo restituire fiducia a un'umanità come serbatoio di possibilità inedite, come soggetto di un'evoluzione incompiuta, capace di realizzare potenzialità su vari piani etico, cognitivo e tecnologico, nella ricchezza della diversità dei contributi (Ceruti, 2020). Inoltre, bisogna abilitare l'applicabilità del patrimonio scientifico-esperienziale pedagogico all'emergenza climatica, per convertire elementi di negatività in sollecitazioni proattive (Malavasi, 2020), per accompagnare un processo di conversione creativo rivolto verso l'invulnerabilità del bene comune e l'amore fraterno.

Riferimenti bibliografici

- Castelli C. (2021). Resilienza. *Dizionario della dottrina sociale. Le cose nuove del XXI secolo*, 1, 57-62.
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca. La "Laudato si'" e l'umanesimo planetario*. Biella: Qiqajon.
- Commissione Europea (2018). COM 28 novembre 2018, n. 773 - Un pianeta pulito per tutti. Visione strategica europea a lungo termine per un'economia prospera, moderna, competitiva e climaticamente neutra.
- Commissione Europea (2020a). COM 4 marzo 2020, n. 80 - Proposta di Regolamento del Parlamento Europeo e del Consiglio che istituisce il quadro per il conseguimento della neutralità climatica e che modifica il regolamento (Ue) 2018/1999 (Legge Europea sul Clima).
- Commissione Europea (2020b). COM 9 settembre 2020, n. 493 - Relazione 2020 in materia di previsione strategica: tracciare la rotta verso un'Europa più resiliente.
- Flores D'Arcais G. (1999). Idee pedagogiche e azione educativa. *Pedagogia e Vita*, 2, 122-130.
- Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manca A.R., Benczur P., Giovannini E. (2017). *Building a scientific narrative towards a more resilient EU society. Part 1: a conceptual framework*. Luxembourg: European Union.
- Nosari S. (2017). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Novara: UTET.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Sachs J. et al. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeone D. (2017). *La creatività*. Brescia: Morcelliana.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 2, 341-355.

21.13

Ecopedagogia, tutela dell'ambiente e sport ecologico

Cristiana Simonetti

*Professoressa associata – Università degli Studi di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it*

1. Ecologia dell'ambiente e tutela dell'ambiente

Per parlare di Ecologia, intesa come studio degli equilibri all'interno degli ecosistemi di appartenenza, ci si deve necessariamente rifare e prendere in considerazione il rapporto tra gli organismi viventi e l'ambiente in cui essi vivono.

Non si tratta, infatti, solo di ambientalismo e di scienza della terra o semplicemente di tutela di essa, ma Ecologia rimanda ad un concetto e ad una realtà molto più estesi. Essa si occupa di ecosistemi, di ecosfera, di biomi e quindi di tutto ciò che entra in relazione con gli organismi viventi.

Nel corso del tempo l'ecologia è continuamente cambiata. Sono nate diverse scuole del pensiero ecologico e differenti visioni del concetto di ambiente, a volte contrapposte tra loro. Oggi esistono diversi indirizzi di pensiero:

- autoecologia. È la scuola di pensiero che studia la relazione tra i fattori biotici o biologici e abiotici in un ambiente, ossia tra gli organismi biologici (esseri viventi presenti in un ambiente e le relative e conseguenti relazioni tra di essi) e gli elementi non biologici quindi abiotici (energia, temperatura, acqua, materia inanimata ma caratterizzante dell'ambiente);
- sinecologia. Questo indirizzo di pensiero analizza i rapporti che intercorrono tra le diverse specie viventi di un determinato habitat o ambiente. Sono le relazioni, secondo lo sviluppo *ecoage*, in base alle risorse rinnovabili dello sviluppo sostenibile come paradigma della crescita e dell'innovazione tra le risorse economiche e sociali e l'economia ambientale;

- ecologia applicata. È la visione pratica dell'ecologia moderna che consiste nel fornire una valida risposta e soluzione ai problemi ambientali (inquinamento, effetto serra);
- ecologia umana. È la scuola di pensiero che analizza la relazione tra l'uomo e l'ambiente, tra l'ambiente e le attività umane: ecologia dello sviluppo umano e sociale.

La scienza dell'Ecologia comprende, quindi, fattori ambientali, politici, sociali, culturali, di appartenenza per la salvaguardia dell'ambiente biologico, in vista dello sviluppo sostenibile, della salvaguardia delle risorse naturali e degli ecosistemi.

Questa relazione tra uomo-ambiente avviene attraverso dei sistemi che si orientano nella vita della persona dal sistema più vicino ad essa a quello più lontano.

Bronfenbrenner (1992), con il modello *Ecological systems theory*, considera l'ambiente di sviluppo umano come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni che intercorrono da livelli più vicini a quelli più lontani.

Il Microsistema è il livello più vicino alla persona, entro il quale si svolgono le unità interpersonali minime costituite da diadi che si rapportano al loro interno e con altre diadi legate da significative interazioni dirette. Un microsistema è dunque un pattern organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono entro luoghi definiti. La famiglia, la rete della parentela più estesa, la scuola, sono esempi di microsistemi.

Il Mesosistema è un sistema di microsistemi: si riferisce a due o più contesti nei quali il soggetto partecipa direttamente in modo attivo ed è presente in maniera diretta.

L'Esosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, nei quali il soggetto partecipa in modo indiretto.

Il Macrosistema comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la cultura, la salute: credenze e comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione a quella successiva attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative.

Si può anche aggiungere a questi sistemi di relazione tra uomo e am-

biente, il Cronosistema, ovvero il sistema che considera gli eventi ambientali e le diverse transizioni ecologiche nel corso della vita, in uno spazio e in un tempo, in relazione alle circostanze e ai cambiamenti storici e sociali. Spazio e tempo nel cronosistema, significa inoltre rispettare spazi fisici di appartenenza e spazi psicologici; rispettare tempi di crescita e tappe di età evolutiva, insieme ai tempi psicologici.

La transizione ecologica è quel processo di innovazione tecnologica e sociale che non tiene conto solo dei profitti economici, ma considera il rispetto dei criteri per la sostenibilità ambientale e sociale.

Il passaggio dall'Ecologia dell'ambiente all'Ecopedagogia avviene nella riflessione-azione nel rapporto di insegnamento-apprendimento in relazione al contesto.

Ecopedagogia come umanesimo ecologico, ovvero come educazione all'ambiente, rispetto, tutela, salvaguardia dell'ambiente, in vista della pedagogia della persona e dello sviluppo sostenibile nella relazione tra persona ed ambiente come contesto di appartenenza, sociale, culturale, geografico, psicologico e pedagogico-educativo.

È il "senso umano dell'ecologia", la "svolta ecologica" (cfr. Malavasi, 2005), che portano l'ambiente a diventare l'energia della vita e per la vita, seguendo corretti stili di vita sani e attivi, rispettosi della natura, dell'ambiente, della persona, del sé e dell'altro.

Nella relazione con l'ambiente, la persona si conosce e si riconosce nel proprio valore Persona, con le proprie capacità, abilità, potenzialità, con quelle *capabilities* che caratterizzano il "potenziale umano contro il PIL" (cfr. Alessandrini, 2014).

La persona entra in relazione con il mondo e con il contesto socio-culturale e pedagogico-educativo, ponendo in atto e sviluppando abilità di vita: le *Life Skills*. Esse sono abilità, competenze che risulta necessario apprendere per risolvere i problemi ed entrare in relazione con gli altri in maniera empatica ed efficace, rispettando ruoli e diversità.

Non esiste una lista definitiva di *life skills*, tuttavia l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1994 ha definito un nucleo fondamentale di 10 *skills*. La prima parte di abilità riguarda competenze cognitive come il *decision making*, il *problem solving*, e la creatività; mentre la seconda parte di abilità riguarda competenze legate all'intelligenza emotiva come la comunicazione efficace, *skills* per le relazioni interpersonali, autoscienza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress. Tali competenze

sono state raggruppate in tre aree: area emotiva, area relazionale e area cognitiva.

Secondo l'OMS con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle *skills* (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le difficoltà, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio. Le 10 abilità sono abilità per la vita: *Life Skills* verso *Skills for Life*.

Le abilità sono, quindi, capacità interne e capacità combinate quando si rivolgono al mondo circostante e all'ai contesti.

Ecologia ed Ecopedagogia come relazione ed interconnessione tra i diversi sistemi di vita e di relazione, dove si tiene conto delle capacità, delle *capabilities*, delle *skills* per la vita, seguendo un processo di *lifelong education* e *lifewide learning*.

2. Pedagogia ecologica e corretti stili di vita

La pedagogia ecologica parte dalla relazione tra persona ed ambiente come appartenenza ed essere parte di un contesto e di vari sistemi. La pedagogia ecologica parte dal sé, quindi dall'educare a conoscere, dall'educare a pensare, per procedere all'educare al sentire, come approccio all'affettività, quindi successivamente verso l'educare ai valori etici, al rispetto, all'impegno, all'autonomia fino all'educare alla responsabilità.

Tale processo educativo della pedagogia ecologica parte dal sé, dall'aver cura del sé, per educare al sentire e ad aver cura dell'altro come diverso dal sé in potenzialità e limiti, quindi un valore. La pedagogia ecologica insegna ad "abitare e non sfruttare la madre-terra" (cfr. Iavarone et al., 2017).

Educare a corretti stili di vita, significa quindi rispettare l'ambiente e gli equilibri, mantenendo uno stato di ben-essere non completo ma equilibrato tra sfera fisica, psicologica, affettiva, emotiva, sociale, culturale, geografica.

Educare a corretti, sani, attivi stili di vita significa saper essere adulti, quindi possedere generatività (ovvero saper generare e creare idee, innovazioni, prospettive ed essere motivati), prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente ed essere in grado di saper socializzare.

Educare a corretti stili di vita per una coscienza ecologica, comprende *smart city*, *green jobs*, *food management*, *green marketing*, *green economy*, sostenibilità sociale.

La pedagogia verde prende in considerazione l'ambiente come appartenenza, salvaguardia, protezione, difesa, preservando l'ambiente con interventi positivi e propositivi di migliorabilità e perfettibilità, come risorsa e valore.

La pedagogia verde e l'ecopedagogia si pongono come obiettivo il passaggio dall'appartenenza ad un ambiente alla responsabilità educativa.

Risorsa educativa, responsabilizzazione, educazione etica, per progettare beni comuni, educando ad abitare e vivere responsabilmente gli ambienti di vita.

In questo quadro, le attività e i percorsi di educazione ambientale rappresentano uno specifico settore di indagine per la pedagogia dell'ambiente.

Pedagogia Verde come pedagogia per imparare a condividere le risorse della Terra e a cooperare in modo solidale costruendo così una società sostenibile (Malavasi, 2008).

Sviluppo e ambiente, valori umani e scelte politiche sono tra loro strettamente connessi. Una coscienza ecologica costituita sulla speranza per il futuro della società percepisce che lo sviluppo, per essere autentico, deve essere integrale, orientato alla promozione "di ogni uomo e di tutto l'uomo", senza separare l'economia dalla civiltà, l'educazione dalla *governance* di processi che interessano l'intera umanità. (cfr. Malavasi, 2008).

Il pensiero ecologico è, dunque, fondato su un sistema che mette in relazione tre fondamentali istanze dell'umano: l'istanza biologica, l'istanza cognitivo-emotiva, l'istanza etico-esistenziale. La pratica di interpretare la relazione che ciascuno intrattiene con il mondo, mette in luce il sistema dei molteplici vincoli che sottendono l'agire umano. In tale prospettiva, il pensiero ecologico è sistemico perché predispone alla lettura complessa delle circostanze di vita e di esperienza dell'unità uomo-natura (Pinto Minerva, 2014).

3. Attività motoria, salute e sport ecologici verso la sostenibilità e la responsabilità sociale ed educativa

Lo sport è sempre più considerato un valido alleato verso gli obiettivi di sostenibilità sociale e ambientale. Con i suoi valori di rispetto, dialogo e comprensione, contribuisce allo sviluppo e alla realizzazione delle persone. Dallo sport scaturiscono azioni e riflessioni per trasformare e migliorare le nostre società.

Sport e ambiente costituiscono un binomio educativo e di educazione dello sport e per lo sport. Non sempre, tuttavia, gli impianti sportivi sono concepiti secondo criteri di sostenibilità e si assiste alla realizzazione di mostri dall'impatto devastante, talvolta costruiti per assecondare altri obiettivi, non sempre quelli di educazione, sport e sostenibilità. Negli ultimi tempi, però, si moltiplicano nel mondo esempi di strutture pensate non solo per vivere in armonia nel contesto in cui si trovano, ma anche per offrire un valore aggiunto per la collettività e per la sostenibilità.

L'attività sportiva educa alla consapevolezza della realtà ambientale, alla conoscenza dell'emergenza inquinamento, ma soprattutto educa alla responsabilità ecologica dell'ambiente, ovvero al rispetto di esso, alla conservazione e a preservare e difendere l'ambiente.

Inoltre l'attività sportiva (non a caso è educazione fisica), permette anche e soprattutto di apportare all'ambiente modifiche, miglioramenti, innovazioni, con senso di creatività e motivazione. Si intende fare proprio un ambiente, appartenere, esserne parte e modificarlo, migliorandolo.

Tra le regole per essere considerati eventi sostenibili ci sono previsioni inerenti l'utilizzo di materiali riciclati per la segnaletica, le medaglie, le bottiglie d'acqua e tutto ciò che può essere utile ad un evento sportivo e zone di raccolta rifiuti, oltre all'abbigliamento eco con materiali ecosostenibili: sport e sostenibilità dell'ambiente e per l'ambiente. Dall'ecologia, quindi all'ecopedagogia per il rispetto dell'ambiente e dell'attività motoria come educazione fisica, civile, morale ed etica.

Ecologia dello sport e dell'attività fisica, quindi come eco sostenibilità, rispetto e salvaguardia dell'ambiente, utilizzo di materiali sportivi ecosostenibili e attività motoria *outdoor* secondo i vari sport.

Attività *green* e sport ecologici come: camminata all'aria aperta, corsa, *step out*, monopattino e *skate*, escursionismo, sci, bicicletta, *outdoor training*, *yoga* e *postural yoga* all'aperto, *orienteeering* (corsa, *mountain bike*, orientamento di precisione, canoa e cavallo), sport marini, deltaplano, parapendio, paracadutismo, tennis, calcio, *green gym*, giardinaggio. Sport ecologico ed ecosostenibile è il *plogging* ovvero una combinazione di *jogging* e raccolta di rifiuti. È iniziato come attività organizzata in Svezia intorno al 2016, e si è poi diffuso in altri paesi, come reazione costruttiva alla crescente preoccupazione per l'inquinamento da plastica.

Sport di grande impatto ambientale e di rispetto dell'ambiente è il *Parkour*: arte dello spostamento da un punto all'altro dell'ambiente con salti ed evoluzioni varie e spettacolari.

Consiste nell' eseguire un percorso superando ostacoli e limiti, con velocità, destrezza ed equilibrio, adattando il proprio corpo e i propri movimenti all' ambiente a disposizione.

Il *Parkour* nasce come attività di strada e come libera espressione in Francia a partire dal 1990 e si espande anche in Italia nel 2015; nel 2017 il Coni dichiara il *Parkour* disciplina ufficiale tra le discipline sportive.

Questo sport è la giusta sintesi tra il movimento e il rispetto dell' ambiente, è l' espressione di libertà, responsabilità e consapevolezza, ma anche rispetto della natura e dell' ambiente, dell' uomo, di sé e dell' altro: valore etico ed educativo.

Merita attenzione un portale web dedicato ai diversi aspetti della sostenibilità:

Sustainability.sport, è una piattaforma gratuita dedicata allo sport e alla sostenibilità che si pone come ausilio al raggiungimento degli obiettivi di impatto ambientale e sociale nel mondo sportivo. Mette a disposizione in un' unica piattaforma le risorse e gli strumenti provenienti dalla comunità sportiva con l' auspicio di informare, educare e ispirare chiunque si avvicini al settore sportivo, informando sui grandi temi della sostenibilità, sulle manifestazioni, con grande attenzione all' ambiente.

L' attività fisica come educazione fisica nel rispetto dell' ambiente, di sé e dell' altro, contribuisce al miglioramento della qualità della vita in tutti i suoi aspetti. Oltre a prevenire l' insorgenza di disturbi e malattie, ha un effetto positivo e propositivo anche sul benessere psichico della persona. La nostra mente è in continua connessione con il nostro corpo e con l' ambiente che ci circonda: l' armonia che riusciamo a realizzare tra questi aspetti sarà il risultato del nostro benessere psico-fisico, socio-culturale, affettivo-emotivo, geografico-di appartenenza.

Il benessere è uno stato che coinvolge tutti gli aspetti dell' essere umano, e caratterizza la qualità della vita di ogni singola persona. Il concetto di benessere nel corso degli anni ha subito numerose modifiche e ampliamenti, che hanno condotto ad una visione del termine più ampia e completa, non più incentrata sull' idea di assenza di patologie, ma come uno stato complessivo di equilibrio tra sfere fisica, psicologica, sociale, affettiva ed emotiva e geografica. Il mondo dello sport non ignora l' importanza sempre crescente delle tematiche ambientali nel momento in cui il delicato equilibrio ecologico rischia di essere realmente compromesso da modelli di sviluppo spesso inadeguati; lo sport è sempre stato salvaguardia per l' ambiente dovendo esso convivere e rispettare l' ambiente stesso.

L'ambiente dunque è una realtà viva, fragile, complessa, della quale ogni uomo fa parte a tutti i livelli e l'azione dell'uomo, proprio perché consapevole e dunque responsabile, è essenziale per la conservazione ed il recupero oltre che del patrimonio culturale, anche di quello ambientale e sociale di appartenenza. Nello sport si rispetta l'ambiente e lo si conserva, preserva e difende, in un clima decondizionato e decondizionante, in piena autonomia e responsabilità educativa.

Parlare di ambiente, quindi, significa non solo ecologia ma pedagogia dell'ambiente, nello sviluppo umano delle capacità della persona, verso l'intenzionalità e la responsabilità sociale. È una sfida educativa: formare alla responsabilità, al rispetto, alla tutela e al miglioramento dell'ambiente con lo sport ecologico e l'attività motoria intesi come educazione fisica, sociale, civile, morale, affettiva, culturale e soprattutto geografica.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (Ed.). (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

21.14

Sviluppo umano, *Economy of Francesco*. Educazione: futuro e memoria

Orietta Vacchelli

Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia
orietta.vacchelli@unicatt.it

1. Sviluppo umano, disuguaglianza ed educazione

Da tempo si è configurata e diffusa nel dibattito politico-istituzionale internazionale, a partire dalle elaborazioni teoriche di A. Sen e di M. Nussbaum, la consapevolezza che lo sviluppo umano non sia meramente identificabile con la sola dimensione quantitativa, con il solo calcolo del Prodotto interno lordo, e che dalla sola crescita economica non ne scaturisca inevitabilmente la qualità della vita umana (Alessandrini, 2013; Nussbaum, 2011).

Anzi, da più parti si ribadisce un altro elemento strettamente collegato ad essa e ormai acquisito e cogente, ovvero la connessione esistente tra sviluppo umano e l'ambiente. Tale convinzione emergeva anche nel Rapporto UNEP sullo sviluppo umano 2007-2008, nel contributo di A. Sen *Politica climatica e sviluppo umano*, quando egli sosteneva che “lo sviluppo deve comprendere l'ambiente, e la convinzione che lo sviluppo e l'ambiente debbano essere in contraddizione tra loro non è compatibile con i principi fondamentali della logica dello sviluppo umano” (Sen, 2007, p. 52).

Ancor più, nella scia delle linee teoriche di riferimento sopra citate e con le più recenti evoluzioni riguardanti il nesso tra *capability approach* e ambiente naturale, la riflessione che si intende proporre sostiene la visione secondo cui una componente fondamentale del benessere personale sia data proprio dal ‘funzionamento ambientale’, come ad esempio il vivere in un ambiente sano (Canova, Grasso, Pareglio, 2009; Duraiappah, 2002).

Gli elementi richiamati testimoniano la rilevanza di taluni cambiamenti culturali avvenuti negli ultimi anni sotto il profilo della sostenibilità ed evidenziano come tali mutamenti siano tuttora in corso.

Tuttavia, a fronte di tutto ciò, gli stili di vita in auge e i comportamenti delle persone in generale sono ancora marcatamente caratterizzati dalla *cultura dello scarto* e le molteplici problematiche ambientali documentate continuano a perpetuare le critiche condizioni del pianeta. Si avverte allora, in tal senso, l'urgenza di incrementare e potenziare le scelte di *governance* con azioni di tutela ambientale, anche mediante la creazione di *partnership* a più livelli coinvolgendo attori locali e globali, e sostenendo le variegate forme di partecipazione della società.

È da sottolineare, inoltre, che le varie criticità emerse in riferimento all'attuale modello di sviluppo economico, in particolare a livello sociale, costituiscono anch'esse questioni primarie da considerare per delineare linee orientative atte a promuovere il *cambiamento culturale trasformativo* auspicato. Rinnovare l'alleanza tra l'uomo e l'ambiente e rivedere le modalità del vivere "insieme", tra cura e responsabilità, rappresentano fondamentali finalità orientative di tale mutamento, nell'ottica di un'ecologia integrale.

Un'ulteriore consapevolezza sempre più riconosciuta anche nei recenti documenti internazionali è inerente al contributo fondamentale che l'educazione può offrire per generare sviluppo umano, integrale e sostenibile. Riprendendo gli obiettivi delle *Agende Education for all* e *Millennium Development Goals*, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, con il quarto obiettivo – *Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* – ha inteso ribadire il ruolo cruciale dell'educazione come fattore primario di promozione dello sviluppo e per il conseguimento di tutti gli altri obiettivi dell'Agenda. L'educazione diviene il presupposto principale su cui far leva e, pertanto, sono da definire scelte e azioni per eliminare ogni forma di esclusione ed emarginazione nell'accesso e nella partecipazione ad un'istruzione di qualità per tutti, in ottica *lifelong learning*.

Quanto richiamato evidenzia come anche l'odierna disamina pedagogica sia fortemente impegnata a ripensare le finalità dell'educazione, anche in relazione a presupposti del benessere e dello sviluppo umano (Unesco, 2016). L'investimento nella formazione e nell'apprendimento è considerato, in tale prospettiva, una condizione basilare per contrastare le disuguaglianze e per promuovere il personale sviluppo e della collettività. Anche il rapporto di sviluppo umano del 2019 (<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>) propone, a conferma di ciò, una riflessione riguardante nuove forme di disuguaglianze legate all'istruzione, alle nuove

tecnologie e all'effetto dei cambiamenti climatici, evidenziando quanto queste contribuiscano ad indebolire la coesione sociale e ad ostacolare lo sviluppo umano, riducendo le possibilità di raggiungere gli obiettivi fissati dell'Agenda 2030.

2. Processi partecipativi, *Economy of Francesco*

Guidare il cambiamento culturale nella prospettiva della sostenibilità implica la revisione delle nostre modalità di pensare l'ambiente e di rapportarci con esso, tra responsabilità e bene comune. Intraprendere la ricerca di nuove coordinate interpretative circa la complessità territoriale e ambientale, finalizzata all'elaborazione di nuovi "modelli mentali e comportamentali necessari alla progettazione di nuovi equilibri tra le società umane e l'ambiente" (Semeraro, 1992, p. 18), costituisce il presupposto per riproporre una rinnovata alleanza tra l'uomo e l'ambiente basata su una partecipazione competente per lo sviluppo del territorio, nel rispetto degli ecosistemi ambientali, e su stili di vita personali finalizzati alla realizzazione del proprio progetto esistenziale.

Una rinnovata modalità di intendere l'ambiente e il territorio configura anche un'idea di civiltà planetaria che cambia il modo di considerare gli ecosistemi naturali: non più risorse inesauribili al servizio di una logica manipolativa, ma l'ambiente come 'soggetto' da salvaguardare e custodire (Malavasi, 2007). Con tale cambiamento di prospettiva, è possibile generare un nuovo equilibrio tra "conservazione delle risorse fisiche e biologiche esauribili della natura, gestione responsabile e sostenibile dei necessari processi di adattamento e una nuova concezione di sviluppo umano alla luce di bisogni e valori compatibili con il contesto ambientale" (Ballarin Denti, 2011, p. 53).

In tale orientamento, assumono una fondamentale rilevanza i processi partecipativi come presenza sempre più ampia ed attiva dei cittadini nel governo del territorio. Come già affermato nel Principio 10 della Dichiarazione di Rio del 1992 e nella Conferenza ONU di Rio +20 del 2012, si intende anche qui rinnovare l'impegno nel sostenere e promuovere le azioni già intraprese ed in atto con Agenda 21 e i processi decisionali rappresentativi, responsabili e partecipativi presenti a tutti i livelli sociali, rimarcando come la partecipazione e la cooperazione di governi e istituzioni – a livello

sia locale che globale –, dell'intera società civile, dei settori pubblico e privato e di ogni cittadino compresi i più giovani siano elementi fondamentali per generare sviluppo (UNCSD, 2012, pp. 17-18).

È proprio dall'esigenza di generare un cambiamento del modello attuale di sviluppo economico e di intessere i legami con le persone e con l'ambiente, operando attraverso i processi partecipativi, che si è configurata l'esigenza di dare corso all'iniziativa/processo *The Economy of Francesco – i giovani, un patto, il futuro*, prevista per lo scorso marzo ad Assisi ma svoltasi online nel novembre 2020 (19/21 novembre) a causa della pandemia da COVID-19, in cui giovani economisti, imprenditori e *change makers* di tutto il mondo – accogliendo l'invito del Pontefice – si sono incontrati, suddivisi in 12 villaggi tematici, per confrontarsi e riflettere insieme circa il tema dell'economia. L'obiettivo è quello di generare un'economia rinnovata e intesa al servizio della persona e nel rispetto dell'ambiente. Nel documento finale di questa iniziativa si legge, infatti, che “non si costruisce un mondo migliore senza una economia migliore e che l'economia è troppo importante per la vita dei popoli e dei poveri per non occuparcene tutti” (<https://francescoeconomy.org/it/final-statement-and-common-commitment/>).

Inoltre, sempre dalla lettura di tale documento, si rileva che numerosi sono gli appelli che i protagonisti di tale processo hanno rivolto alle grandi potenze mondiali e alle istituzioni economico-finanziarie: dalla richiesta di un *rallentamento per contrastare* divario sociale e deterioramento della terra, alla messa in *comunione globale delle tecnologie più avanzate* perché si possano realizzare produzioni sostenibili in tutti i paesi; dal porre al centro delle agende governative e dei sistemi di istruzione le tematiche della *custodia dei beni comuni* quali l'atmosfera, le risorse naturali, la biodiversità e gli ecosistemi tutti, al riconoscimento mondiale del *diritto ad un lavoro dignitoso per tutti e di tutti i diritti umani*; dal realizzare una sostenibilità globale dell'economia, ossia una *sostenibilità ambientale, sociale, spirituale e manageriale*, al porre al centro delle riflessioni delle imprese lavorative e delle grandi istituzioni il capitale umano mediante un'istruzione di qualità per tutti. Tutte queste richieste sono espresse nella concreta convinzione che tutto ciò può contribuire a rinnovare quell'alleanza, quel legame di interdipendenza che unisce le persone tra loro e anche l'uomo con l'ambiente. *The Economy of Francesco* propone con slancio una nuova modalità di vivere 'insieme', di partecipare alla promozione del cambiamento culturale in atto, nella prospettiva dell'ecologia integrale.

3. Educazione e territorio

Riprendendo quanto già accennato, la riflessione pedagogica individua nella partecipazione l'elemento centrale per una formazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Educando alla partecipazione, tra cura delle relazioni e bene comune, si contribuisce, infatti, a sostenere il senso del luogo e di appartenenza ad una comunità, è possibile valorizzare allo stesso tempo peculiarità individuali e tensione all'unità tra il locale e il globale, si mira a promuovere il benessere personale e della collettività. Per generare cultura dell'incontro e per globalizzare la solidarietà occorre allora progettare ambienti educativi dal volto umano, tra memoria storica e futuro.

Una precisazione opportuna proprio inerente all'educazione richiede il superamento di prospettive secondo cui

le conoscenze [sono] ridotte, in ogni luogo, ad un mero supermercato di informazioni, a tutti accessibili grazie ai media, ma da tutti ridotte ad un archivio [...] di cui non si riconoscono i nessi strettissimi con la formazione del carattere e dei talenti di ciascuno (Margiotta, 2017, p. 12).

Tutto ciò sembrerebbe supportato dal prevalere di una considerazione nei confronti dell'uomo come semplice 'consumatore' inglobato sempre più in meccanismi spersonalizzanti delle logiche di mercato e di studente come mero 'produttore' formato al servizio dei sistemi aziendali, efficientisti e competitivi. Tali prospettive contribuiscono ad incrementare logiche di dominio e cultura dello scarto, favorendo il disgregarsi del tessuto sociale e *l'essere in comune*.

Diversamente, un'educazione ecologica integrale promuove un impegno responsabile alla partecipazione, sia in chiave ecologica sia nella valorizzazione dei patrimoni paesaggistici e culturali, generatore di memorie storiche del proprio territorio, a fondamento dell'identità personale e della comunità. Nella società odierna, contraddistinta dall'intensificata interdipendenza tra le persone e dal pluralismo di stili di vita, i luoghi della vita quotidiana ed emblematici di un territorio, costituiscono occasioni di dialogo, di incontro e di scambio di memorie personali e collettive, anche tra generazioni e culture (Fiorucci, 2017). Come sostiene Malavasi (2007) è dalla "costituzione narrativa di ogni identità personale e dall'intrecciarsi

dell'esistenza individuale nella storia degli altri [che] scaturisce la possibilità dello *scambio delle memorie*" (p. 202).

Si tratta allora di assumere il territorio in senso formativo, di incontrarlo a partire da quello delle esperienze più vicine agli educandi per estendersi in un'esplorazione più ampia verso luoghi meno vissuti. L'ambiente esplorato con intenzionalità e sistematicità educativa, comprensivo anche delle tracce del passato, può divenire occasione di ricordi ed emozioni, di nuove consapevolezze e di aggiornate competenze.

È solo impostando un approccio educativo inter-multidisciplinare e non di tipo meccanicistico-trasmissivo che si può concorrere alla costruzione dell'identità personale, per generare quella curiosità conoscitiva e quelle solide competenze necessarie per sostenere una partecipazione attiva alla gestione e valorizzazione sostenibile del territorio.

Non si tratta, tuttavia, di inserire nei curricoli scolastici ulteriori discipline o di implementare con proposte di sostenibilità le materie scientifiche e nemmeno meramente di trasmettere contenuti mediante una acritica presentazione, bensì occorre formare negli educandi quel pensiero riflessivo e quelle competenze che costituiscono le fondamenta di cittadini responsabilmente impegnati a scegliere il bene comune, a valorizzare comunità e territori e a rendere le città future più vivibili, inclusive e sostenibili.

Considerato che le società attuali sono spesso connotate da interazioni tra le persone con scarsa progettualità verso il futuro e da un mancato desiderio di fare memoria del passato, occorre ricostituire quel legame intrinseco tra l'uomo e le memorie, raccogliendo i segni del passato e coniugandoli con la speranza e la fiducia per l'avvenire (Amadini, 2006).

In definitiva, quindi, il patrimonio ambientale può divenire occasione di formazione di una nuova civiltà planetaria e il discorso pedagogico può supportarne una progettazione equilibrata per una convivenza solidale tra l'uomo e il territorio. "L'ambiente assume sempre una doppia connotazione: esso è un luogo fisico ma è anche, e soprattutto, uno spazio sociale, un territorio di confronto obbligato per la crescita e lo sviluppo dell'identità del singolo individuo e della comunità d'appartenenza" (Iavarone, 2008, p. 116). L'educazione alla partecipazione democratica dei cittadini ai luoghi di vita – tra vissuti, memorie e progettualità – può, così, contribuire a formare le nuove generazioni all'impegno responsabile per realizzare quel cambiamento profondo verso la cultura della sostenibilità, dando luogo ad inedite modalità di vivere gli ambienti, in cui incontrandosi e narrandosi

si ha la “possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti” (Iori, 2003, p. 56), immaginando sviluppo personale e della collettività.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 53-67.
- Amadini M. (2006). *Memoria ed educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ballarin Denti A. (2011). La scienza e l'ambiente: verso una nuova alleanza. In P. Malavasi (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. 27-40). Milano: Vita e Pensiero.
- Canova L., Grasso M., Pareglio S. (2009). Ambiente, sviluppo umano, sostenibilità: verso una modellizzazione dinamica. In E. Chiappero-Martinetti, S. Pareglio (Eds.), *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche* (pp. 75-79). Roma: Carocci.
- Durayappah A.K. (2002). *Powerty And Ecosystem: A Conceptual Framework*. Nairobi: UNEP.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 75-81.
- Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iori V. (2003). Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 41-57). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e pensiero.
- Malavasi P. (Ed.). (2012). *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11-16.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Semeraro R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: Franco-Angeli.
- Sen A. (2007). Politica climatica e sviluppo umano, in United Nations Development Programme, *Rapporto di sviluppo umano 2007/2008* (trad. it). Torino: Rosenberg & Sellier.

- Unesco (2016). *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: Unesco Publishing. Retrieved May 04, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>.
- United Nations Conference on Sustainable Development (2012). *The future we want*. Retrieved May 04, 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf>.

Panel 22
Pedagogia e politica

Introduzione

Emiliana Mannese
Stefano Salmeri

Interventi

Vito Balzano
Matteo Cornacchia
Giancarlo Costabile
Lorena Milani

La pedagogia come scienza di confine tra economia e politica

Emiliana Mannese

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Salerno
emannese@unisa.it

1. La ri-definizione pedagogica del rapporto tra economia e politica

Il presente lavoro intende analizzare il rapporto tra economia e politica utilizzando come paradigma interpretativo quello della pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2016, 2018) in grado di ri-assumere centralità nei processi e di ri-trovare nei luoghi dell'umano il senso della sua azione teorica, pratica ed epistemologica.

Quando parliamo di pedagogia come scienza di confine il richiamo va sicuramente al paradigma della complessità che, con lessico moriniano, ci consente di leggere nella contemporaneità una *policrisi* sostenuta dalla presenza costante di antinomie che influenzano le forme di pensiero dominanti: produzione-consumo, natura-cultura, individuale-collettivo, locale-globale.

Assumere questa prospettiva significa ri-proporre nel paradigma della pedagogia come scienza di confine la possibilità di ri-definire, ri-leggere, e re-interpretare, con sguardo pedagogico, la difficoltà, il disagio, la sofferenza ovvero il confine dell'umano.

Quest'ultimo è inteso come non luogo del pensiero, come periferia del vivere come spazio di lettura e di interpretazione del dolore e della sofferenza che, lungi dall'essere negate, rappresentano delle categorie fondative dell'uomo che possono essere affrontate recuperando la cura – heideggerianamente intesa – come fondamento ontologico, quella cura hominis che diventa metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità (Mannese, 2016, 2018).

Muovendo dai presupposti teorici sopra-descritti occorre ripensare il ruolo della ricerca pedagogica nei luoghi dell'umano, soprattutto in quegli spazi di vita della contemporaneità nei quali alla crescita economica non corrisponde una crescita educativa, culturale.

La ri-definizione pedagogica del rapporto tra economia e politica risiede proprio nel tentativo di conferire valenza educativa ai luoghi dell'umano (la politica, l'economia, il lavoro) per consentire all'uomo di elaborare facoltà di giudizio, pensiero critico per poter educare all'elaborazione del pensiero e del logos.

Chi attraversa percorsi istituzionali, chi abita i luoghi decisionali, chi dirige le scelte delle comunità e delle organizzazioni dovrebbe conoscere la pedagogia, la filosofia, le scienze umane. Il tema della *cura sui* è luogo anticipatore nell'approccio politico-economico per costruire una dimensione sociale nella quale il nuovo umanesimo accompagna la costruzione di percorsi culturali verso un Umanesimo Planetario (Morin) dove l'uomo sia protagonista di un utilizzo opportuno delle risorse e dove l'economia della ciambella (Raworth, 2017) possa avere una sua ipotesi attuativa.

Ecco allora che occorre chiedersi che cosa hanno in comune l'economia e la politica?

Come lo sguardo pedagogico può pervadere il senso delle organizzazioni economiche e politiche?

Come può la pedagogia, scienza di confine, accompagnare l'uomo in percorsi di rigenerazione del senso e delle relazioni, nell'orizzonte di una auspicata crescita umana? Una crescita che non si fonda solo sull'idea di produzione e consumo ma che tenga conto dei processi di sostenibilità e di sviluppo della coscienza della *comunità di destino planetaria* (Morin) di cui siamo parte? Muovendo da questi interrogativi proveremo, nelle pagine che seguono, a leggere con sguardo pedagogico il modello dell'economia della ciambella elaborato dall'economista Kate Raworth.

2. L'economia della ciambella: riflessioni pedagogiche

In un testo pubblicato nel 2017 Kate Raworth, economista presso l'Università di Oxford e Cambridge, analizza in una prospettiva particolarmente significativa il tema dei confini planetari e dell'economia analizzando le interconnessioni tra il benessere economico, sociale e ambientale. Il principio da cui prende le mosse il suo pensiero è quello della necessità di un nuovo paradigma che ci consenta di modificare le modalità consolidate con le quali gestiamo i nostri sistemi politici ed economici.

Già altrove (Mannese, 2021) nell'analizzare *la pedagogia, scienza di con-*

fine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace abbiamo avuto modo di mettere in evidenza come Kate Raworth nel testo *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*, rileva alcuni elementi specifici dell'attuale modello economico che se da una parte ha certamente migliorato le condizioni di vita di migliaia di persone, dall'altra ha imposto prezzo altissimo ai sistemi naturali prima e a quelli sociali dopo. Da un lato, inquinamento, cambiamenti climatici e distruzione della biodiversità; dall'altro, livelli di diseguaglianza che non hanno probabilmente uguali nella storia dell'umanità e che, assieme alle crisi innescate dal sistema finanziario, contribuiscono a dare forza ai movimenti populistici che incendiano gran parte dei paesi dell'Occidente. È chiaro che qualcosa non funziona, e che l'economia deve essere aggiornata alle realtà del XXI secolo (Raworth, 2017).

Il modello proposto da Kate Raworth, definito l'economia della ciambella, che fa riferimento dal punto di vista teorico all'economia comportamentale, ecologica e femminista, e a quelle delle scienze del sistema Terra, delinea una nuova prospettiva di sviluppo sostenibile a cui la ricerca pedagogica deve guardare con particolare attenzione.

Nello specifico la studiosa evidenzia nel modello elaborato la possibilità per l'uomo di affrontare i processi di sviluppo sostenibile che promuovano quindi un sistema di protezione per il pianeta. Il riferimento è alla presenza di due confini: l'*inner boundary* che afferisce alla dimensione sociale e l'*outer boundary* che fa invece riferimento ai limiti ambientali. Nel primo caso il confine interno definisce le possibilità per l'uomo di vivere nel pieno rispetto dei diritti umani; nel secondo caso, invece, il confine esterno definisce una linea di demarcazione tra ciò che è accettabile per l'umanità – in termini di tutela delle risorse e del contesto – e ciò che invece diviene degrado ambientale.

Come è possibile, allora, salvaguardare lo sviluppo del Paese tenendo in equilibrio i due confini? L'analisi della Raworth individua nelle priorità sociali quali

la disponibilità del cibo, dell'acqua, dell'assistenza sanitaria, del reddito, dell'istruzione, di energia, di lavoro, del diritto di espressione, della parità di genere, dell'equità sociale della resilienza agli shock [...] la base sociale esemplificativa (la base) e incrociandole quindi con i confini planetari (il tetto) che oltre ad essere sicuro è anche

giusto. Così a formare tra questi diritti sociali fondamentali (la base sociale) e i confini planetari (i tetti ambientali) una fascia circolare a forma di ciambella che può essere definita sicura per l'ambiente e giusta per l'umanità (Raworth, 2017, p. 20).

È evidente che a seguito della Rivoluzione industriale si è modificato il rapporto dell'uomo con il suo ambiente di vita che da spazio protetto e da proteggere è divenuto lo spazio da cui attingere risorse, costantemente e senza attenzione alle conseguenze che i processi di urbanizzazione, di produzione e di consumo mettono in atto.

Gli effetti di questo cambiamento di prospettiva sono, secondo la Raworth, emblematici poiché le azioni di intervento dell'uomo sull'ambiente hanno trasformato la circolarità dei sistemi naturali in processi lineari caratterizzati, cioè, da una incontrollata e costante produzione dei rifiuti. Come sottolinea la studiosa, non abbiamo messo al centro dei processi economici il capitale naturale, non abbiamo fornito un valore ai sistemi idrici, alla rigenerazione del suolo, alla composizione chimica dell'atmosfera, alla ricchezza della diversità biologica, alla fotosintesi, solo per fare qualche esempio, e per questi motivi le nostre società presentano ormai livelli di deficit imponenti nei confronti dei sistemi naturali (Raworth, 2017).

Le conseguenze di questa "Grande Accelerazione" sono sotto gli occhi tutti e per la studiosa è necessario un nuovo paradigma capace di contenere e controllare lo sviluppo economico e sociale; uno sviluppo sostenibile che ri-definisca e ri-metta al centro il rapporto dell'uomo con la natura.

Questa ri-definizione e ri-collocazione dell'uomo al centro del sistema che regola il rapporto persona-natura ha per noi un fondamento pedagogico.

Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di fondare nuovi paradigmi interpretativi del rapporto uomo-ambiente? Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di mettere al centro la *cura hominis* come fondamento ontologico e principio educativo?

Si tratta, insomma, di chiedersi quali saranno le transizioni paradigmatiche a cui rivolgere uno sguardo pedagogico nei processi di sostenibilità economica, sociale, umana.

Se Kate Raworth individua, nel suo testo, sette mosse per poter guardare ad una economia diversa, una lettura pedagogica dell'economia della ciambella deve poterci mostrare la modalità attraverso cui questi sette ele-

menti possano divenire per l'umanità elementi significativi; elementi cioè, capaci di ristabilire la *cura sui* – heideggerianamente intesa – come fondamento ontologico, strumento e metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità. Quella *cura sui* che, come scrive Cambi, “si afferma come ermeneutica del soggetto e come sfida aperta e costante dell'io a se stesso, caratterizzandolo nel suo compito formativo” (Cambi, 2010, p. 8).

Proveremo, dunque, ad incrociare le sette mosse della Raworth con i sette comandamenti che Franco Cambi propone per poter abitare consapevolmente la cura, nel tentativo di definire un nuovo paradigma capace di leggere il confine tra pedagogia, politica ed economia, partendo dall'uomo per ritornare all'uomo ed al suo ambiente di vita.

Il primo elemento secondo Kate Raworth è cambiare l'obiettivo, ovvero, non fondare la crescita economica esclusivamente sul reddito ma ripristinando i diritti umani e i diritti ambientali, per Cambi il primo comandamento è *in te ipsum redi*.

Il secondo elemento per Kate Raworth è vedere l'immagine complessiva, ovvero rimettere al centro dell'economia la partecipazione dello Stato, il ruolo centrale della famiglia e la creatività dei beni comuni, per Cambi il secondo comandamento è *prenditi cura di te*.

Il terzo elemento per Kate Raworth è coltivare la natura umana nella dimensione sociale e relazionale, per Cambi il terzo comandamento è *evita le derive dell'ospite inquietante e del narcisismo*.

Il quarto elemento per Kate Raworth è acquisire comprensione dei sistemi per organizzare il pensiero economico in una ottica complessiva non data una volta per tutte ma in continua evoluzione, per Cambi il quarto comandamento è *impegnati a dar forma al tuo iol sé*.

Il quinto elemento per Kate Raworth è progettare per distribuire, al fine di redistribuire ricchezza e non solo reddito, per Cambi il quinto comandamento è *attrezzati a stare nel labirinto del mondo attuale e delle pratiche formative ed auto-formative*.

Il sesto elemento per Kate Raworth riguarda il degrado ecologico e la necessità di creare per rigenerare, per Cambi il sesto comandamento è *esercita la cura sui*.

Il settimo elemento per Kate Raworth riguarda la crescita costante ed indiscriminata e la necessità di opporre a questa, economie che ci facciano prosperare anche senza che debbano crescere, per Cambi il settimo coman-

damento è *tieni viva la coscienza inquieta di quell'io che si fa sé dentro un'epoca del nichilismo (sii capace di scelta e di impegno, sii sempre pronto a riprogettarti)*.

Ne consegue, per noi il Primo Principio Pedagogico: Credi in te stesso nella misura in cui i tuoi diritti sono gli stessi di chi ti circonda, in questa universalità di diritti si struttura il pensiero critico, la libertà di scelta e la responsabilità di azione.

Il secondo Principio Pedagogico: Prenditi cura di te, del tuo ambiente e di chi ci abita: solo così sarai capace di costruire pensiero, strumenti, metodi e risorse per il tuo futuro.

Il terzo Principio Pedagogico ritrova nella dimensione della relazionalità il fondamento ontologico dell'agire umano.

Il quarto Principio Pedagogico orienta il pensiero dell'uomo e delle sue azioni ad una visione complessiva e sistemica.

Il quinto Principio Pedagogico ritrova nella progettualità educativa e formativa l'elemento di senso e di significato da cui ri-partire per eliminare le disuguaglianze economico-sociali.

Il sesto Principio Pedagogico è nella sostenibilità come elemento fondativo di qualunque azione educativa.

Il settimo Principio Pedagogico, infine, ritrova nella capacità di controllo del limite e di auto-consapevolezza di sé nel mondo, la possibilità di orientare processi di crescita e di sviluppo pedagogicamente connotati.

La pedagogia, scienza di confine, definisce dunque in questi sette principi pedagogici la possibilità di ri-leggere e re-interpretare il rapporto tra l'uomo, l'economia e la politica.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La Pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese E. (2021). *La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità*

- e orientamento efficace. In P. Ellerani (Ed.), *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni* (pp. 24-30). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Raworth K. (2017). *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Torino: Guerini.

Intersezioni tra pedagogia e politica nell'epoca della pandemia

Stefano Salmeri

*Professore ordinario - Università di Enna Kore
stefano.salmeri@unikore.it*

1. Premessa

Quando si verificano eventi eccezionali (guerre totali, pandemie, disastri ecologici, mutamenti climatici) è indispensabile ripensare l'assetto dell'educativo in funzione di una ricalibrazione del sistema formativo e di una nuova interlocuzione anche con la politica (Bobbio, 2013). In una situazione ordinaria la pedagogia deve interagire e a volte scontrarsi con la politica se vuole promuovere una trasformazione in funzione del meglio e una più diffusa formazione alla cittadinanza, alla cultura della democrazia e all'ottimizzazione dell'accesso ai saperi. A maggior ragione, in un momento di grave crisi, deve indirizzare la politica garantendo decisioni per l'intero comparto educativo secondo i criteri del pluralismo, dell'inclusione e del riconoscimento di tutte le differenze.

In un periodo di grande criticità infatti possono essere messi in discussione i valori tradizionali e si comincia a parlare di fine della storia, della democrazia, della modernità, della stessa possibilità di cambiare dimenticando che la democrazia rappresenta l'unico massimo comun divisore di tutte le questioni politiche rilevanti e soprattutto di quelle educative. Se il dispotismo è staticità, sempre uguale a se stesso, la democrazia è dinamismo capace di mantenere viva nell'educativo l'esigenza di trasformare nel rispetto di una crescita realmente partecipata. Sicuramente anche la democrazia, per la sua natura plurale, presenta zone d'ombra perché come dice Canetti il segreto risiede nel nucleo interno del potere. Ne deriva la necessità di poteri invisibili, di corpi intermedi, di sistemi di forza e spesso anche di una burocrazia tentacolare. La democrazia però cerca di porsi sempre dalla parte del diritto avendo nel DNA l'esigenza di tutelare le minoranze e i più fragili. In democrazia inoltre il cittadino si realizza nella comunità grazie ad una

partecipazione fondata sulla reciprocità che non si determina come totalità organica nei termini del dispotismo e/o del sovranismo, ma come sistema perennemente *in fieri* sempre disponibile ad aprirsi all'alterità.

2. Tra Covid e democrazia

Il mondo contemporaneo già prima della pandemia aveva conosciuto le derive di un neoliberismo che ha aperto le porte a tendenze revansciste, espressione di una falsa democrazia autoritaria e di modelli sovranisti e xenofobi. L'esito più pericoloso di tali concezioni volte al passato e del loro modello economico neoliberista è aver fatto perdere la fiducia al cittadino medio nel principio di rappresentanza, che ha avuto la sua prima elaborazione nella teoria del contratto sociale di Rousseau, la cui volontà generale esprime l'esigenza di essere rappresentati (Spadafora, 2010). Venendo meno il principio di rappresentanza, anche l'educazione diventa atto di egoismo perché socialità condivisa e rappresentanza, per una concezione pedagogica emancipatrice, sono criteri guida avendo l'educazione democratica come obiettivi la reciprocità, la relazione e una gestione nonviolenta dei conflitti e adottando il dialogo come unico criterio orientativo. Quando la rappresentanza è delegittimata, si produce una zona grigia e la messa in discussione delle fondamenta del contratto sociale indebolisce anche la possibilità della giustizia, del diritto, della legalità, dell'equità (Blandano, Gentile, 2007). Oggi, in seguito alla pandemia, non è possibile credere ad una redistribuzione più equa del reddito e ad una progettualità formativa costruita in funzione del meglio per tutta la popolazione mondiale, al più si può parlare di una redistribuzione del rischio. Una società che aspira ad una diffusa democrazia però non può basarsi su un principio negativo come il rischio, piuttosto che su valori positivi quali uguaglianza, pari opportunità e giustizia, garantiti solo da una redistribuzione del reddito e da un accesso ai saperi e alla cultura per tutti i cittadini (Ceglie, 2018). Per la pedagogia democratica, dato il dilagare dei processi di marginalizzazione incentivati dal Covid 19, va posta l'attenzione anche sull'opportunità di apprendere. Oggi più di ieri, la vita sembra nascere due volte: biologicamente e fisiologicamente; come possibilità di accesso all'apprendimento, alla cultura, al bello, al giusto, al vero, alla relazione. Perciò la formazione è la logica stessa della vita essendo l'educazione la possibilità più specifica per il soggetto di farsi

persona e parte attiva della società. L'apprendimento è il nucleo più intimo dell'essere e essendo interazione con l'alterità richiede elevati livelli di partecipazione, quindi la pedagogia non deve trascurare il rapporto con la politica mantenendo viva anche la fiducia del cittadino/allievo nel principio di rappresentanza, unico valore in grado di favorire una consapevole partecipazione, possibile solo dopo una formazione culturale, un'organica istruzione, un'educazione coerentemente progettata (Gramigna, 2010).

Per la pedagogia emancipatrice la democrazia è governo delle regole di un gioco che consente di risolvere i problemi in forma non autoritaria e dialettica. Infatti nulla uccide la democrazia come un eccesso di deregolamentazione; paradigma di questo paradosso è la Rete nella quale i partecipanti, nella migliore delle ipotesi, cercano gli spazi di un dibattito preorientato che azzerava la dialettica politica e neutralizza ogni sviluppo di una cultura della cittadinanza. Non ci si confronta con chi ha un pensiero differente, viene negato il pluralismo e ogni versione del mondo diversa da quella scelta è stigmatizzata come negativa e respinta senza essere ascoltata. La tecnocrazia è funzionale ai dispositivi adottati dal potere che innescano sistemi di controllo, manipolazione e falsificazione inimmaginabili quando si operava soltanto con i meccanismi disciplinari e i tradizionali delatori (Salmeri, 2021). Con la pandemia la Rete ha violato le case e il potere in forma pervasiva monitora formazione, lavoro, vita privata dei singoli espropriandoli di ogni intimità personale. Il lavoro e la formazione a distanza hanno consentito di penetrare nelle abitazioni e nelle vite private de-costruendo la dimensione spazio-temporale, dovendo essere sempre pronti a rispondere alle esigenze del momento dettate dalle necessità contingenti. Per la pedagogia della differenza invece democrazia e tecnocrazia, coscientizzazione ed efficientismo hanno natura antitetica, perché in un sistema libertario tutti sono abilitati a deliberare, mentre con i governi dei tecnici e con le maggioranze dello stato d'eccezione soltanto gli esperti hanno facoltà di decidere per l'intera comunità.

Se nello Stato totalitario c'è sempre una separazione tra diritto pubblico e diritto privato in nome dell'organicità risoltrice di uno Stato/Persona come totalità etica nell'accezione hegeliana, in democrazia i conflitti dei singoli e/o dei gruppi (partiti, sindacati, associazioni) sono elemento di forza e garanzia universale per il presente e per il futuro avendo la democrazia nel DNA il pluralismo. Anche in democrazia tuttavia non sono assenti fattori di opacità e a volte buchi neri come dimostrano in Italia gli

anni di piombo (Ganino, 2017). Del resto come tutte le altre forme di governo, la democrazia tende ad autopropagarsi e perciò è disposta anche a compromessi e inaccettabili complicità. Per tale ragione, anche in democrazia il leader politico è imprenditore di se stesso, considerando profitto quel potere che ha come unità di misura il voto che dipende dalla capacità di soddisfare gli interessi degli elettori; l'abilità di trovare risposte ai bisogni degli elettori però è legata per lo più alle risorse pubbliche disponibili. Anche in democrazia così il cittadino aspira ad ottenere "favori" e il politico eletto ha tutto l'interesse a concederli. Si crea un meccanismo per cui il politico cerca di trovare soluzioni alle esigenze dei suoi elettori che raramente prevedono il bisogno di accrescere il senso civico della cittadinanza e di allargare gli orizzonti culturali (Salmeri, 2015). Una pedagogia emancipatrice deve perciò essere militante, pronta ad assumere anche posizioni scomode, non diventando pratica di acquiescenza attraverso complici silenzi e/o atti di sudditanza al potere.

Il soggetto non deve quindi adeguarsi alla realtà esistente, ma impegnarsi a sviluppare autonomia e padronanza di sé per interpretare con consapevolezza le situazioni e agire di conseguenza. Educare alla democrazia e alla cittadinanza infatti è molto più che una semplice educazione civica. La pedagogia democratica fa riferimento a tutte le discipline in modo da neutralizzare settorialità e/o autoreferenzialità, divisioni e/o mancati riconoscimenti in funzione di una gestione nonviolenta dei conflitti. L'educazione democratica promuove sia itinerari di coscientizzazione nel singolo allievo, sia atteggiamenti inclusivi nella comunità educante. Intesa foucaultianamente come pratica per il riscatto *omnes et singulatim*, l'educazione ha il compito di intercettare e risolvere le contraddizioni sul terreno della complementarità nel rispetto della singolarità e dell'intersoggettività. Educare alla democrazia allora significa costruire una coscienza critica per comprendere la distanza tra lo stato di cose attuali e la possibilità di un avanzamento di una compiuta società solidale e disponibile all'incontro anche con la differenza.

Compito della scuola è costruire un'etica sociale condivisa in termini di cittadinanza perché l'allievo sia membro della società nella sua declinazione più ampia e sia in grado di riconoscere e rispettare tutte le possibili relazioni interpersonali positive per meglio consolidarle. Infatti la dimensione della cittadinanza come momento formale non è isolabile dalle interazioni sociali e dalla responsabilità verso se stessi e verso gli altri. In una società democratica centrale è la questione etica soprattutto oggi, perché la società de-

mocratica richiede la capacità di adattarsi ai cambiamenti e di orientarli. In altri termini l'allievo va educato alla leadership, ma anche all'obbedienza, affinché sappia autogovernarsi sviluppando l'attitudine a dirigere gli altri e la disposizione all'amministrazione e all'assunzione di responsabilità rispetto alle proprie scelte. L'educazione è perciò dimensione etica da perseguire con il concorso di tutte le attività scolastiche, anche quelle non riconducibili alle singole discipline.

Una società democratica presuppone la partecipazione attiva e la condivisione, ma anche il consenso o il dissenso consapevoli. Per tale ragione la scuola ha il compito di orientare non solo verso il futuro, ma anche verso il presente, in quanto occasione e pratica di vita sociale, non essendo preparazione alla vita, ma vita.

3. L'educazione come pratica emancipatrice

In democrazia i cittadini vanno informati, affinché siano consapevoli delle proprie scelte, altrimenti si aprono le porte al populismo che, privo di mediazione educativa, si preoccupa di indottrinare/professionalizzare in nome di un efficientismo sorretto da un'oggettività tecnicistico-parcellare mortificando ogni forma di coscientizzazione e di pensiero critico (Elia, 1983). Per l'educazione democratica peraltro la cultura non è mai finalità estrinseca o principio soggettivo, ma è scambio e relazione, sviluppo e comprensione. La cultura guida nell'interpretazione dei problemi, nella consapevolezza e nell'impegno a migliorarsi costantemente. Compito di un'educazione democratica non è alimentare nostalgie per un passato mitico o immaginare inverosimili utopie, ma guardare con spirito critico il presente per cercare di trasformarlo. Per tale ragione a scuola si va per essere educati ad una riflessione problematica che stimoli l'indagine e il gusto per la ricerca, in modo da gestire in forma non traumatica anche lacerazioni profonde, come quelle prodotte dalla pandemia, avendo l'obiettivo di far diventare l'allievo protagonista del suo apprendimento. La scuola deve pertanto preparare i giovani ad un'attiva e intelligente partecipazione per la costruzione/ricostruzione di una società democratica. La democrazia infatti non si perpetua attraverso automatismi, richiede un costante sforzo creativo ed è debole se non è per prima cosa un ideale morale organicamente compiuto nel rispetto delle singolarità e delle collettività (Poletti, 2018).

Nell'epoca della pandemia subdolamente si fa strada un populismo che come in passato fa appello allo stato d'eccezione e così può mascherare le scelte decisioniste in nome della situazione emergenziale. Il nuovo populismo conserva caratteristiche ibride e tratti contraddittori continuando a parlare un linguaggio non convenzionale e vacuamente retorico, intrecciando nostalgie per un passato (questa volta recente) e ansia di rivincita per il presente, esprimendo cioè una sorta di miscuglio tra orgoglio nazionale e paura minoritaria, tra comunitarismo pseudosolidale e desiderio quasi compulsivo di possesso. Il populismo attecchisce meglio nei territori meno scolarizzati, nelle recenti emergenze prodotte dal Covid 19, nelle periferie urbane, nelle zone delle vecchie e nuove marginalità, sostenuto e alimentato dall'estremismo politico. Si dà così voce alla guerra tra poveri esprimendo il populismo una cultura depotenziata, fatta di slogan violenti e di pregiudizi sui più deboli. Il rischio è che anche a scuola prevalgano azioni improvvisate e si promuovano microesperienze prive di un orizzonte di senso, di impulso etico, di slancio emancipatore. La mancanza di tensione verso il meglio produce assoggettamento e decoscientizzazione facendo dimenticare che la dipendenza di per sé espone alla vulnerabilità. La pedagogia militante allora deve farsi portavoce di una grammatica etica del decondizionamento, capace di mettere sotto scacco il comune modo di pensare, in nome di una ordinaria straordinarietà, che come ci hanno insegnato i Greci vuole la virtù premio a se stessa (Gagliardi, Santelli Beccegato, 2017).

Pur avendo l'educazione l'ambizione di intercettare le criticità e le dinamiche di una problematicità *in fieri*, i fatti su cui indaga il sapere pedagogico sono privi della continuità e della regolarità dei fenomeni naturali, riducibili a leggi certe. Il pedagogico ha a che fare con relazioni soggettive, questioni antropologiche, ragioni storiche, vissuti complessi: variabili umane, non ingabbiabili in descrizioni oggettivamente quantitative. In ambito pedagogico non è sempre facile distinguere tra linguaggio emancipativo e linguaggio prescrittivo, pur dipendendo la qualità mediatrice della formazione dal raggiungimento di specifici obiettivi che attestino che chi apprende sappia che la sua è un'esperienza di contatto tra mondo esterno e vita soggettiva, tra richieste di conoscenza e bisogni affettivi. La formazione infatti non è riducibile alle fasi operative di un programma, poiché si sviluppa come un racconto che presuppone in ogni fase un'interpretazione in prospettiva di ulteriori livelli di comprensione essendo espressione di vissuti, di rapporti

umani, di dinamiche relazionali e di pertinenze stratificate, cioè l'educazione è un vero e proprio dispositivo esistenziale (Ulivieri, Binanti, Colazzo, 2018).

Anche la formazione, come programma democratico, ha l'obiettivo di trasmettere sistemi di rappresentazioni grazie alle quali gli allievi, come soggetti sociali, giustificano: progetti collettivi e scelte individuali; modelli normativi a partire da cui definire le azioni per ciascun ambito culturale; conoscenze; tecniche; scelte in base alle quali garantirsi la sopravvivenza; strategie di azione che determinano la strutturazione dei contesti, degli atteggiamenti, di un immaginario. Una formazione come indirizzo etico, educazione alla democrazia e alla libertà e non come aziendalizzazione e sapere subalterno all'economia deve rappresentare l'orizzonte di senso per una pedagogia libertaria e liberatrice, capace di elaborare intrecci dinamicamente critici con la politica (Severino, 2021).

L'unificazione dei processi economici, anche in seguito alla crisi pandemica, sta provocando un indebolimento della sovranità politica degli Stati e delle strutture della democrazia. Se su basi teoriche era prevedibile che la globalizzazione avrebbe incrementato i processi di uniformazione nei sistemi liberal-democratici, tuttavia il rovesciamento dei rapporti di forza tra economia e politica, con la pandemia, sta producendo un ulteriore svuotamento delle democrazie nei cosiddetti Paesi del "benessere" e una dilatazione dei localismi e degli integralismi nei Paesi più esposti alle violenze causate da chi vive nel "regno di Bengodi" del mercato globale. Il rischio è che in ambito pedagogico anche per il dilagare dei tecnicismi si inneschino processi di deresponsabilizzazione in nome di una falsa oggettività legittimata dall'uso di tabelle/misurazioni, dimenticando che quando si tratta di vissuti umani l'asetticità del laboratorio "scientifico" produce il maggior nemico della democrazia: l'indifferenza. La democrazia ha bisogno dell'azione vigile di cittadini attivi per agire politicamente e per scongiurare qualsiasi possibile deriva illibertaria che possa inibire il cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Blandano P., Gentile C. M. (Eds.). (2007). *Convivere la legalità. Un itinerario educativo dalla violenza alla prosocialità*. Torino: EGA.
- Bobbio N. (2013). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.

- Ceglie E. (Ed.). (2018). *Le fondamenta della Costituzione. Pietro Nenni e il Ministero per la Costituente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Elia G. (1983). *Paulo Freire una scelta per l'utopia*. Bari: Adda.
- Gagliardi A., Santelli Beccegato L. (Eds.). (2017). *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi*. Roma: Aracne.
- Ganino G. (Ed.). (2017). *Processi formativi di costruzione della democrazia. Esperienze nel mondo globale*. Ferrara: Volta la carta.
- Gramigna A. (Ed.). (2010). *Democrazia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Poletti G. (2018). *Tra ontologia e epistemologia per una rappresentazione tecnologica dei saperi*. Ferrara: Volta la carta.
- Salmeri S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Severino E. (2021). *Il dito e la luna. Riflessioni su filosofia, fede e politica*. Milano: RCS MediaGroup.
- Spadafora G. (Ed.). (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (Eds.). (2018). *Scuola, Democrazia, Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

22.1

Pedagogia e politiche sociali in tempi di pandemia da Covid-19. Riflessione sul contributo dell'educazione nelle mutate politiche di welfare

Vito Balzano

*Dottore di ricerca - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
vito.balzano@uniba.it*

1. Premessa

“Dobbiamo far ricorso alle nostre capacità e al nostro senso di responsabilità, per creare convergenze e collaborazione tra le forze di cui disponiamo perché operino nella stessa direzione. Anche con osservazioni critiche, sempre utili, ma senza disperderle in polemiche scomposte o nella rincorsa a illusori vantaggi di parte, a fronte di un nemico insidioso che può travolgere tutti”. Con queste parole il Presidente della Repubblica Italiana Sergio Mattarella, nel suo intervento all’assemblea annuale dell’ANCI, nel novembre 2020, richiamava a quel principio di responsabilità personale e sociale che la ricerca pedagogia ha sottolineato in questa fase di pandemia da Covid-19.

L’irriducibile pluralità delle esperienze educative, declinata nell’attualità pandemica che ha caratterizzato l’ultimo anno, rappresenta il punto di partenza da cui muovere una riflessione sul ruolo della pedagogia quale disciplina in grado di contribuire al mutamento delle politiche sociali. L’educazione, in questa fase, diventa elemento imprescindibile di costruzione di una nuova idea di welfare di comunità, in grado di coinvolgere la persona e le sue caratterizzazioni, attraversando gli strati sociali che la postmodernità ha evidenziato. L’accesso ai servizi e alle cure, ma soprattutto la sostenibilità di una certa idea di educazione oggi, all’interno dei contesti formale, non formale e informale, tesa a riannodare i fili di una relazione educativa frammentata, rappresenta la sfida che nell’immediato la riflessione pedagogica è chiamata a fronteggiare. Il senso di cittadinanza, minato dalle inquietudini individuali e dalle incertezze sociali del periodo pandemico,

rischia di sprofondare in una crisi ancor più profonda di quella già percepita nel 2020 (Balzano, 2020).

Tanto nella sfera familiare, quanto in quella scolastica, ma anche nelle esperienze non strutturate, la risposta pratica all'interrogativo rappresenta un punto di svolta nella ridefinizione dell'importanza e del peso che l'educazione oggi può avere nel processo di rinascita delle relazioni e di un progetto di vita caratterizzato dagli strascichi di una pandemia lunga oltre un anno. Un tema complesso che, per molti aspetti, rappresenta un problema proprio della pedagogia, lì dove l'educazione e la relazione diventano i due elementi fondativi dello sviluppo moderno di politiche di benessere orientate sul rapporto interpersonale nel contesto di comunità. In sostanza, si tratta di riflettere su tutte quelle relazioni, non necessariamente o propriamente regolate da norme scritte, che si instaurano tra persone appartenenti alla stessa comunità e che si sviluppano all'interno della complessità della vita quotidiana e dell'esistenza dei soggetti. Sono esperienze che, in ogni caso, risultano altamente educative.

L'idea di riqualificare un'azione educativa, una esperienza, secondo quanto fin qui analizzato, rappresenta la vera sfida, nuova per certi versi, utile a ridefinire l'importanza degli attori in campo, e quindi dei genitori nella sfera familiare e degli insegnanti e educatori nel contesto scolastico, in grado di fronteggiare le diverse problematiche della contemporaneità, ma, soprattutto, di tramutare in pratica le difficoltà educative che la modernità presenta. I luoghi e i tempi dell'educazione si presentano come contesti differenziati, oggi ancor più che in passato, ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione, e dall'uno all'altro di questi contesti varia il grado di intenzionalità e formalizzazione.

2. Una diversa declinazione del lavoro educativo

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, ha fatto seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli ambienti educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere

– proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione del soggetto-persona. Questi, così come viene progettato, sul piano epistemico, è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Kanizsa, Mariani, 2017). La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita (Santerini, 2019). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che Bauman definisce il postmodernismo maturo, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una ricetta di vita. Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016).

Il lavoro, quindi, inteso come altra variabile da porre sotto la lente d'ingrandimento della nostra riflessione, diventa educativo perché è educativa la cultura dell'organizzazione nella quale i soggetti, a diverso titolo, operano, una cultura che spesso dichiara e persegue i propri intenti educativi esplicitando e premiando le caratteristiche del lavoratore ideale, quello dedito all'idea di lavoro buono esplicitata a più riprese da Rossi: “il lavoro buono è preziosa esperienza di soggettivazione, in quanto liberante e realizzativa,

creativizzante e valorativa. È vicenda di coinvolgimento, provocazione e pratica delle diverse componenti della personalità”, e si differenzia da quello cattivo quando si materializza come “evento di frustrazione, discriminazione, emarginazione” (2014, p. 108). Un processo di costruzione identitaria che è, quindi, reso più accessibile e facile nel caso in cui il soggetto svolga un’attività lavorativa congruente con le aspettative personali; un percorso progettuale teso a favorire, tra gli altri, soprattutto il primato delle persone: quando la persona non è posta nella condizione di rendersi protagonista di esperienze professionali tramite le quali guadagnare autostima, originalità, creatività, coerenza, continuità, può andare incontro a processi destrutturanti che non facilitano il conseguimento di risultati positivi in fatto di individuazione e singolarità di sé, di formazione di un autentico sentimento del proprio io e che non favoriscono la piena espressione fisica, cognitiva ed emotiva di sé. Un modello, pedagogicamente ispirato, che non marginalizza le persone ed enfatizza i mezzi, che non considera le persone come strumenti o sostegni per l’aumento del profitto. Un percorso solido e definito che possa essere arma utile a fronteggiare la frammentarietà del mondo contemporaneo, ancora permeato dalle caratteristiche di una società liquida – di cui ha parlato Bauman a più riprese – che racconta le difficoltà nelle relazioni interpersonali che si sviluppano, in maniera sempre maggiore, come relazioni liquide (Tramma, 2019).

3. Politiche sociali e educazione nel post pandemia

Il concetto di Welfare State, sempre più attuale nelle ricerche moderne, anche nelle scienze dell’educazione, appartiene a una cultura sociale e politica che muove i suoi passi da molto lontano. Ovviamente, com’è facile immaginare, l’evoluzione del termine e dei suoi usi ha portato a una ridefinizione allargata del concetto, aprendo ad esempio in Italia a un significato più ampio di welfare in politica, quale settore che si occupa delle fasce più deboli, dei disabili, e più in generale di tutto ciò che ha socialmente bisogno d’aiuto e sostegno. In tempi più moderni, il termine, così denso di significati e prospettive, è entrato a far parte del linguaggio comune della politica. Il solo studio sociale e politico del termine e delle sue evoluzioni ha prodotto però una profonda crisi, specialmente nell’aspetto pratico. In molti hanno sostenuto, a ragione, l’importanza del contributo di altre discipline

nella strutturazione e programmazione di una politica di welfare in grado di sopperire alle lacune dello Stato sociale della Repubblica (Cardone, Dato, 2019).

La riflessione in questa sede si sposta quindi sulla forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese, bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico. La crisi del Welfare State ripropone in maniera precisa il rapporto tra pedagogia e politica, evidenziando come in ogni epoca storica questo si sia caratterizzato per un momento di riflessione, proprio della pedagogia, intrecciato con la dimensione politica che, diversamente, ha caratterizzato il piano sociale, dando all'educazione quel tassello mancante, ovvero quell'incapacità di situarsi in un preciso progetto (Balzano, 2017, p. 50). L'esperienza della Stato sociale si è evoluta nel tempo toccando diverse sfere della pratica, tanto in campo politico quanto in quello educativo; la Welfare Community è una delle esperienze più significative in campo educativo e rappresenta quel contenitore all'interno del quale si sono sviluppati dapprima un sistema di stampo relazionale e, successivamente, un primo embrione di welfare di comunità, evoluto successivamente in quel concetto più ampio che oggi conosciamo. Il sistema di welfare relazionale tradizionale, fondato su rapporti interpersonali sempre più forti, ha posto le basi per l'evoluzione della moderna idea di welfare di comunità, lì dove lo spazio educativo, il luogo dove si sviluppa il progetto educativo, diventa terreno fertile per comprendere e interpretare, in chiave pedagogica, i moderni rapporti caratterizzanti la società liquida (Bauman, 2011). Il cosiddetto *targeting* è divenuto, nell'ultimo decennio, un elemento chiave nell'elaborazione delle politiche sociali e ha attraversato, con differente intensità, tutti i modelli precedentemente esposti.

L'eredità di questo ultimo anno, caratterizzato dagli strascichi di una pandemia mondiale che ha minato anche i caratteri apparentemente più solidi dell'educazione, nei suoi diversi contesti e nelle sue molteplici funzioni, ha evidenziato la necessità di ripensare la pratica educativa alla luce di nuove emergenze. Dal problema lavorativo alle nuove forme di relazione, non solo in famiglia, caratterizzate da dinamiche differenti, sono scaturite differenti emergenze educative che richiedono una riformulazione della pratica sociale e delle politiche di welfare. L'apertura del welfare a soggetti esterni al perimetro pubblico e provenienti dalla sfera del mercato, delle as-

sociazioni intermedie e della famiglia, comporta necessariamente il ripensamento dell'intero rapporto, della relazione che intercorre tra gli attori specializzati, gli educatori, e tutti gli altri interpreti (genitori, insegnanti, ecc.). Le esperienze di welfare di comunità, ad esempio, risultano essere molto eterogenee e oscillano dalla semplice aggregazione della domanda a vere e proprie forme di mutuo aiuto, fino a forme di collaborazione attiva. Quello che vi è alla base di questo approccio è che facendo leva sulle risorse delle famiglie e delle comunità, e mettendole in dialogo tra loro, si produca qualcosa più della somma dei singoli addendi. Tutto ruota, perciò, intorno a beni relazionali, cioè a cose che hanno un valore che consiste, sostanzialmente, nell'essere in grado di modificare la relazione tra i soggetti coinvolti, dando vita a forme interpersonali basate sulla fiducia, sulla reciprocità, e sulla condivisione di responsabilità. Al crescere della domanda di processi democratici nella costruzione di un nuovo sistema di welfare inclusivo che muova dal basso si giunge alla necessità impellente di avviare un processo di co-produzione attraverso la partecipazione dei cittadini nella costruzione di servizi di pubblica utilità. Nasce così l'idea di beni di comunità, collaterale al welfare di comunità, che divengono parte integrante ed essenziale per lo sviluppo della nuova idea di benessere, essendo la logica del welfare definita proprio nell'offrire supporto a condizioni di fragilità individuale attraverso una mediazione collettiva (Gherardi, Magatti, 2014).

4. Un nuovo progetto di vita fondato sulla relazione educativa post-coronavirus

Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche oramai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto familiare. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. La relazione educativa deve riprendere il lungo viaggio dei rapporti interpersonali, e non può prescindere da alcuni punti fondamentali, quali la persona, il contesto e la comunità. È necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni. È la grande occasione che abbiamo e che non dovremmo lasciarci sfuggire.

Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire e esprimere l'impegno sociale. Costruire una relazione educativa, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà illustrato in premessa, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni.

La crisi della politica e la scarsa partecipazione, specie per i giovani, passa anche attraverso il carente coinvolgimento da parte dei media e, più in generale, degli attori sociali più rilevanti; sentirsi protagonisti di una "tana" o di un "rifugio", per dirla con le parole di Iori, rappresenta il fondamento di una crisi epocale di valori e modelli educativi, soprattutto per le giovani generazioni, non permettendo la costruzione di nuovi spazi educativi orientati ai bisogni e alle necessità del cittadino del futuro. Questa sfida, a tratti nuova, è demandata in via quasi esclusiva alla pedagogia che non può più rinviare o demandare alle altre scienze umane ma che, appellandosi a quell'aspetto di adattività e all'autonomia progettuale che più la caratterizza, deve necessariamente aprire a una riflessione critica sulla modernità "liquida", sulle relazioni sempre più frammentate, e sulla improrogabilità, a più riprese evidenziata, di costruzione di spazi educativi nuovi e differenti, in grado di fronteggiare l'evoluzione della società.

Riferimenti bibliografici

- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardone S., Dato D. (2019). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Gherardi M., Magatti L. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Kanizsa S., Mariani A. M. (2017). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Rossi B. (2014). Il lavoro. In G. Elia (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 108-119). Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

22.2

Rigenerare beni comuni: il valore educativo della partecipazione

Matteo Cornacchia

*Professore associato – Università degli Studi di Trieste
mcornacchia@units.it*

1. Premessa

Da una decina di anni a questa parte in diversi quartieri della città di Pordenone è attivo un progetto di “animazione e sviluppo di comunità”, denominato *Genius Loci*, finalizzato a potenziare la rete primaria e secondaria tra i singoli cittadini, le associazioni, le istituzioni del territorio e a promuovere il dialogo e l'*empowerment* comunitario come forma di contrasto all'esclusione sociale per sviluppare senso di appartenenza, interconnessione e responsabilità individuale.

La cooperativa sociale promotrice del progetto aveva constatato in corso d'opera la necessità di specializzare gli operatori – fra cui numerosi educatori – sul “lavoro di comunità”, un aspetto della pratica professionale educativa non sempre facile da inquadrare e spesso demandato alla sola esperienza sul campo. Da qui ne è nata una fruttuosa collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste per l'attivazione, nell'anno accademico 2017/2018, di un corso di perfezionamento dedicato proprio allo sviluppo di politiche di comunità intitolato *Legami di corresponsabilità. Sviluppo di comunità e rigenerazione di beni comuni*.

La centralità di questi temi è testimoniata dal numero sempre maggiore di amministrazioni comunali e unioni territoriali che, dal 2014 a oggi, si sono dotate – o si stanno dotando – di Regolamenti per la gestione, la cura e la rigenerazione di beni comuni: si tratta di dispositivi, ispirati dalla riforma del Titolo V della nostra Costituzione, in cui la logica tradizionale del rapporto fra amministratore e cittadino, per cui il primo gestisce i fondi e il secondo beneficia di servizi, viene riconsiderata in favore di un mecca-

nismo diverso, ove le due parti agiscono su uno stesso piano di corresponsabilità per il bene comune¹.

L'analisi di questi regolamenti si presta all'attenzione della ricerca pedagogica per almeno due ordini di ragioni. Il primo è lessicale, nel senso che nella maggior parte dei casi è possibile constatare in questi documenti l'uso di un lessico pedagogico – del tutto inusuale nel linguaggio amministrativo – che stimola a verificare come siano stati impiegati e declinati termini quali “persona”, “cura”, “responsabilità”, “inclusione”; il secondo riguarda la diffusione di una cultura del bene comune che è questione educativa sia *latu sensu*, interpellando la funzione politica dei processi educativi formali e non formali, sia *stricto sensu*, con specifico riferimento alla formazione degli operatori sociali (educatori *in primis*) ai quali spetta il compito di tradurre quei regolamenti in iniziative di progettazione comunitaria.

Nel presente contributo ci si soffermerà sulle premesse teoriche utili a introdurre il discorso fin qui presentato e, in particolare, sull'evoluzione del concetto di “bene comune” per la rilevanza che gli viene data nei dispositivi regolamentari e nelle pratiche del “lavoro di comunità”.

2. Definire i beni comuni

Dare una definizione di “bene comune” si presenta subito come un'operazione non del tutto agevole: sia perché su questo tema convergono studi (e, di conseguenza, interpretazioni) appartenenti a diversi ambiti disciplinari tra sfera giuridica, economica e sociale; sia perché anche da una sommaria analisi della letteratura di settore si evidenzia come il termine più consolidato in campo internazionale – l'inglese *commons* – venga tradotto in italiano con espressioni che, fra sinonimie ed opportuni distinguo, mutano tanto nel sostantivo (bene o risorsa), quanto nell'aggettivo (comune, pubblico o collettivo). A titolo di esempio valga quanto avvenuto in occasione dell'edizione italiana di una delle fonti fondamentali in materia, *Governing The Commons*, scritto dal premio Nobel per l'economia Elinor Ostrom nel 1990, intitolato *Governare i beni collettivi* anziché *Governare i beni comuni*

1 Una mappatura delle amministrazioni che, sul territorio nazionale, si sono dotate di specifici regolamenti per la rigenerazione di beni comuni è stata fatta da LabSus (Laboratorio per la Sussidiarietà) ed è consultabile al sito Internet: www.labsus.org.

o le *risorse comuni* come diversi osservatori avrebbero ritenuto corretto (Bravo, 2001; Carestiato, 2008).

Senza entrare in questa sede nelle varie sfumature lessicali, con l'espressione *beni comuni* si possono identificare in linea generale quei beni o quelle risorse che ciascun individuo sfrutta e che condivide con altri e dal cui godimento nessuno può essere escluso (Ostrom, 1990/2006). In Italia, ad esempio, la questione ha avuto una certa rilevanza qualche anno fa in occasione del dibattito sull'acqua pubblica; nel caso dei regolamenti comunali di cui si è detto, i beni comuni vengono individuati nei parchi cittadini, edifici soggetti a ristrutturazione o aree urbane da riqualificare attraverso interventi misti pubblico-privati e poi affidati in concessione per finalità sociali: possono rientrare in questa logica anche i beni sottratti alle mafie e, appunto, rigenerati in favore della comunità. In tutti questi casi si tratta chiaramente di beni tangibili o materiali, ma il concetto di bene comune può essere esteso anche a risorse intangibili, come l'informazione, l'accesso alla conoscenza, la cultura; a risorse naturali o ambientali, quali i boschi, i mari, l'aria; o, infine, a prodotti della tecnologia o dell'ingegno umano, i cosiddetti *new commons*, come le vie di comunicazione, le energie rinnovabili, le reti informatiche (Carestiato, 2008).

In ognuno di questi casi ciò che viene messo in evidenza sono le opportunità di fruizione da parte di ogni individuo di risorse, luoghi, spazi o beni che appartengono a tutti e che, nell'interesse collettivo, richiedono comportamenti responsabili – nel senso che tutti devono averne a cuore le sorti – e una qualche forma di regolamentazione. Sullo sfondo non sono difficili da intravedere riferimenti ai principi fondamentali del vivere in comunità e della mediazione fra interessi individuali e interessi collettivi, le cui radici si rinvergono fin dalle origini della nostra tradizione filosofica. Sono proprio questi, ad esempio, alcuni dei temi trattati nella *Politica* di Aristotele, dove, a partire dalle celebri affermazioni sull'inclinazione sociale dell'uomo, vengono distinte in maniera molto netta le costituzioni giuste, quelle cioè che mirano all'*interesse comune*, da quelle sbagliate, orientate invece al solo interesse personale o di pochi: la sua visione dello Stato era fortemente connotata dall'idea di comunità e ciò che consente ai singoli individui di appartenervi è l'orientamento a un bene comune, che viene posto al di sopra di ogni altra cosa. Ma è soprattutto nella filosofia di Tommaso d'Aquino, e proprio nella sua interpretazione del pensiero aristotelico, che il concetto di *bonum commune* fa la sua comparsa:

il bene comune a cui pensa Tommaso – spiega Berti – è il bene di tutti e di ciascuno, cioè un bene che non deve mai togliere all'individuo quello che gli è essenziale per essere uomo; non un bene a sé stante, perché appunto la società non è una sostanza a sé stante, ma quel bene che rifluisce sui singoli per il fatto della loro unione, un bene insomma del quale tutti partecipano (Berti, 2010, p. 49).

Volendo qui restringere ulteriormente il campo al solo dibattito contemporaneo, ci si limiterà a richiamare due autori che, tuttavia, corrispondono ad altrettanti passaggi logici nell'evoluzione del concetto così come oggi viene diffusamente inteso. Il primo nome è quello di Garret James Hardin, ecologo statunitense, autore, nel 1968, di un articolo intitolato *The Tragedy of the Commons* che a suo modo ha fatto scuola anche per essere stato pubblicato su una rivista di grande rilievo come *Science*. La "tragedia" di cui parla Hardin consiste nel rischio di vedere esaurite, a causa di un eccessivo sfruttamento, quelle che, nella sua prospettiva, erano evidentemente risorse ambientali. Per illustrare questo pericolo, Hardin ha utilizzato la nota metafora del pascolo, ancora oggi richiamata iconograficamente per rappresentare la questione: rifacendosi alla tradizione delle "terre comuni" britanniche (appunto i *common lands* o, più semplicemente, *commons*), egli immagina la situazione in cui un prato libero inizi a essere utilizzato da un singolo allevatore per farci pascolare un proprio capo di bestiame. Per effetto di questa iniziativa, l'allevatore si renderà ben presto conto, razionalmente, di poter massimizzare il profitto (che è individuale) a fronte di un costo che, invece, ricade sull'intera collettività, e sarà pertanto incentivato ad aumentare progressivamente il numero di capi di bestiame da condurre in quel prato. Altri allevatori, poi, potrebbero legittimamente seguire il suo esempio, con la conseguenza di sovrasfruttare quella risorsa e di esaurirla in tempi rapidi, a discapito di tutti (sia di chi ne ha beneficiato fino a quel momento, sia di chi non ne ha mai tratto alcun vantaggio). Al di là della metafora, le conclusioni alle quali giunge Hardin sono di natura giuridico-economica: per evitare che si consumi la tragedia dei beni comuni, a suo giudizio si darebbero solamente due strade possibili, rispettivamente quella dell'intervento pubblico, con l'obiettivo di regolamentare lo sfruttamento della risorsa, e quello dell'affidamento in concessione al privato della risorsa stessa. Gli esiti del ragionamento dell'ecologo americano, insomma, sembrano confermare l'ineluttabilità della logica tradizionale "Stato o mercato"

e, soprattutto, non si discostano dal principio dell'*homo oeconomicus* di settecentesca memoria secondo il quale l'azione degli individui sarebbe sempre orientata da qualche forma di guadagno o di interesse: ciò impedirebbe forme di autoregolamentazione spontanea e sarebbe un grave errore pensare di poter gestire lo sfruttamento delle risorse appellandosi all'uso della coscienza (Hardin, 1968).

Qualche anno più tardi le tesi di Hardin sono state riprese e criticate dall'economista Elinor Ostrom, autrice del già citato volume *Governing The Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action* e insignita del Premio Nobel per l'economia proprio in ragione dei suoi lavori sulla *governance* dei beni comuni. Ebbene, il primo punto di distanza rispetto al ragionamento di Hardin consiste nella visione antropologica che lo giustifica: per Ostrom sarebbe riduttivo e ingeneroso ricondurre qualsiasi azione umana al solo interesse soggettivo, e la massima hobbesiana dell'*homo homini lupus* (rivisitata da Hardin con l'espressione *dog eats dog*, "cane mangia cane") sarebbe oggettivamente estrema. La storia dimostra come, a diverse latitudini, gli individui siano stati capaci di sviluppare anche comportamenti solidali e cooperativi per perseguire i loro interessi:

è un vantaggio per qualsiasi individuo – scrive Ostrom nella premessa all'edizione italiana del suo testo – guadagnare la reputazione di essere fidato, quando molti individui rispettano condizioni di reciprocità in tipi particolari di situazioni. Al centro della spiegazione della frequenza del comportamento cooperativo, a livelli più alti di quelli previsti nella maggior parte delle questioni sociali, vi sono la fiducia che gli individui hanno negli altri, l'investimento che gli altri fanno nella reputazione e, infine, la probabilità che i partecipanti useranno norme reciproche. Queste tre variabili – fiducia, reputazione e reciprocità – sono al centro della famiglia di modelli di scelta razionale di seconda generazione" (Ostrom, 2006, pp. XLV-XLVI).

Il secondo e principale punto di dissenso rispetto alle conclusioni della "tragedia" è rappresentato dalle soluzioni per evitarla: alla dicotomia Stato-mercato Ostrom contrappone una "terza via", quella appunto dei beni comuni, a partire da un rigoroso studio empirico di situazioni concrete e dalla critica all'uso miope dei modelli pubblicistici o privatistici:

ciò che manca, tra gli strumenti degli analisti, e nella raccolta delle teorie accettate e ben sviluppate sulle organizzazioni umane, è una teoria adeguatamente specificata delle azioni collettive, mediante le quali un gruppo di operatori può organizzarsi volontariamente per utilizzare il frutto del suo stesso lavoro. Gli esempi di imprese auto-organizzate abbondano; [...] ma fino a quando non verrà pienamente sviluppata e accettata una spiegazione teorica – basata sulle scelte umane – delle imprese auto-organizzate e autogovernate, le decisioni politiche importanti seguiranno ad essere prese nel presupposto che gli individui non siano in grado di organizzarsi, e abbiano sempre bisogno di essere organizzati da autorità esterne (Ostrom, 2006, p. 42).

3. Conclusioni: il nesso fra pedagogia e politica

Quest'ultima considerazione di Ostrom dovrebbe chiarire il nesso fra il tema dei beni comuni, la politica e la pedagogia. Con l'adozione di regolamenti sulla rigenerazione dei beni comuni e con l'ulteriore strumento dei "patti di collaborazione", gli amministratori stanno di fatto dando corpo al passaggio da logiche di welfare tradizionali, ovvero basate su interventi di tipo assistenziale, a logiche partecipative, collaborative o comunitarie, centrate cioè su forme di integrazione fra servizio pubblico, privato sociale, terzo settore. A favorire questo cambio di paradigma sono intervenuti diversi fattori, evidentemente fra loro collegati: il primo è rappresentato dalla crisi del modello culturale, nel senso che le politiche socio-assistenziali che avevano accompagnato il boom economico negli anni Sessanta e Settanta iniziarono ben presto a evidenziare un problema di sostenibilità della spesa e, conseguentemente, di legittimazione pubblica. Gli interventi di protezione e promozione sociale, lungi dall'essere concepiti come investimenti, hanno continuato per molto tempo ad essere percepiti come costi, anche per responsabilità della classe politica, al punto da rendere impopolare il concetto stesso di welfare (Ripamonti, 2018). Un secondo motivo risiede nei cambiamenti innescati dal processo di europeizzazione tra i cui effetti c'è l'introduzione nel nostro ordinamento del principio di sussidiarietà, inizialmente previsto dall'art. 3b del Trattato di Maastricht del 1993 e poi recepito e perfezionato dalla riforma del Titolo V della nostra Costituzione nel 2001. Attraverso quella innovazione sono state delineate due forme di

sussidiarietà: quella verticale, che regola i rapporti di responsabilità dagli organismi centrali a quelli più periferici, e quella orizzontale, che promuove l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli o associati, per obiettivi di pubblico interesse (Musella e Santoro, 2012). È soprattutto quest'ultima ad essere implicata dai regolamenti sulla rigenerazione dei beni comuni nella misura in cui il fine di tali dispositivi è la collaborazione fra amministrazioni e cittadini attraverso l'adozione di atti amministrativi non autoritativi. Il tema, come si diceva, non può non interpellare anche la pedagogia, soprattutto nella sua dimensione sociale, perché l'efficacia degli approcci rigenerativi, evidentemente, non risiede tanto nella estensione dei regolamenti – che sono strumenti – quanto piuttosto nella diffusione di una cultura della partecipazione e dell'impegno, tanto più in una fase storica di “crisi della politica”. Già Piero Bertolini, nell'occuparsi dell'intreccio fra educazione e politica (2003), indicava nell'*educazione alla cittadinanza* una sfida che, per evitare il rischio della retorica, avrebbe dovuto realizzarsi nella forma più ampia e trasversale possibile, dunque quale vera e propria operazione culturale, ben al di là dei contesti scolastici e della formazione dei soggetti in età evolutiva. In tal senso, proprio come avvenuto nel caso di *Genius Loci*, da cui hanno preso spunto queste riflessioni, risulta strategica la figura degli educatori socio-pedagogici per la funzione di raccordo che spesso sono chiamati a svolgere fra parti e istanze sociali diverse. Come ha osservato Twelvetrees (2006), infatti, esiste un lavoro di comunità in senso stretto, finalizzato al raggiungimento di specifici obiettivi di processo e prodotto, ma esiste anche un lavoro di comunità come “stile”, riscontrabile soprattutto in quelle figure che fanno della relazione e dalla capacità di costruire legami la loro principale peculiarità. Si tratta, a ben vedere, di caratteristiche costitutive del lavoro educativo e per le quali gli educatori socio-pedagogici, nel vedere riconosciuta nella loro azione una sorta di naturale mandato “politico”, si prestano a vestire nel modo più consono l'*habitus* di “operatori di comunità”.

Riferimenti bibliografici

- Berti E. (2010). Il concetto tommasiano di Bene Comune. *Oikonomia*, 2, 48-50.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bravo G. (2001). Dai pascoli a Internet. La teoria delle risorse comuni. *Stato e Mercato*, 63, 487-512.
- Carestiato N. (2008). *Beni comuni e proprietà collettiva come attori territoriali per lo sviluppo locale*. Unpublished doctoral dissertation, University of Padua, Padua, Italy.
- Hardin G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243-1248.
- Musella M., Santoro M. (2012). *L'economia sociale nell'era della sussidiarietà orizzontale*. Torino: Giappichelli.
- Ostrom E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Governare i beni collettivi*, Marsilio, Venezia, 2006).
- Ripamonti E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Twelvetrees A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità*. Trento: Erickson.

22.3

Una pedagogia dell'antimafia come riterritorializzazione educativa: per una società della prossimità umana

Giancarlo Costabile

Ricercatore - Università della Calabria

giancarlo.costabile@unical.it

1. La parola antimafia come strumento per una nuova pedagogia della liberazione

La scelta di proporre questa breve argomentazione nasce dall'esigenza di divulgare le ragioni scientifiche di un percorso laboratoriale svolto all'Università della Calabria negli ultimi dieci anni¹ e caratterizzato dall'uso di due parole, pedagogia e antimafia, tenute insieme faticosamente nel quadro di un'analisi più ampia indirizzata allo studio del tema della riterritorializzazione educativa secondo gli approcci della pedagogia critico-radical di Paulo Freire e don Lorenzo Milani. La definizione pedagogia dell'antimafia viene utilizzata la prima volta nell'anno accademico 2015-2016 per costituire formalmente un laboratorio didattico all'interno dell'offerta formativa

1 In dieci anni di attività didattica sono stati organizzati 118 seminari in presenza, 14 online (a causa della pandemia da covid-19) e 26 laboratori all'aperto (da Scampia a Palermo, dalla Piana di Gioia Tauro alla Locride, passando per le periferie di Cosenza), che hanno coinvolto più di 300 relatori. Figure di alto profilo istituzionale della Direzione Nazionale Antimafia e della Commissione Parlamentare Antimafia, delle Procure distrettuali antimafia (Catanzaro, Reggio Calabria, Palermo e Napoli) e delle forze dell'ordine, il mondo dell'associazionismo laico e cattolico, importanti prelati e sacerdoti impegnati nella promozione della memoria antimafia, la realtà dei movimenti, gli imprenditori che hanno denunciato il racket delle estorsioni, il giornalismo militante, hanno animato in questi anni accademici il cantiere pedagogico nato sulle colline di Arcavacata. Più di 4mila gli studenti impegnati nella sperimentazione didattica tra i banchi delle aule (anche digitali) di Scienze dell'Educazione, mentre mille sono stati gli universitari che hanno partecipato ai laboratori di cittadinanza attiva svolti nei territori del Mezzogiorno. Una rassegna divulgativa di informazioni sulle iniziative svolte è consultabile al sito www.pedagogiadellar-esistenza.it.

del corso di studi in Scienze dell'Educazione afferente al dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione (oggi Culture, Educazione e Società). In realtà, l'iniziativa seminariale di fondazione del progetto di resistenza alle mafie è datata 23 maggio 2011, nell'ambito delle attività didattiche dell'insegnamento di Storia della pedagogia attivo allora presso la facoltà di Lettere e Filosofia dell'Unical. Successivamente pedagogia dell'antimafia diventa un insegnamento laboratoriale a partire dall'anno accademico 2018-2019. Con quale obiettivo? Parafrasando Freire di *Pedagogia degli oppressi*, si potrebbe dire: provare a costruire un'intima solidarietà tra queste due parole, pedagogia e antimafia. Una solidarietà prassica che si traduca nella ricerca di una grammatica della liberazione in grado di assumere come compito politico la ricostruzione delle relazioni socioeducative all'interno di quei territori caratterizzati da una permanente distorsione dei diritti di cittadinanza, e sfregiati da una narrazione della subalternità che rende estremamente fragile e precaria la tenuta delle istituzioni democratiche. L'educazione all'antimafia non è materia da consegnare soltanto ai convegni o ai simposi serali o peggio ancora a pratiche speculative di ordine monetario: la parola che libera non può essere quella pagata dal sistema. Educare alla giustizia sociale è soprattutto una pratica di libertà nella misura in cui tale processo assuma il paradigma della liberazione (Freire, 1970/2018, 1992/2014) come categoria fondante la propria riflessività e la propria operatività. La pedagogia della liberazione si pone infatti come opera di continua ricostruzione dell'umano e della sua continua difesa dalla violenza del potere economico globale che mercifica e delinea condotte empiriche alienanti (Freire, 1996/2014).

2. Le mafie: linguaggi di potere delle classi dirigenti

La trasformazione delle mafie, da soggetto criminale a incubatore permanente e plurale di relazioni politico-economiche che si sono affermate su scala globale (Gayraud, 2005/2010; Dalla Chiesa, 2013; Gayraud, Ruta, 2014; Melorio, Sales, 2017; Arlacchi, 2018), rende non più differibile la costruzione di una pedagogia dell'antimafia che vada oltre l'asfittico segmento dell'educazione securitaria e di mera conformazione alla legge. Le mafie si sono emancipate dal tradizionale perimetro criminale della violenza urbana organizzata per diventare pienamente una modalità strutturale e

permanente del potere globale (e della sua complessa fenomenologia politico-sociale) specialmente in diverse realtà del pianeta – il narco-Stato e lo Stato di mafia (Nicaso, Lamothe, 1995; Gratteri, Nicaso, 2015; Dalla Chiesa, 2017; Galli, Caligiuri, 2017, 2020) –, a partire dall'Italia che è stata per due secoli il laboratorio criminale dell'Occidente.

C'è un testo recente, per restare alla storia delle mafie italiane, che recupera le importanti analisi degli anni Ottanta del Novecento condotte su parole chiave come territorio, consenso, Stato parallelo, poteri obliqui da Giovanni Falcone (2007) e Paolo Borsellino (2011) in una cornice interpretativa assolutamente originale e coraggiosa sul piano ermeneutico: *Storia dell'Italia mafiosa* di Isaia Sales.

Sales (2015) definisce esplicitamente in questo lavoro scientifico le mafie quali linguaggi di potere propri delle classi dirigenti italiane. La forza delle mafie è nelle relazioni con il potere pubblico (p.15): in questo risiede la longevità bisecolare delle mafie italiane e la loro specificità rispetto alle tradizionali forme di crimine organizzato. La storia delle mafie è pertanto storia sociale delle classi dirigenti: dei loro valori, delle loro prassi comportamentali, della loro modalità di gestione della cosa pubblica (p. 30). Rispetto al mero fenomeno delinquenziale, le mafie, pur mantenendo la matrice di potere criminale extralegale, si definiscono all'interno delle procedure relazionali delle *élite* governative (sia locali sia nazionali) come una modalità e un carattere strutturale del potere in Italia (pp. 26-36).

Quali sono le conseguenze di questa tesi? Se ne possono rintracciare almeno tre. La prima, sul piano storiografico: non è pensabile studiare metodologicamente la storia d'Italia senza intrecciarla con quella delle mafie che costituiscono il linguaggio di potere delle classi dirigenti. Significa indagare sul piano storico-sociale quelle relazioni di prossimità, purtroppo permanenti, tra mafie e classi governative che hanno scritto pagine di storia ancora non conosciute perché (volutamente) inesplorate. La seconda, sul piano politico: ogni Stato è tale quando basa la sua articolazione di potere sul monopolio della forza e della legalità. Questo determina sul piano dell'organizzazione dei territori l'esercizio pieno della sovranità dello Stato su di essi: in poche battute, la sicurezza e le sue dinamiche sociali. In Italia, Stato e mafie convivono nell'organizzazione dei servizi nei territori, a partire dall'ordine pubblico. Terza questione, quella pedagogica: uno Stato che costruisce la propria identità nella relazione (permanente) di potere tra momento legale ed extralegale, finisce con il legittimare nelle dinamiche

socioeducative una società mafiosa, di cui si può assumere, in queste sedi, il profilo interpretativo suggerito dal sociologo Umberto Santino (1997):

Violenza e illegalità sono moralmente accettate da buona parte della popolazione, sono considerate mezzi di sopravvivenza e canali per l'acquisizione di un ruolo sociale, di impossibile o difficile ottenimento per altre vie, e sono normalmente impunte. [...] Lo Stato e le istituzioni in genere sono sentiti come mondi lontani ed estranei, chiusi e inaccessibili (pp. 143-144).

Fragilità e disgregazione del tessuto sociale, cultura della sfiducia, accettazione dell'illegalità e della violenza, esiguità dell'economia legale, estraneità e complicità delle istituzioni, facilitano il perpetuarsi del fenomeno mafioso quale codice espressivo del potere di un territorio.

3. Gli strumenti pedagogici di contrasto alla società mafiosa: la legalità costituzionale della Scuola di Barbiana

L'idea di legalità costituzionale discussa e affermata a Barbiana restituisce un approccio teorico e prattico in grado di farsi compiutamente strumento di affermazione dei diritti sociali intesi quali nucleo di contrasto alla cultura mafiosa e alla società mafiosa. In un passaggio nodale della sua autodifesa durante il processo per apologia di reato don Milani chiarisce la sua idea di legalità all'interno del suo progetto pedagogico e didattico di scuola: "La scuola è diversa dall'aula del tribunale" (Milani, 1996, p. 36) insegna Barbiana. È il luogo in cui la parola futuro acquista progressivamente senso storico e progettualità educativa. A scuola si gioca la partita dell'esistenza, sostiene il Priore, perché non si tratta soltanto di insegnare ai giovani il valore etico delle leggi (che devono essere interiorizzate per poter essere osservate nei comportamenti) ma soprattutto la possibilità che le stesse possano trovare occasioni di radicale revisione nel futuro (senso politico della cittadinanza). Compito della scuola per Barbiana è costruire una comunità di cittadini sovrani capaci di esercitare un ruolo attivo all'interno della società: la scoperta pedagogica del protagonismo sociale passa attraverso l'impegno etico per sostenere leggi sempre più vicine alle esigenze della comunità nella quale si vive. La scuola non può essere una fabbrica di

replicanti che lavora con lo specchio della duplicazione legittimando un apprendimento mnemonico e ripetitivo a danno di quello critico e attivo. I replicanti per Barbiana non saranno mai in grado di costruire nuove leggi o sarebbe più opportuno dire “leggi buone” perché vengono educati alla subalternità e alla sudditanza. Ripetere non vuol dire conoscere ma essenzialmente adeguarsi al sistema, accettando lo *status quo* e rifiutando la possibilità che la società cambi. Per don Milani si devono rispettare le leggi giuste: quelle che costituiscono la “forza del debole” (p. 38), per dirla con le sue parole. Significa pensare alla legge come linguaggio dell’uguaglianza e pratica della dignità sociale (pp. 36-39).

Barbiana si presenta come Scuola della Costituzione e del dissenso verso ogni forma di legalità neutra, cioè incapace di tutelare i marginali e gli ultimi. Don Milani si assume la responsabilità, sotto processo, di difendere il diritto alla disobbedienza civile verso le leggi ingiuste: quelle che si manifestano come il potere dei forti, destinati a diventare prepotenti sul piano delle dinamiche sociali (pp. 37-38). Alle leggi ingiuste, anche se formalmente ineccepibili, Barbiana oppone la resistenza civile e la necessità di una loro trasformazione per via democratica secondo gli strumenti che la Costituzione prevede: il voto e lo sciopero (p. 38). Don Milani, quindi, delinea una chiara idea di legalità strettamente ancorata alla tutela degli ultimi che la Costituzione riconosce e rende pubblicamente manifesta. La pedagogia, in questa narrazione dell’emancipazione, si presenta come sapere critico deputato alla scoperta di parole capaci di esercitare consapevolezza sociale e cittadinanza attiva attuandosi coerentemente nei comportamenti attraverso la testimonianza (pp. 37-38).

Testimoniare vuole dire dimostrare la forza dell’educazione e la sua capacità di ricostruire i nessi sociali, di indirizzare le dinamiche comunitarie. Barbiana diventa un grande esercizio di scuola democratica organicamente connessa all’idea di giustizia sociale, categoria che consente a parole come libertà, uguaglianza, dignità, di avere un senso storico in grado di produrre concretamente una pedagogia di massa nell’ambito della tutela dei diritti e della pratica dei doveri di cittadinanza attiva.

La più efficace risposta pedagogica alla società mafiosa è tutta nel principio di uguaglianza dei cittadini: la loro dignità sociale, ossia il complesso delle condizioni che rendono la vita di un uomo degna di essere vissuta. I diritti costituzionali sono l’orizzonte di una pedagogia della cittadinanza che si scopre esercizio responsabile ed effettivo di giustizia so-

ziale. Mentre la società mafiosa annienta i diritti e costruisce relazioni improntate alla totale dipendenza e sudditanza, la legalità costituzionale prescrive invece una società libera, giusta, solidale in cui tutti, a partire dai deboli, possano trovare una collocazione dignitosa. L'antimafia in questa visione si afferma come nucleo di resistenza per la costruzione di una democrazia popolare consapevole della propria biografia giuridico-costituzionale e strettamente ancorata all'esigibilità di quei diritti collettivi di prossimità che vincolano l'esercizio pubblico della sovranità a scelte normative consequenziali.

4. Una pedagogia dell'antimafia per una società dell'ultimità

L'educazione all'antimafia può concorrere a (ri)fondare un'etica dell'umanizzazione declinabile attraverso il paradigma dell'ultimità di don Milani: ciò renderebbe storicamente attuabile una pedagogia della prossimità e del dono (Scuola di Barbiana, 1996, pp. 94-97) quale vettore di una nuova civilizzazione rispetto alla dimensione mercantile delle odierne relazioni umane, ridotte dagli algoritmi del capitalismo informatico all'alienante condizione del consumo. Civilizzare, soprattutto secondo il modello educativo di Barbiana, impegna a lavorare sul piano pedagogico a una nuova riterritorializzazione: abitare cioè in modo consapevolmente critico i territori urbani del nuovo millennio tramite una partecipazione dal basso che promuova strategie laboratoriali di didattica sociale. Una critica che però non può esercitarsi dentro il sistema della globalizzazione capitalistica (per limitarne soltanto gli aspetti maggiormente predatori) ma contro di essa, assumendo l'abito di una pedagogia politica impegnata a rendere praticabile un diverso modello di società, che muova dal mettere in discussione le attuali politiche mondiali di produzione e distribuzione della ricchezza (Negri, Hardt, 2000/2002). L'accettazione passiva delle povertà e delle disuguaglianze (ombrello ideologico della società mafiosa) legittima, da una prospettiva pedagogica, la persistenza antinomica del "trauma della rottura" nelle relazioni umane: gli ultimi sono lo scarto di una società che si fonda sulla disumanizzazione come paradigma antropologico-identitario della razza umana e quindi come vocazione ontologica della storia umana a produrre inesorabilmente disuguaglianze (all'infinito) nella dimensione politico-sociale (Freire, 1970/2018).

L'educazione all'antimafia, in conclusione, può costituirsi come parte integrante di quell'idea delle pedagogie radicali degli anni Sessanta del Novecento che riteneva irrinunciabile l'orizzonte ermeneutico della ricostruzione educativa delle relazioni di prossimità umana attraverso la rimozione delle disuguaglianze. Proprio l'alfabeto dell'ultimità, con la sua epistemologia del dono, è l'ambito teorico-prassico di definizione di una narrazione della speranza, che riprenda tutta la forza trasformatrice della profezia pedagogica dell'emancipazione per realizzare sul piano storico un modello di inclusione alternativo al paradigma dell'odio, della mercificazione e dello sfruttamento sociale. A partire dal Meridione e dai Sud del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Arlacchi P. (2018). *I padroni della finanza mondiale. Lo strapotere che ci minaccia e i contromovimenti che lo combattono*. Milano: Chiarelettere.
- Borsellino P. (2011). *Oltre il muro dell'omertà. Scritti su verità, giustizia e impegno civile*. Milano: Bur.
- Dalla Chiesa N. (2013). *L'impresa mafiosa. Tra capitalismo violento e controllo sociale*. Milano: Cavallotti University Press.
- Dalla Chiesa N. (Ed.). (2017). *Mafia globale. Le organizzazioni criminali nel mondo*. Milano: Laurana.
- Falcone G. (2007). *Cose di Cosa Nostra*. Milano: Bur.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder (trad.it. *Pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino, 2018).
- Freire P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia della speranza*, Ega, Torino, 2014).
- Freire P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia della speranza*, Ega, Torino, 2014).
- Galli G., Caligiuri M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galli G., Caligiuri M. (2020). *Il potere che sta conquistando il mondo. Le multinazionali dei Paesi senza democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Gayraud J.F. (2005). *Le monde des mafias. Géopolitique du crime organisé*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *Divorati dalla mafia. Geopolitica del terrorismo mafioso*, Ellint, Roma, 2010).
- Gayraud J.F., Ruta C. (2014). *Colletti criminali. L'intreccio perverso tra mafie e finanze*. Roma: Castelvecchi.
- Gratteri N., Nicaso A. (2015). *Oro bianco. Storie di uomini, traffici e denaro dall'impero della cocaina*. Milano: Mondadori.

- Melorio S., Sales I. (2017). *Le mafie nell'economia globale. Fra la legge dello Stato e le leggi di mercato*. Napoli: Guida.
- Milani L. (1996). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Lef.
- Negri A., Hardt M. (2000). *Empire*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano, 2002).
- Nicaso A., Lamothe L. (1995). *Global mafia: the new world order of organized crime*. Toronto: Macmillan.
- Sales I. (2015). *Storia dell'Italia mafiosa*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Santino U. (1997). Politiche di sicurezza e di riduzione del danno in territori a signoria mafiosa. In M. Campedelli, L. Pepino (Eds.), *Droga: Le alternative possibili* (pp. 138-148). Torino: Ega.
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Lef.

22.4

Global Education ed educazione politica: la partecipazione di bambini, ragazzi e giovani

Lorena Milani

Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Torino
lorena.milani@unito.it

1. Educazione, politica e globalizzazione

In un nostro precedente contributo abbiamo sottolineato come il rapporto tra pedagogia, politica ed educazione sia contrassegnato dalla fragilità che caratterizza sia ciascuno di questi termini e campi di azione sia la relazione stessa tra questi (Milani, 2014). La politica, infatti, ha più volte piegato sia la pedagogia sia l'educazione ai propri fini attraverso il controllo delle istituzioni deputate, per esempio, alla formazione e all'educazione (scuola, gruppi giovanili...). Il problema diventa ancora più complesso se pensiamo che la finalità principale dell'educazione, oltre ad essere quella di promuovere il massimo sviluppo delle potenzialità e dell'educabilità di bambini, ragazzi e giovani – favorendo la loro autoeducazione e il loro più alto e libero compimento – deve mirare a sviluppare le qualità necessarie all'esercizio della cittadinanza attiva e democratica. Quindi, il problema del rapporto tra pedagogia e politica, si traduce anche nel rapporto tra educazione, democrazia e cittadinanza non più interpretabile oggi solamente nella cornice nazionale in quanto la nostra comunità di destino è, come ci hanno già indicato Morin e Kern, la "Terra-Patria" (1994). Questo significa collocare la riflessione nel quadro più ampio della globalizzazione, per interrogarci sulle finalità che dovrebbe avere una formazione politica per bambini, ragazzi e giovani. Per formazione politica intendiamo qui una formazione che abiliti all'esercizio dell'impegno verso la *polis*, il Bene Comune, la democrazia e che alimenti la capacità di porre l'attenzione ai problemi che riguardano i rapporti tra i popoli e le nazioni, alla costruzione della pace, allo sviluppo sostenibile e alla giustizia, all'equità e alla dignità della vita, questioni maggiormente acute dalla situazione pandemica.

Le forme attuali della globalizzazione, infatti, hanno accentuato le interdipendenze, da leggere in termini complessi e ipercomplessi e, non solo, quindi, secondo una visione binaria “positivo-negativo”. Le interdipendenze generate da questa situazione, infatti, stanno imprimendo una svolta che intercetta il mercato mondiale, i media, le piattaforme internet e social, le comunicazioni in generale, ma soprattutto stanno modificando fortemente le relazioni tra i paesi e tra Nord e Sud del mondo e gli equilibri mondiali (Gozzelino, 2020). Nel “villaggio globale” (McLuhan, Fiore, 1968), le interdipendenze risentono di un’assenza di distinzione tra vicino e lontano (Bauman, 2012), ma nonostante ciò esistono e permangono periferie del mondo, di questo “villaggio globale”, che sembrano continuare a esistere e a resistere “ai margini” perché “la globalizzazione divide quanto unisce; divide mentre unisce, e le cause della divisione sono le stesse che, dall’altro lato promuovono uniformità nel globo” (Bauman, 2002, p. 4).

Le sfide attuali generate dalla globalizzazione nella situazione pandemica (Morin, 2020) ci portano innanzi tutto a interrogarci sul senso e sulle possibilità innescate da questo imprevisto/inedito che richiede sicuramente altresì una riformulazione del pensiero politico, sociale, economico, ma anche scientifico e pedagogico perché, come sottolinea Morin, la pandemia ci ha insegnato che “non è soltanto la nostra ignoranza, ma anche la nostra conoscenza a renderci ciechi” (2020, p. 42). Nello stesso tempo, occorre rileggere e ripensare i rapporti di interdipendenza tra globale e locale e a considerare meglio rischi e benefici della globalizzazione. Sempre Morin, ci avverte della necessità di bilanciare globalizzazione e de-globalizzazione che consideri, da una parte, l’esigenza di avere coscienza della “comunità di destino” e, dall’altra, quella di salvaguardare un’autonomia nazionale vitale. La globalizzazione, infatti, ha prodotto anche benessere in molti paesi del mondo, ma spesso sulla base di processi che hanno condotto alle forme di sfruttamento anche minorile, in una logica economica predatoria e di depauperamento da parte dei paesi più industrializzati. Di fatto “la globalizzazione ha creato un’interdipendenza senza solidarietà” (Morin, 2020, p. 56). È necessario intravedere una nuova via che certamente non si improvvisa, ma che indubbiamente avrà un ampio riscontro sulla prospettiva e sull’impegno “politico” dell’educazione.

2. *Global Education* e sfide educative

In questo contesto globale, infatti, l'educazione e la formazione devono mirare alla promozione della cittadinanza attiva e a far sì che bambini, ragazzi e giovani possano sentirsi cittadini del mondo, coltivando la responsabilità delle proprie azioni non solo a livello locale, ma anche a livello globale, acquisendo una dimensione di cittadinanza multilivello per una cittadinanza globale. La prospettiva della *Global Education*, promossa dal Consiglio d'Europa, apre a visioni significative nella circolarità teoria-prassi non solo per costruire progetti e percorsi di cittadinanza, ma per ripensare pedagogia ed educazione politica o meglio, in senso freiriano (Freire, 2002), pedagogia, educazione e politica, con uno sguardo di apertura tra Nord e Sud del mondo che sviluppi comprensione, partecipazione, giustizia verso per un mondo capace di azioni solidali e di sviluppo (Council of Europe, 2019).

La *Global Education* è stata definita dal Consiglio d'Europa come "l'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo globalizzato e li risveglia per creare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'educazione globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale che costituiscono la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza" (Council of Europe, 2002). Il "disegno" implicito è il senso dell'educazione nella realtà della globalizzazione. La *Global Education* intende promuovere nei bambini, nei ragazzi e nei giovani una capacità di lettura critica dei rapporti e delle interdipendenze. Paradossalmente, questo tempo di crisi, che ci mostra gli effetti più deleteri e gravosi della globalizzazione, si sta rilevando anche denso di opportunità e possibilità non ancora del tutto esplorate. Occorre chiedersi quali siano le sfide in ambito educativo (Milani, 2020): nell'attuale situazione questi rapporti e queste interdipendenze devono essere ripensati in un circolo virtuoso tra pedagogia, politica e *Global Education* che generi speranza e dignità educativa.

La *Global Education*, nel finalizzare le azioni educative nella direzione di una cittadinanza globale, si propone con un ampio spettro di possibilità per l'educazione dei cittadini europei, ma appare contemporaneamente come un'opportunità di confronto sul piano di un'*educazione di qualità* come previsto dall'Agenda 2030 (ONU). Il confine sempre più sottile e impalpabile tra le differenti aree dei paesi in termini di sviluppo, di equità,

di raggiungimento di una vita dignitosa, accorcia le distanze tra vicino e lontano anche in termini di prossimità solidale e fraterna. La situazione pandemica, secondo alcune ricerche condotte da Oxfam (2020a; 2020b) e Save The Children (2020a) prospetta uno scenario di miseria, povertà economica ed educativa che va accentuandosi e che impegnerà fortemente anche la riflessione politico-pedagogica-educativa (Save The Children, 2020b; 2020c; Oxfam, 2020a).

La *Global Education*, in continuità con la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU, 1989), detta le linee metodologiche sul piano educativo sottolineando la necessità del coinvolgimento e della *partecipazione* di bambini, ragazzi e giovani ai processi educativi, facendo quindi, dell'impegno personale e attivo lo strumento di sviluppo dell'impegno politico e della responsabilizzazione. In realtà, la *Global Education* non è tanto un approccio pedagogico, ma un vero e proprio "paradigma, un punto di inizio per comprendere i problemi del mondo e come possono essere interconnessi" (Council of Europe, 2019, p. 18).

3. Linee educative di educazione politica nella prospettiva della Global Education

La *Global Education* è anche l'espressione molto alta di *educazione globale*, nel senso classico del termine, ossia di *un'educazione che mira a promuovere tutta la persona* e lo "sviluppo integrale degli esseri umani indipendentemente da specifici ambienti di apprendimento" (Council of Europe, 2019, p. 27), ma è *Global* soprattutto perché *mira a costruire una coscienza della globalizzazione* e dei suoi effetti, positivi e negativi, a promuovere e costruire un sentimento di appartenenza alla comunità di destino Terra-Patria e a generare un'identità terrestre. La sua metodologia si ispira ampiamente a P. Freire e ai movimenti di emancipazione e di *empowerment*. La *Global Education* costituisce di per sé un piano di promozione della coscienza politica a dimensione planetaria, alla quale ciascun educando deve poter accedere.

La promozione di questa coscienza non è ancora del tutto diffusa nel mondo educativo e scolastico. L'inserimento di alcuni elementi previsti dalla *Global Education* rimangono spesso formule parziali oppure non si finalizzano verso il traguardo principale della cittadinanza globale.

In questa direzione, vogliamo rimarcare alcune linee essenziali per pro-

muovere educazione politica attraverso il paradigma educativo della *Global Education*.

- 1) La partecipazione degli studenti/educandi deve divenire il più possibile la modalità centrale di coinvolgimento su ogni azione educativa promossa con loro;
- 2) Occorre co-progettare anche con i bambini, i ragazzi e i giovani azioni civico-politiche e di impegno solidale, equo e sostenibile;
- 3) La *Global Education* non deve costituire un approccio elitario all'educazione, ma una educazione di qualità per tutti i bambini, i ragazzi e giovani del mondo, in qualunque condizione si trovino perché sono soprattutto coloro che vivono nelle condizioni più svantaggiate, di povertà e di scarsità di risorse che necessitano di un'educazione ad alti contenuti e finalità;
- 4) Proprio nei momenti di maggior difficoltà, l'approccio olistico della *Global Education* fornisce l'antidoto a subire e accettare passivamente tutto quanto accade, perché mobilita la creatività e l'inventiva, promuovendo azioni sui territori e in cooperazione con altri paesi e trovando soluzioni;
- 5) La *Global Education* è una sfida anche per gli educatori/insegnanti perché richiede di "convertirsi" a una visione dell'educazione come attività "provocatrice" dove la provocazione positiva è un valore aggiunto all'educazione (Delors, 1996) perché favorisce il pensiero divergente e la capacità di azzardare letture socio-politiche differenti;
- 6) Assumere una visione complessa e olistica dei problemi perché la globalizzazione dimostra che non solo i problemi sono interconnessi, ma anche le loro soluzioni, promuovendo la coscienza degli effetti delle interdipendenze per coltivare solidarietà;
- 7) Valorizzare al massimo le sinergie di azione educativa con associazioni, gruppi e centri o circoli culturali per sperimentare concretamente la possibilità di costruire un mondo migliore e aprire alla cooperazione.

In un nostro contributo – scritto con Giulia Gozzelino e Cristina Boeris – raccontiamo un'esperienza di educazione alla cittadinanza globale nata da un accordo stipulato con l'associazione LVIA per il quale abbiamo costruito un processo di autovalutazione del progetto intitolato "*Le ricette del dialogo. Cibi e storie per l'intercultura e l'integrazione*": questo progetto aveva come finalità la consapevolezza delle interdipendenze globali e in esso il cibo era solo un mediatore di cultura e di relazioni attorno al quale si sono

intrecciate le storie di donne migranti. I giovani hanno mostrato un'ampia conoscenza delle problematiche dell'immigrazione e, nell'autovalutazione finale, molte consapevolezze erano aumentate e maggiormente esplorate (Milani, Gozzelino, Boeris, 2020).

Come viene sottolineato nel documento sulla *Global Education*, "l'importanza dell'educazione sta nell'aiutare le persone a riconoscere il loro ruolo e le loro responsabilità individuali e collettive come membri attivi di questa comunità globale, nel senso di impegno per la giustizia sociale ed economica per tutti e per la protezione e il ripristino degli ecosistemi terrestri" (Council of Europe, 2019, p. 29).

4. Un progetto di partecipazione dei ragazzi tra ricerca e cittadinanza attiva

Il circolo virtuoso tra pedagogia, politica e *Global Education* produce – insieme a una qualità dell'educazione – una qualità della cittadinanza che alimenta prospettive positive verso il futuro e la speranza.

In questa direzione di impegno, che prende in carico anche il disagio adolescenziale (Milani, 2017), si innesta un progetto (ancora in corso) – coordinato dalla sottoscritta per l'Università e dalla prof. Cristina Boeris per il Liceo – che ha coinvolto gli studenti del Liceo Norberto Rosa di Susa (TO). Il Progetto, denominato "*Disagio degli adolescenti tra pandemia e lockdown: problemi educativi e riflessione pedagogica*", vede gli *studenti* protagonisti come *ricerc-attori*. Il taglio pedagogico scelto, infatti, si è basato sull'idea che *gli esperti sono i ragazzi stessi* in quanto sperimentano il disagio e che, pertanto, è necessario *ricoscerne la "voce"* e la capacità di lettura e interpretazione. Inoltre, l'approccio pedagogico intende spingere i ragazzi a farsi carico delle attese e dei bisogni di espressione e comunicazione di questo disagio, ma anche di esserne, in qualche misura, i soggetti di un processo di *co-advocacy* insieme ai ricercatori per una *Self-advocacy*. I ragazzi hanno pertanto riflettuto sui vari aspetti del disagio (confinamento, restrizioni sociali, scuola attraverso la DaD, difficoltà di sperimentarsi, sensazioni, paure, emozioni...).

Dopo aver ricevuto una formazione alla ricerca, hanno elaborato e strutturato un questionario con domande chiuse e aperte che è stato sottoposto primariamente agli studenti del Liceo Norberto Rosa e che ora è stato diffuso alcune scuole superiori della Val Susa, coinvolgendo circa 1.000 stu-

denti. L'elaborazione dei dati sarà fatta insieme al gruppo di ricerca dell'Università e saranno immaginate con i ragazzi azioni per la diffusione e il dibattito cittadino.

Per favorire la cittadinanza attiva e l'educazione politica, è necessario promuovere interesse, partecipazione, coinvolgimento e impegno a partire dalle tematiche che intercettano bisogni, desideri e sogni di bambini, ragazzi e giovani. *Riconoscerli esperti è già un atto democratico* e di per sé capace di favorire *empowerment* e competenze di cittadinanza (Milani, Boeris, 2018) e, inoltre, allestire spazi di confronto critico, di libera espressione e di co-costruzione di letture non passive, ma attive della loro condizione di adolescenti nella pandemia è riconoscere loro la dignità di cittadini e il valore della loro "parola", in piena attinenza con le finalità della *Global Education* e dell'educazione politica e in una prospettiva di diritto alla speranza e al futuro.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2002). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson. In collaborazione con Riccardo Mazzeo.
- Council of Europe (2002). *Maastricht Declaration: European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. Resulting from the First Europe-Wide Global Education Congress Organised by the North-South Centre of the Council of Europe*. Maastricht: Author.
- Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Markers*. Strasbourg: Author.
- Delors J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report of UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Parigi: UNESCO.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gozzelino G. (2020). *In viaggio verso Sud. Una ricerca tra pedagogia e cooperazione internazionale*. Bari: Progedit.
- McLuhan M., Fiore Q. (1968). *War and Peace in the Global Village. An Inventory of Some of the Current Spastic Situations That Could Be Eliminated by More Fedforward*. New York: Bantam Books.
- Milani L. (2014). Educazione e politica: tracce e linee. In M. Corsi (Ed.), *La ri-*

- cerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 211-218). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2017). Dallo stupore al disincanto. Disagio dei preadolescenti, smarrimento degli adulti e interventi di protezione/educazione. In M. Giacchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 411-429). Parma: Junior – Gruppo Spaggiari.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education, Sciences & Society*, 2(11), 444-457.
- Milani L., Boeris C. (2018). Una concezione della giustizia pedagogica. *Civitas Educationis*, 7, 1, 345-365.
- Milani L., Crotti M. (2019). Diritto alla vita come diritto alla fragilità. In L. Milani (Ed.), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. 69-80). Bari: Progedit.
- Milani L., Gozzelino G., Boeris C. (2020). *As-Saggi interculturali. Una riflessione pedagogica sul Progetto "Le ricette del dialogo. Cibi e storie per l'intercultura e l'integrazione"*. Bari: Progedit.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E., Kern A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. New York: Author.
- Oxfam International (2020a). *Dignity not Destitution. An 'Economic Rescue Plan for All' to tackle the Coronavirus crisis and rebuild a more equal world*. Testo disponibile al sito: <https://www.oxfam.org/en/research/dignity-not-destitution>.
- Oxfam Italia (2020b). *Emergenza coronavirus: lo spettro della povertà estrema*. Testo disponibile al sito: <https://www.oxfamitalia.org/emergenza-coronavirus-poverta-estrema/>.
- Save The Children (2020a). *Proteggiamo i bambini. Whatever it takes?* Roma: Author.
- Save The Children (2020b). *La scuola che verrà*. Roma: Author.
- Save The Children (2020c). *Con gli occhi delle bambine*. Roma: Author.

Panel 23
Professioni educative e pedagogiche: i nuovi sviluppi

Introduzione

Elsa M. Bruni, Laura Cerrocchi, Cristina Palmieri

Interventi

Franco Blezza

Maria Buccolo

Giambattista Bufalino

Alessandro D'Antone

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Emanuele Isidori

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti

Francesca Oggioni

Fiorella Paone

Valeria Di Martino, Raffaella C. Strongoli

Professioni educative e pedagogiche¹

Elsa M. Bruni

*Professoressa ordinaria - Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
elsa.bruni@unich.it*

Laura Cerrocchi

*Professoressa associata - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
laura.cerrocchi@unimore.it*

Cristina Palmieri

*Professoressa ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it*

1. Professionalità educative e responsabilità sociale

Dalla presa d'atto di un bisogno storico di una formazione continua per tutti (cfr. Orefice, Carullo, Calaprice, 2011, p. XXXI) e alla luce della configurazione delle attuali democrazie è scaturita negli ultimi anni un'attenzione particolare ai temi e ai problemi legati all'educazione extrascolastica e non solo esclusivamente a quella formale. Una sensibilità nuova ha di conseguenza portato a riconsiderare l'organizzazione della filiera delle professionalità educative identificabili con quel vasto universo delle professioni educative che nel nostro Paese, e non solo, hanno storicamente vissuto un non facile e scontato riconoscimento istituzionale e professionale. Da figure definibili per lo più con richiami e attribuzioni afferenti alla dimensione delle vocazioni personali si è passati a una specificazione più chiara e precisa dell'identità degli educatori e dei pedagogisti. Si è trattato di un cammino, sicuramente lungo e non scontato, che ha interessato l'ambito istituzionale e politico e che è stato parallelamente accompagnato da un attento lavoro della ricerca pedagogica. Si è registrato allo stesso tempo un impegno congiunto, interno ai gruppi di studio universitari e al mondo delle professioni,

1 Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Le Autrici hanno condiviso l'impianto dell'intero saggio e i *Riferimenti bibliografici*. Elsa M. Bruni è autrice del paragrafo 1; Laura Cerrocchi è autrice del paragrafo 2; Cristina Palmieri è autrice del paragrafo 3.

a sostegno dei lavoratori dell'ambito educativo, con l'obiettivo di approdare a una uscita da uno stato di ambiguità soprattutto istituzionale, e dunque a una specifica identificazione degli stessi (cfr. Bruni, 2017).

Entro la cornice della *learning society* sono stati così ripensati i profili professionali, muovendo dalla costruzione di percorsi formativi e di *curricula* universitari tali da poter garantire la maturazione di competenze polivalenti da esercitare nei sempre più numerosi settori dell'agire educativo. Per un verso, a far da garante all'intera architettura educativa vi è stata la tensione a contemplare le molteplici sfere dell'educativo che si incarna nelle attuali comunità. È stata riconosciuta in altro modo la necessità di recuperare, fra gli abiti tradizionali del pensare/fare educazione, i “non-detti”, di superare veli ideologici e di aprire l'analisi ai reali bisogni e temi proponendo inedite forme di cura pedagogica (cfr. Orsenigo, 2010; Bruni, 2015a, 2015b; Palmieri, 2018). Per un altro verso, a far da collante nella vastità del mosaico educativo e nella fitta trama delle esperienze umane si è imposta una considerazione di ordine metodologico che ha riguardato criticamente i ruoli delle figure professionali e i compiti del non formale e dell'informale, dai modelli alle pratiche dell'*educere* (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Sebbene, infatti, la scuola e le agenzie formali siano realtà importanti e dalla tradizione consolidata, esistono molteplici ambienti e variegati contesti della quotidianità nei quali hanno luogo sperimentazioni educative non intenzionali che tuttavia hanno un profondo significato sulla formazione degli individui e incidono radicalmente sulla vita delle persone. È stato così che, *naturaliter*, le professionalità educative, ben note come “professionalità difficili” (Cambi, 2003, p. 43), coinvolte in una moltitudine di ambiti non formali e informali (della persona e della famiglia, della salute, dello sport, dell'istruzione, del Welfare, sociale, ambientale, giudiziario, culturale, dello sviluppo locale e della cooperazione internazionale, del lavoro), si sono imposte all'interno di un ampio disegno riformatore. Complice la felice congiuntura scientifica e politica, è stato avviato un serio cammino di perimetrazione professionale e di classificazione degli ambiti in cui tali professionalità si esprimono. A far da sfondo sono stati a livello europeo, e per alcuni versi anche nelle realtà oltreoceano, l'inedito panorama socio-culturale e i diversi linguaggi (non ultimi quelli delle tecnologie) implicati nei processi formativi che hanno indotto e inducono a ridefinire le professioni pedagogiche sempre più per un operare *dentro* ambiti informali della formazione, in sinergia con la rete delle agenzie territoriali e con i servizi socio-

educativi, con il mondo del lavoro, con i bisogni reali delle persone lungo il corso della vita.

L'ampio raggio d'azione nel quale educatori e pedagogisti realizzano il loro intervento, come ben evidenziano i contributi presenti in questa sezione, implica una riflessione che si sviluppa in generale su tre livelli strettamente interconnessi. In primo luogo, si erge la *mission* propria dell'attuale società della conoscenza e della competenza sorretta dalla logica che attribuisce alle esigenze di apprendimento e di educazione dei soggetti la funzione di accentratori dell'azione dei sistemi formativi, superando l'antica gerarchizzazione fra saperi-apprendimenti formali e saperi-apprendimenti della quotidianità. In secondo luogo, vi è il piano della formazione universitaria nei tre cicli europei che impone un lavoro costante, in virtù della necessaria corrispondenza degli ambiti professionali ai livelli delle filiere professionali, per assicurare ai professionisti dell'educazione e della formazione una solida formazione verticale corrispondente ai tre livelli dei cicli formativi universitari. In terzo luogo, va mantenuta ferma la centralità di una riflessione ad ampio spettro circa la cultura pedagogica, monitorando con costanza l'impatto dei cambiamenti sociali e professionali in pedagogia. In questo senso deve valere l'esercizio critico, inteso come tenace risistemizzazione responsabile, dei modelli interpretativi che riguardano l'uomo, la cultura, le strutture sociali, le dinamiche formative in tutti i luoghi e i tempi dell'esistenza umana (Bruni, 2016, 2018), e che obbligatoriamente necessitano di professionalità e specializzazioni particolarmente complesse. Sarà innanzitutto nella regolamentazione di *curricula* di qualità, ragionati e flessibili, fondati sull'integrazione equilibrata e dinamica tra l'itinerario didattico-disciplinare e le esperienze pratiche (laboratori e tirocini), che potranno pensarsi e attuarsi le risposte alla grande sfida educativa, che è al tempo stesso sociale, di garantire formazione, a tutti i livelli e per tutti gli attori coinvolti, come capacità di costruire ed esperire abiti e strumenti idonei a calarsi con cura fra le pieghe autentiche dei processi educativi e identitari, nelle tante e nuove situazioni esistenziali (cfr. Contini, Manini, 2007; Potestio, Togni, 2011; Bonetta, 2017).

2. Tra conflitto(i) e analisi e messa a punto del *setting* a valenza pedagogica

Gli orientamenti e le soluzioni che confliggono e/o si integrano relativamente alla formazione umana, individuale e collettiva, non possono che essere riportati all'interno di una *Storia del Pensiero* e, anche di riflesso, di *una storia sociale* (dunque politica, economica e culturale), in linea con un certo tipo di individuo da corrispondere e avvalorare e di società da perseguire e conseguire; entrambi non sono estranei a rapporti e risvolti sul piano del potere esercitato per mantenere e riprodurre gli stati sociali vigenti e (non separatamente del potere) delle discipline come dei rapporti di forza tra le discipline (e le differenti prospettive disciplinari) e i rispettivi campi d'applicazione. Quindi orientamenti e soluzioni non mancano – da sempre – di inerire all'idea tanto di soggetto-persona in educazione, quanto di ambiente-contesto-setting educativo e, complessivamente, delle istituzioni e dei saperi, delle professioni e dei dispositivi della formazione umana, individuale e collettiva (Cerrocchi, 2018).

Da un lato, il *conflitto* - nelle sue differenti forme e dinamiche di tipo biologico e psicologico (in senso cognitivo e affettivo), tra generi e tra generazioni, di profilo psico-fisico, di classe sociale (dunque anche economico) e di gruppo etnico-linguistico-religioso – coincide con una condizione della vita che caratterizza – costitutivamente e, insieme, imprevedibilmente – le persone e i gruppi, le comunità e i territori, le istituzioni e le società, rendendo determinante quel contributo tipico della *pedagogia* come *teoria e prassi della modificabilità umana*, individuale e collettiva (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Dall'altro lato, nel tempo, si è venuta a delineare una pedagogia: in primis, come sapere autonomo (caratterizzato dalla ricorsività fra teoria e prassi e per sua natura e cultura sociale), che pensa e prospetta con razionalismo critico (Bertin, 1968) la formazione (quale sintesi tra soggetto bio-psicologico, società e cultura); poi, come scienza di confine tra le scienze dell'educazione, da cui recepisce contributi teorici e di metodo. Tuttavia, senza per questo volere/dovere coincidere con un surrogato e/o ridursi a un sapere residuale; piuttosto, ponendosi da connettore tra discipline e professioni (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), capace di riprodurre nella conoscenza e corrispondere nella progettazione – in modo non generico ma generale, non parcellizzato ma sociale – una visione e un'azione educative complesse e plurali, di sistema e integrate.

Per un verso, assistiamo alla cronicizzazione e/o alla amplificazione delle sperequazioni alla base di mancate e/o ridotte condizioni di integrazione e inclusione culturale e sociale che segnano persone e gruppi, dunque, di disagio, marginalità e scarsa resilienza (anche delle figure parentali e professionali che possono subire anch'esse povertà e traumi); di conseguenza, emergono *bisogni autonomamente espressi* ma anche *bisogni – individuali e collettivi – da attribuire* (con competenza) (perché persone e gruppi possono non essere consapevoli e/o avere gli strumenti per rispondere ai bisogni) e *prospettare* (oltre l'emergenza, con progettualità) *come compito di comunità e corresponsabilità educativa*. Per altro verso, in tali accezioni e propensione – entro la ricerca, il coordinamento e la formazione, la progettazione, la consulenza e la supervisione dei processi e delle pratiche (culturali e sociali) dell'istruzione e dell'educazione (anche come recupero e prevenzione), la pedagogia si predispone a quell'esercizio critico-riflessivo che acquisisce carattere revisionale nella prassi sociale, funzionale a “trasformare” il conflitto (e i conflitti) – che produce(cono) blocco, regressione e distruzione (come esplosione all'esterno o implosione all'interno) (Dozza, 2000) – emancipando da condizioni autoritarie e repressive, di oppressione e subalternità, alienazione e anomia esistenziale a occasione(i) di coscientizzazione e autodeterminazione, di liberazione e moltiplicazione dei pensieri e degli affetti, dei linguaggi e delle azioni (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Questa pedagogia – nell'inestricabilità tra democrazia cognitiva e sociale, secondo una *scienza* (come forma di cura anche umanistica e tipicamente educativa e) non più delle persone (Goffman, 1968), non solo per le persone ma *con le persone* (smarcate da meccanismi di esclusione e autoesclusione dai processi decisionali) (Cerrocchi, Dozza, 2018) – muove nell'ottica: a) di un'educazione come ricostruzione costante delle esperienze che si dipana nei cicli biologici e nel corso umano della vita (e in profondità nella vita) (con riferimento all'infanzia, all'adolescenza, ai giovani, agli adulti e agli anziani); b) del sistema formativo integrato e/o della rete dei servizi, riconoscendo i differenti contesti fisici, sociali e culturali di vita come contesti dell'educazione; dunque, si predispone alla continuità ma anche alla discontinuità (intesa quale riconoscimento dello specifico formativo) fra differenti età, agenzie/attori e dimensioni di vita, intesi come età, agenzie/attori e dimensioni dell'educazione.

Si tratta di insistere sulla necessità di *conoscere per progettare in prospettiva pedagogica (e didattica)*: nella reciprocità tra *fattori sociali* (di sistema: macro,

meso e micro), *culturali* (miti e riti e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione) e *psicologici* (di tipo cognitivo e affettivo). Dunque, occorre concentrarsi:

- su *legislazione e indicazioni programmatiche* relativamente agli ambiti sanitari e sociali, abitativi e lavorativi ma anche educativi (peraltro definendo responsabilmente quanto deve essere pubblico e ciò che può essere privato, tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di barriere economiche, logistiche e culturali);
- su *lavoro di rete e sistema formativo integrato* nella *continuità* sinergica e strategica e nel riconoscimento dello *specifico formativo* di *agenzie e attori*. Sappiamo che i servizi sono distribuiti a macchia di leopardo per quantità e caratterizzazione – in rapporto a fattori economici e politici, sociali e culturali –, mentre risulta fondamentale sia favorirne una messa in comune delle pratiche (che risultano prevalentemente frammentarie) e della documentazione (lasciando tracce conoscitive) per risolverne l'isolamento culturale e professionale (talvolta dovuto anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie), sia implementare bandi di ricerca e azioni di tipo cooperativo (e non competitivo), meglio se nella reciprocità fra ricerca-didattica-terza missione;
- su analisi e messa a punto di *setting* a valenza pedagogica (capaci di coerenza e congruenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative di tempi e spazi, regole e relazioni – ossia fra teoria e prassi) e/o di *curricoli* educativi-didattici (di istruzione/alfabetizzazione e di educazione/socializzazione con figure educative e tra pari: la lingua e il lavoro costituiscono i principali mezzi di inclusione e integrazione culturale e sociale) (Cerrocchi, Dozza, 2018). Ci collochiamo nel quadro di un' *istituzione-istituente* di *cura del contesto* e di *attivazione del soggetto* e/o di cultura elevata per un'utenza eterogenea, secondo un modello di comunità basato sull'impianto educativo e caratterizzato da un corretto grado di sostegno e sfida, riferendoci al *setting duale* e al *progetto educativo individuale* e al *setting gruppale* e al *progetto educativo di comunità* (a breve e a lungo termine), da revisionare costantemente, per rilevare e supportare la funzione co-evolutiva e/o di ristrutturazione (oltre che di adattamento e riflessività) e di riorganizzazione dei sistemi cognitivo-affettivi, interni ed esterni. Sap-

priamo del rischio che la scelta di fini/contenuti e mezzi/metodi possa farsi apparato riproduttivo della società dominante (che seleziona e controlla, dirige e amministra corpi, pensieri e affetti, valori e gusti) condizionando i destini sociali e culturali, professionali e personali. Alcun mezzo è neutrale mentre educa a un preciso modo di pensare e dire, sentire e agire la realtà, pertanto – nel lavoro educativo e pedagogico – oltre la *scelta dei fini* risulta determinante quella *dei mezzi*, mentre il *linguaggio* (nelle sue differenti forme) costituisce l'artefatto irrinunciabile che permette di entrare in contatto con e di co-costruire pensieri, emozioni (se non sentimenti) e azioni;

- su *crescita culturale e professionale e rispettivo potenziale dei ruoli e delle funzioni*, nell'ambito della *formazione iniziale e in servizio delle professioni educative e pedagogiche* (ormai rispettivamente legittimate dai Commi 594-601 della Legge 205/17 e succ. e dal Decreto Legislativo 65/2017). Questo sottraendosi tanto a modelli piegati alle logiche del funzionalismo economico e aziendalistico, quanto a meccanismi di standardizzazione e omologazione della professionalità; all'opposto, per sfrondare – invece – problemi epistemologici e metodologici e perseguire prospettive di co-costruzione e di sviluppo delle conoscenze e delle competenze, che si arricchiscono in termini interdisciplinari e multiprofessionali, pur entro una inequivocabile matrice/regia pedagogica, nonché favorendo un migliore raccordo culturale e operativo tra professioni di settore (per esempio, con gli insegnanti, dunque tra scuola ed extra-scuola, ovvero evitando un lavoro su binari paralleli piuttosto che perpendicolari). Come fattore di *Educazione degli Adulti*, la formazione iniziale e in servizio delle professioni educative e pedagogiche concerne la formazione di un *intellettuale organico* (Gramsci, 1975; Baldacci, 2017) corrisposta, da un lato, insistendo su *compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità e corresponsabilità educativa* (Cerrocchi, 2019), a vantaggio di una rete per lo sviluppo sociale e professionale, e, dall'altro, ricorrendo anche a un impianto di *ricerca-azione-formazione* (entro pratiche critico-riflessive che, ad esempio, non trascurano analisi di caso, narrazioni e tipologie di simulazione di progettazione e/o interventi), funzionale alla crescita professionale e di sistema. In sostanza, si tratta di una *prospettiva a carattere "meta"* (educare colui/lei che andrà a educare per professione) che riconosce la *formazione* come

una traiettoria culturale-professionale-esistenziale da perseguire *emancipandosi*, in senso etico, dall'*esasperazione del conflitto* sociale (e dei conflitti) che – nelle trame delle povertà e della povertà educativa e culturale – segna sia il *target*, sia le stesse figure *professionali*. Nel caso delle professioni educative e pedagogiche: con ricadute – oltre che a livello economico – su: qualità del mandato, progettualità lavorativa ed esistenziale (familiare e personale) e, di riflesso, frammentazione e mobilità, aspetti disfunzionali all'erogazione dei servizi e alla cura dei soggetti in educazione, dovuti anche a eventuali scelte di auto-licenziamento nel tentativo di trovare migliori condizioni lavorative e di vita; quale questione meglio implementabile dallo scambio tra università e terzo settore (entro il rapporto didattica-ricerca-terza missione) nella promozione del cambiamento in un contesto lavorativo, riconoscendo – peraltro – l'importanza della formazione e della motivazione per portare a termine azioni e compiti interni e far maturare, sul piano culturale e professionale, il contesto nel suo complesso (Cerrocchi, 2018).

3. Ripensare le competenze professionali in chiave metodologica e riflessiva: una sfida culturale e formativa

Il mondo del lavoro educativo, come si evince dai contributi di questa sessione e annunciato in esergo, eccede l'ambito scolastico: coincide con i territori e si ramifica nelle situazioni concrete che le persone si trovano a vivere (Bruni, 2015). Se ogni situazione è unica, in particolare oggi, nell'attualità segnata dall'emergenza sanitaria causata dalla pandemia Covid-19, essa pare accomunata alle altre da un'esperienza multiforme di precarietà esistenziale, occupazionale, relazionale, che trova esito in manifestazioni di disagio più o meno conclamato (Morin, 2020). È questo un disagio che fatica a essere accolto dai servizi con strumenti e modalità tradizionali, spesso appesantite da proceduralità burocratiche, e che non può essere trattato come una forma di malessere o di vulnerabilità temporanea (Iori, Rampazi, 2008; Fook, 2012). Dal punto di vista pedagogico, esso può essere letto come un "disagio educativo", esito di processi di educazione formale e informale, al cui cuore stanno la difficoltà di venire a patti con l'esistenza, limiti e nelle sue potenzialità, e l'indisponibilità di strumenti culturali, affettivi, relazio-

nali, che consentano di elaborare le contraddizioni della vita e la sua strutturale fragilità, oltre che di attribuire un senso anche a ciò che appare incomprensibile (Palmieri, 2012).

Il contributo dei professionisti dell'educazione sembra trovare il suo *quid* nella capacità di comprendere tutto ciò e di individuare, insieme alle persone, alle istituzioni, alle comunità locali, le condizioni, gli strumenti, le opportunità che concretamente possono aiutare ad affrontare un simile disagio, promuovendo strategie di cambiamento e di riprogettazione esistenziale e territoriale (Bruni, 2015). Ciò implica istituire, nella contingenza delle diverse situazioni, dei *setting educativi*, ovvero quell'insieme di condizioni, al tempo stesso organizzative e culturali, materiali e simboliche, che consentano di vivere esperienze da cui poter imparare qualcosa di nuovo rispetto a sé, al mondo, agli altri: nuovi punti di vista e significati, differenti modalità di relazione, nuove posture esistenziali che schiudano un approccio inedito al divenire proprio nel momento in cui permettono di tornare sulle esperienze già vissute con prospettive differenti da quelle usuali (Massa, 1987; Salomone, 1997; Cerrocchi, Dozza, 2018).

Ciò richiede agli educatori e alle educatrici sociopedagogici l'esercizio di competenze complesse e trasversali (Calaprice, 2021, pp. 100-105): non si tratta di rispondere in maniera standardizzata e specializzata a bisogni già classificati, ma occorre interpretare i comportamenti individuali e collettivi e le domande implicite ed esplicite delle persone e dei territori; leggere criticamente i contesti di vita, di lavoro, di formazione; saper domandare e ascoltare i destinatari degli interventi; individuare le esperienze più adeguate e dar loro corpo. Infine, occorre comprendere quali effetti tali esperienze producano, se siano effettivamente educative e allora come e perché e, quindi, attrezzarsi per rilanciare piuttosto che per accomiarsi, nella speranza di aver costruito opportunità di apprendimento esistenziale e di cambiamento soggettivo, sociale, culturale (Bertolini, Caronia, 2015; Bruni, 2007).

Le competenze che distinguono le professioni educative e pedagogiche si focalizzano dunque sulla promozione di esperienze educative che rispettino la peculiarità delle situazioni e delle esigenze individuali e collettive, generando le condizioni per attivare processi di cambiamento e consapevolezza nella quotidianità del vivere (Iori, 2018). Sono competenze *al tempo stesso metodologiche, pragmatiche e riflessive*, tali da incarnare in interventi concreti modalità concettualmente complesse di pensare l'educazione e la

formazione insieme ai modelli antropologici ed epistemologici che le animano, sviluppando un’instancabile attenzione critica sulle condizioni e sugli effetti, sulle intenzioni e sui significati, sulle dimensioni materiali e immateriali presenti e agenti nelle prassi educative (Palmieri, 2018). Tali competenze “non sono cose” (Cepollaro, 2008), ma *posture* che si traducono in modalità complesse e integrate di agire, di pensare, di relazionarsi, di comunicare, di progettare, di presidiare e di valutare le situazioni educative e se stessi – la propria funzione, il proprio ruolo – in esse: posture che fanno della ricerca (di senso, di confronto, di strategie di cambiamento) il loro perno.

Formare professionisti con un simile profilo comporta accettare una sfida culturale impegnativa, che ha ricadute molto pragmatiche, come anticipato, sull’articolazione dei curricula universitari di primo e secondo livello. Si tratta infatti di prendere una posizione coraggiosa sia rispetto a un modo molto diffuso di pensare e di realizzare gli interventi educativi e sociali, ancora animato dal cosiddetto “paradigma sanitario” e assistenziale (Olivetti Manoukian, 2015, p. 55), sia rispetto a un modo di intendere la formazione come mera acquisizione di titoli e competenze individuali (Boarelli, 2019).

Se si prendono sul serio le esigenze che emergono dai territori, la sfida è promuovere una formazione che non solo doti i futuri professionisti di strumenti culturali offerti dalle scienze umane e pedagogiche per comprendere criticamente i contesti in cui si trovano a operare, ma anche che consenta di rendere “attivi” quegli strumenti. Ciò può verificarsi qualora la familiarizzazione con i saperi si intrecci ad occasioni non sporadiche di sperimentazione di sé in situazione, di confronto e collaborazione con professionisti di simile e diversa formazione, di riflessione su quell’intreccio così delicato tra storia personale e ruolo professionale che è al cuore delle professioni di cura, e in particolare di quelle educative e pedagogiche (Riva, 2004; Palmieri, 2014). Ciò è tanto importante per le professioni educative di primo livello quanto per quelle di secondo livello: per i pedagogisti, il cui apporto, come i contributi della sessione mostrano, si rivela oggi quanto mai essenziale per sostenere gli educatori e le educatrici nello svolgimento quotidiano di un lavoro che, mai come ora, mostra la sua inevitabile imprevedibilità e necessità.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subaltermit . Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata* a cura di P. Barone e C. Palmieri. Milano: Franco Angeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bruni E.M. (2015a). La formativit  del comunicare. *I Problemi della Pedagogia*, I, 75-95.
- Bruni E.M. (2015b). Il senso dell'agire educativo e la formativit  della relazione. *Paideutika*, 11(21), 53-72.
- Bruni E.M. (2016). The time for thought... the meaning of education. *Paideutika*, 23(XII), 200-215.
- Bruni E.M. (2017). Educational professions and pedagogical culture. *Pedagogia Oggi*, 2, 199-210.
- Bruni E.M. (2018). Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa. In S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova societ  della conoscenza e della solidariet * (pp. 559-564). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calaprice S. (2021). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identit , azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Cerrocchi L. (2018). La relazione educativa: variabili esterne e interne. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualit , professioni e setting per il benessere individuale e di comunit * (pp. 49-76). Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L. (Ed.). (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunit  e corresponsabilit  educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2018). *Contesti educativi per il sociale. progettualit , professioni e setting per il benessere individuale e di comunit *. Milano: Franco Angeli.
- Contini M.G., Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.

- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fook J. (2012). *Social Work: a Critical Approach to Practice. Second Edition*. London: Sage Publication.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Goffman E. (1968). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Le leçons du Coronavirus*. Paris: Éditions De-noël (trad. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
- Olivetti Manoukian F. (2015). *Oltre la Crisi. Cambiamenti possibili nei Servizi socio-sanitari*. Milano: Guerini.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Milano: CEDAM.
- Orsenigo J. (Ed.). (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di riflessione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C. (2014). Being a caring presence. Caring for the caring experience. *Encyclopaideia*, 18(39), 64-73.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Potestio A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Riva M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Salomone I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.

23.1

Interlocuzione pedagogica e pedagogia professionale

Franco Blezza

*Professore ordinario – Università “G. d’Annunzio” di Chieti e Pescara
francoblezza@email.it*

1. Una professione e una scienza dalla storia antica

Il pedagogista è il professionista apicale della sua cultura, come il medico chirurgo o l’architetto o l’ingegnere per le culture loro rispettive. Viene anche detto “specialista dell’educazione”, in realtà è la qualifica generale, suscettibile di specializzazioni come per ogni altra scienza e professione (pedagogista sociale, scolastico, professionale, familiare, giuridico...). Questa professione ha avuto una prima cornice legislativa solo con i commi 594-601 dell’art. 1 della legge 205/17, che riprendevano elementi essenziali del D.d.L. organico a prima firma Vanna Iori approvato solo dalla Camera.

Intendiamo la pedagogia come scienza in senso stretto, analogamente alle scienze della natura e a quelle scienze della cultura che sono ad esse assimilabili per metodo: vale a dire, dai Pragmatisti all’epistemologia del ’900 e secondo esperienza di ricerca scientifica empirica, una sequenza ateleologica di posizione e di tentativi di soluzione di problemi, attraverso un esercizio dell’umana creatività nel rispetto delle regole della coerenza “interna” cioè logica e della coerenza “esterna” cioè del controllo con l’esperienza futura con la conseguente retroazione asimmetrica, in modo che le sue asserzioni siano trasferibili interpersonalmente e senza alcuna certezza o definitività. La pedagogia sarebbe propriamente una scienza idiografica, come le varie scienze storiche (anche naturalistiche) e non nomotetica, gli unici νόμοι intrinseci alla pedagogia sono le regole di metodo, mentre normative di legge, sociali o naturali o d’altro genere vanno mutate da altre scienze.

Questa professione ha una storia antica come la stessa scienza, risalente ai Sofisti e a Socrate rispettivamente. Questi due millenni e mezzo di storia sono essenziali in quanto l’apparato di strumenti concettuali e operativi della professione risale fino a quelle remote origini e attinge ampiamente

ai periodi storici successivi. Qui sta la ragione per la quale nella formazione del pedagogista la storia ha un'importanza che non viene attinta nella formazione a nessun'altra professione, ed altresì una ragione profonda per la quale nel nostro esercizio professionale è così importante la contestualizzazione storica.

Una potente evoluzione si è avuta con la Sozialpädagogik, nella Mitteleuropa della seconda metà dell'800, come per altre scienze sociali, psicologiche e della cultura che hanno espresso un ventaglio di nuove professioni nel secolo successivo.

In Italia il riconoscimento di tutte queste professioni ha tardato molto per la pesante egemonia di teorie filosofiche che volevano altresì la pedagogia come scienza filosofica e negavano la professionalità docente. Una ritardata ricostruzione sarebbe stata da attendersi dalle riforme dell'ex Magistero degli anni '90: altre professioni, pur in ritardo, erano assai più avanti.

2. L'interlocuzione pedagogica

Si è lavorato da allora a costruire organicamente fondamenti, principi, metodi, tecniche, procedure, lessico e quant'altro fosse necessario perché si potesse dare una professione, e una comunità scientifica e professionale insieme. Si è considerato irrinunciabile il rapporto organico con la realtà educativa e con la relativa esperienza in pedagogia generale prima che non nelle sue branche professionali. Questo perché si potesse rigorosamente parlare di scienza in senso stretto, e non trattandosi di una “-logia” ma dell'unica “-agogia” con i termini connessi andragogia e geragogia, ed inoltre per la messa alla prova della proposta complessiva come condizione necessaria per qualunque altra professione a base scientifica.

Il risultato è nell'*interlocuzione pedagogica* che è tecnica specifica d'esercizio professionale e sede concettuale ove implementare gli strumenti pedagogici per la professione. Si tratta di una discendente diretta e legittima del dialogo socratico, senza alcun riferimento alla ἀλήθεια. La si è sviluppata in particolare su problemi di coppia, famiglia e genitorialità; a problemi del ruolo della pedagogia e del pedagogista nella sanità e in diverse istanze sociali; a problemi scolastici intesi come casi particolari, per quanto importantissimi, di un discorso più generale.

3. La pedagogia professionale

Si è così pervenuti all'individuazione e alla prima delineazione di una nuova branca della pedagogia *generale* che si affianca alla pedagogia *sociale* e che abbiamo proposto di chiamare pedagogia *professionale*. La pedagogia è professione d'aiuto e di cura (nel senso del *caring*, del *to care of*, e non nel senso di *to cure*); impiega strumenti che dall'antichità attraversano la storia del pensiero, fino ad un recepimento funzionale sempre più ampio di strumenti dalle scienze dell'educazione, come si accennerà.

Analogamente a ogni scienza in senso stretto e ogni professione con fondamento scientifico, procede attraverso l'aiuto nella posizione di problemi, nel tentativo di soluzione con esercizio della creatività umana, normato secondo la metodologia professionale e scientifica e le norme metodologiche di secondo livello che distinguono questa scienza dalle altre (*διάλογος*, *Ein-führung*, non direttività, cura e non terapia, abduzione, contestualizzazione storica, personalizzazione...).

Il tutto è stato compiuto tenendo sempre presente che l'affermazione delle professioni di livello intermedio, gli *educatori* comunque declinati, richiedono la previa affermazione della professione di vertice, come è avvenuto per tutte le filiere professionali. Il che è riscontrato da tre decenni di politica accademica di verso contrario, consistente nel partire dall'educatore fin dal CdL in Scienze dell'Educazione, e che non hanno costruito un insediamento sociale né un profilo professionale, condannando generazioni di studenti alla sottoccupazione e all'esercizio aspecifico sotto dirigenze e supervisioni eterogenee. Solo in sanità le cose sono cambiate almeno dal DMS 520/98, perché in quel settore c'erano altri apicali non di cultura pedagogica. Si seguita ad impiegare il termine "educatore" che è generico, non avendo una possibilità di distinguere anche terminologicamente chi lo sia per professione, intenzionalità, progettualità e riferimenti scientifici ben precisi e individuati esplicitamente, da tutti gli altri che sono educatori in qualche altro senso.

La pedagogia accademica potrebbe esercitare un ruolo determinante, in particolare con le sue numerose articolazioni societarie nelle quali potrebbe individuarsi un'associazione garante e attestante le competenze e le qualità dei professionisti ai sensi della legge 4/2013, assicurando anche un'etica e una deontologia professionali, una disciplina e una educazione continua obbligatoria. Questo, in virtù dell'autorevolezza e della credibilità che l'am-

bito universitario ha nella società odierna. Un passaggio in avanti sostanziale si avrà quando i pedagogisti accademici saranno anche pedagogisti professionali in esercizio per un'aliquota significativa, come avviene per le altre scienze e professioni dei settori sanitario e sociale, in ingegneria, architettura, giurisprudenza e via elencando.

4. Pedagogia e scienza, questione di fondo

Il dibattito su *Le sciences de l'éducation* (Mialaret, 1976) è stato a lungo animato nella pedagogia accademica italiana dalla fine del secolo scorso, nel quale spicca la posizione di Visalberghi e coll. (1978). Molti richiami furono effettuati a Dewey (in particolare 1929, 1938), opere dell'anteguerra a lungo presenti a ben pochi in Italia; e va tenuto conto che egli non era di formazione scientifica. Si parlò di "scientificazione" e d'altri riferimenti, quando sarebbe stato indicato piuttosto indagare presso chi avesse effettiva esperienza di ricerca scientifica sperimentale in senso stretto, fosse nelle scienze della natura o nelle scienze sociali. Ci si riferì prioritariamente all'epistemologia, così riproponendo una forma della subalternità alla filosofia ben nota nella storia della pedagogia italiana: per restare al '900 Kuhn o Lakatos o Bachelard. Popper, in particolare, ci interessa e molto, ma per come lui stesso si presentava cioè come logico della ricerca e non come epistemologo: notiamo che nella sua opera fondamentale (1935) non c'era l'aggettivo *wissenschaftliche* o simile, e si proponeva di trattare di *Forschung* anziché, ad esempio, di *Entdeckung* o *Untersuchung*, come dalle successive traduzioni a cominciare da quella inglese (1957). L'ultimo rilevante contributo del grande viennese, peraltro di fondamentale importanza, riguarda il recepimento del teorema di Tichý (Svoboda et al., 2004) e il superamento, con l'idea di aumento della verisimiglianza, di ogni teleologia che non fosse di ordine utilitaristico (Bartley III, 1982).

Piuttosto, dovremmo studiare il modo di procedere di un Enrico Fermi, il quale seppe essere fisico teorico, fisico sperimentale ed infine ingegnere nucleare, fra l'altro contribuendo bene a dissipare confusione neoidealistiche tra la tecnica e la scienza, e confusioni più recenti sotto l'equivoca dizione "scienza pratica", non essendo mai pratica una scienza propriamente detta. Gli esempi significativi non mancano nella storia della scienza. È rilevante quello di J.C. Maxwell, le cui equazioni dell'elettromagnetismo scar-

dinarono logicamente quel che rimaneva della meccanica classica, e furono ritenute in origine assolutamente inutili, salvo avere sviluppi tecnici enormi in seguito. Viceversa, ad es. la termodinamica fu elaborata dopo che la tecnica della trasformazione di calore in lavoro era già operativa in modo massiccio e con grande impatto socio-culturale.

5. La questione del metodo

Per noi rimane centrale come lo era allora la questione della metodologia da seguire nella ricerca pedagogica come nella corrispondente professione, in rigorosa ottemperanza alla metodologia unica di tutte le scienze, avessero per oggetto la natura, la cultura, la società.

La questione metodologica rimane centrale per chiunque si occupi di ricerca, e per dirimere la questione se una certa area di ricerca e d'applicatività professionale sia scientifica oppure no, e a quali condizioni. Più propriamente, la questione si sposta sulla considerazione delle scelte di metodo di quest'area se sono coerenti oppure no a quelle di una scienza, vale a dire a quali condizioni la ricerca e l'esercizio professionale, nella fattispecie pedagogici, sono scientifici in senso pieno.

Si è parlato non poco di *epistemologia pedagogica*, probabilmente intendendo per lo più uno studio epistemologico *sulla pedagogia*. Ma la questione non è risolvibile per linee interne, occorre partire da ciò che è scienza in senso stretto e da quali proprietà e regole di metodo lo caratterizzano necessariamente e, poi, applicarlo alla pedagogia, a quel punto non più considerabile come una scienza filosofica, bensì come una scienza sociale o della cultura.

Sembra esservi sostanziale convergenza sulla considerazione del metodo di ricerca e di esercizio professionale della pedagogia come un metodo composito (Orlando Cian, 1997; Massa, 1990), e che proprio in questa integrazione vada ricercata la specificità del metodo e, quindi, l'identità stessa della pedagogia.

6. Contributi recepiti dalle scienze dell'educazione

Detto l'essenziale circa la scientificità *della* pedagogia, rimane il campo sterminato della scienza *nella* pedagogia, vale a dire degli strumenti concettuali

e operativi che possono essere tratti e rielaborati dalle scienze dell'educazione nell'ambito della pedagogia professionale, sempre intendendo il termine "scienze" nello stesso senso stretto di cui sopra, e nel quale intendiamo che sia una scienza la stessa pedagogia. Queste scienze diventano "dell'educazione" se ed in quanto la pedagogia ne recepisce apporti rielaborandoli nel suo contesto specifico e volgendoli alle finalità pedagogiche specifiche che non sono quelle proprie di nessun'altra scienza.

L'economia del discorso non ci consente di andare oltre la semplice enunciazione, ma anche per questo si rimanda alla bibliografia sintetica in chiusura. In ordine logico:

- il Sigmund Freud soprattutto degli anni '20 e '30, psicoanalista sociale e non clinico, part. *Das Unbehagen in der Kultur* (1929/30);
- il Carl Rogers della relazione d'aiuto e della non direttività, della centratura sul soggetto, e in genere gli psico-sociologi;
- Erich Fromm come psicologo sociale, suoi strumenti come le modalità dell'avere e dell'essere, l'amore materno e paterno, la necrofilia, la distruttività umana, la crisi della civiltà occidentale lucidamente antiveduta fin dagli anni '40;
- il Training Autogeno secondo J.H. Schultz, non limitato a tecnica di rilassamento, con la riprogettazione della formula proposizionale. *Die Formel*, per finalità pedagogiche o ricorrendo a competenze pedagogiche;
- gli strumenti di Viktor Frankl nella loro integralità (la ricerca del *Lebenssinn*, *die Dereflexion*, *der paradoxen Intention*. *Der gemeinsame Nenner*);
- le concettualità di Bruno Bettelheim, come psichiatra infantile attento alla questione genitoriale, e alle funzioni delle fiabe.

Sono solo esempi, peraltro ampi e comprensivi, di un complesso di strumentazione concettuale che il pedagogista può impiegare nel suo esercizio professionale tra quelli di origine medica, psicologica e sociale, entro i limiti della sua cultura e della sua operatività prima che non entro i limiti di legge.

Contributi non meno rilevanti ed essenziali si possono attingere direttamente anche dalle scienze della natura, nel merito oltre che nel metodo, come la termodinamica, la teoria dei quanti, la chimica generale, l'ecologia, la medicina chirurgia e più in generale le scienze della vita.

Ovviamente, vanno considerati in via essenziale anche ampi settori delle scienze logico-matematiche, per il ruolo della logica come ὄργανον, per l'essenziale confronto tra un qualunque sistema empirico e i sistemi assiomatici, ma anche ad esempio per il teorema di Gödel e per altri capisaldi delle scienze formali.

Peraltro, questi e altri componenti scientifici retroagiscono sulla pedagogia generale apportando contributi essenziali alla questione del metodo e quindi della scientificità *della* pedagogia stessa.

La cornice generale più affidabile e funzionale rimane il Pragmatismo classico, anche ripensato negli ultimi decenni in termini di Neopragmatismo (filosofico e pedagogico). Contributi importanti vengono dall'Epistemologia dell'ultimo secolo e mezzo, con particolare riguardo per il Razionalismo Critico e per le epistemologie a base storica elaborate da studiosi di formazione scientifica come Mach, Duhem, Kuhn e altri.

7. L'esercizio professionale come pedagoga

Completamento necessario ed evoluzione canonica del progetto di ricerca sono consistiti nell'esercizio professionale effettivamente prestatO attraverso interlocuzione pedagogica, in forma volontaristica per carenza di quadro normativo, e finalizzato al fondamento scientifico e al rapporto organico con la realtà oggetto di studio e di applicazione di cui sopra. Si è trattato di un programma di ricerca scientifico nel senso di Lakatos.

Non c'è conclusione da trarre in un processo senza fine né fini, semmai una ideale staffetta nei confronti di chi continua la ricerca anche attraverso la sua interazione nell'esercizio professionale.

I risultati sono ampiamente socializzati, ne sono valida rappresentanza alcuni volumi ai quali si rimanda (Blezza 2011; 2018; 2021) anche per una bibliografia più organica.

Riferimenti bibliografici

- Antiseri D. (2001). *Teoria unificata del metodo* (ried). Torino: UTET.
Bartley III W.W. (Ed.). (1982). *Postscript to the Logic of Scientific Discovery by Karl R. Popper* (vol. 3). London: Hutchinson.

- Bettelheim B. (1950). *Love Is Not Enough*. Glencoe: Free Press.
- Bettelheim B. (1962). *Dialogues with Mothers*. Glencoe: The Free Press.
- Bettelheim B. (1976). *The Uses of Enchantment*. New York: Knopf.
- Bettelheim B. (1987). *A Good Enough Parent*. New York: Knopf.
- Bleza F. (2011). *Pedagogia della vita quotidiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F. (2018). *Pedagogia professionale*. Limena PD: Libreria Universitaria.
- Bleza F. (2021). *Il pedagoga*. Pisa: ETS.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Frankl V. E. (1987). *Logotherapie und Existenzanalyse*. München: Piper.
- Freud S. (1940/52). *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet*, 19 Bände. London: Imago.
- Fromm E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar & Rinehart.
- Fromm E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row.
- Fromm E. (1972). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Holt McDougal.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti - Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lapassade G., Guigou J., Giraud M., Lourau R. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris: Gauthiers-Villars.
- Lapassade G. (1975). *Socianalyse et potentiel humain*. Paris: Gauthier-Villars.
- Massa R. (Ed.). (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Mialaret G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Popper K.R. (1935). *Logik der Forschung*, Wien: Springer-Verlag. Br. Ed. (1957) *The Logic of Scientific Discovery*, London: Hutchinson.
- Rogers C. (1951). *Client-Centered Therapy*. London: Constable.
- Schultz J.H. (1932). *Das autogene Training*. Leipzig: Thieme.
- Svoboda V., Jespersen B., Cheyne C. (Eds.) (2004). *Pavel Tichý's Collected Papers in Logic and Philosophy*. Dunedin: Prague and Otago University Press.
- Telleri F. (Ed.). (2006). *Consulenza e mediazione pedagogica*. Sassari: Carlo Delfino.
- Tichý P. (1974). On Popper's definitions of Verisimilitude. *Br. J. Philos. Sci.*, 25, 155-160.
- Visalberghi A. (Ed.). (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

23.2

L'educatore ai tempi del Covid-19: costruire legami educativi a distanza nella fascia d'età 0-6 anni

Maria Buccolo

*Docente a contratto - Università "La Sapienza" Roma
maria.buccolo@uniroma1.it*

1. L'educazione nella prima infanzia ai tempi del Covid-19: nuovi scenari

Il momento storico che stiamo vivendo traccia, inevitabilmente, la via per un cambiamento sociale, culturale, economico, sanitario e politico. Nel volume dal titolo "Cambiamo strada le 15 lezioni del coronavirus", Morin (2020) ricorda che la storia si ripete la peste come la pandemia ci sono già state, ci hanno insegnato che "la vita è imprevedibile" e che l'uomo non è il padrone della sua natura. Siamo all'interno di questa avventura sconosciuta ed incredibile possiamo solo sperare che ci sia una metamorfosi da cui nascerà un nuovo divenire che darà vita ad un umanesimo rigenerato. Accettando la sfida dei nostri tempi, questo contributo vuole leggere l'attuale "crisi" come un problema di impegno e di responsabilità da parte degli educatori a costruire risposte per il futuro, a partire dalla riflessione sulle azioni da compiere per ri-progettare le esistenze di ciascuno.

Tra le tante trasformazioni avvenute nel periodo della Pandemia la più significativa e incisiva per la crescita dei bambini, rimane indubbiamente la profonda rivoluzione dei processi comunicativi e la radicale trasformazione delle relazioni tra le persone mediate dalle tecnologie. La chiusura dei servizi educativi nel periodo del *lockdown*, infatti, ha subito chiamato in causa gli educatori ad interrogarsi rispetto a come impostare le attività a distanza con la fascia d'età 0-6 anni. Non essendoci delle specifiche indicazioni relative all'uso dei media nella prima infanzia, molteplici sono stati gli approcci utilizzati.

L'aspetto più interessante di questa situazione è stato sicuramente il comune intento di stabilire un dialogo con le famiglie, imponendo agli educatori riflessioni in merito a quali fossero le forme più adeguate per offrire un sostegno ai genitori, per mantenere una continuità educativa e, soprat-

tutto, per non perdere il contatto con i bambini. Questo ha portato alla nascita dei “Legami Educativi a Distanza”¹ in quanto l’aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo con gli educatori di riferimento che devono mantenere o ricostruire quel contatto fatto di emozioni, sguardi, voci, vicinanza, condivisione, complicità, con i bambini e le loro famiglie.

2. Costruire i legami educativi a distanza nell’infanzia

Le modalità e la possibilità di prendere in considerazione l’educazione attraverso il “digitale” nella prima infanzia sono da qualche tempo oggetto di interventi, riflessioni, dibattiti e confronti (Di Bari, Mariani, 2018). Da circa un anno a causa dell’emergenza Covid le riflessioni su questo tema sono diventate, invece, centrali in ambito pedagogico tanto da imporre un cambiamento di scenari e portare a nuove sfide che possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

- ripensamento della didattica, anche a distanza grazie ai nuovi orientamenti per i Lead;
- mutamento dei ritmi e dei tempi della vita nei servizi educativi per l’infanzia;
- composizione del gruppo-sezione;
- attività all’aperto applicazione dell’outdoor education per la prima infanzia;
- nascita di nuove modalità relazionali.

Tutto questo cambiamento pone al centro la relazione attraverso i Lead² che si costruiscono in un ambiente virtuale: possiamo definirli come “una presenza a distanza”, resa possibile dalla tecnologia, hanno potenzialità diverse che sfruttano soprattutto i canali visivo e uditivo, e possono offrire

1 D’ora in poi Lead.

2 Gli orientamenti pedagogici sui Lead sono stati redatti dalla Commissione Infanzia Sistema integrato zero-sei. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85-ae87d5?version=1.0&t=1589880921017

stimoli per esplorare l'ambiente fisico attraverso gli altri sensi, e, al pari di qualsiasi altro ambiente, hanno delle regole di comportamento che vanno condivise tra educatori e genitori. Grazie ai Lead gli educatori hanno cercato durante il periodo di confinamento un contatto con le famiglie per garantire un supporto emotivo oltre che consentire la continuità educativa anche in situazione di emergenza.

Il mondo dell'educazione ha dunque agito come una comunità educante, coinvolgendo non solo i bambini ma anche le loro famiglie. Questa esperienza unica, eccezionale e soprattutto imprevedibile ha stimolato la consapevolezza della necessità di riflettere su modelli e competenze della pedagogia dell'emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2013) come un ambito di intervento del lavoro educativo dei professionisti dell'educazione.

Dal periodo dell'emergenza ad oggi il modo di fare educazione, infatti, si è trasformato in funzione dei nuovi bisogni in particolare l'emergenza Covid-19 ha portato a lavorare su più ambiti d'intervento:

- uno rivolto ai bambini per poter offrire spazi “virtuali” e momenti di continuità delle attività didattiche ma soprattutto per mantenere il contatto e le relazioni con gli educatori anche a distanza;
- l'altro rivolto ai genitori per offrire un dialogo e un sostegno alla vita emotiva dei figli nella fase di isolamento ma anche dopo nella fase di riapertura dei servizi educativi;
- l'ultimo ma non meno indispensabile, rivolto alla comunità degli educatori per la progettazione di pratiche educative “su misura” elaborate attraverso metodologie attive che favoriscano sia il lavoro in presenza che a distanza.

Questa esperienza si inserisce all'interno dei modelli della “didattica dell'emergenza” che concepisce l'educazione e la formazione un ambito essenziale di intervento nell'attuale momento storico-culturale. Il lavoro degli educatori nel periodo di emergenza ha rappresentato, dunque, una esperienza di alto apprendimento, di profondo cambiamento personale e professionale. In questa cornice di riferimento, i servizi educativi per l'infanzia non possono essere più percepiti come luoghi di “accudimento” ma rappresentano una realtà in cui si coltivano e nascono idee che aiutano lo sviluppo armonico dell'individuo.

3. Formar-si alla gestione degli imprevisti: educatori come funamboli delle emozioni

Il profilo professionale dell'educatore da come abbiamo avuto modo di constatare, cambia in rapporto alle trasformazioni che si trova a vivere, soprattutto in questo momento storico, dove muta anche il rapporto che tale figura ha con il significato attribuito ai problemi e all'azione educativa ideata per affrontarli, trovandosi a vivere e ad agire davanti a situazioni nuove, inedite e soprattutto impreviste. L'imprevedibilità come afferma Calaprice (2020), appartiene alla vita e alle esperienze di ogni soggetto umano e non può essere sottovalutata all'interno dei processi educativi, poiché non tutto può essere sotto il controllo dell'uomo. Anche Morin si esprime sull'imprevedibilità della vita e pone al centro tra le figure più esposte all'infezione da Covid-19 insieme al personale medico e ai docenti anche gli educatori che, senza soluzione di continuità, nel pieno della Pandemia si sono rivelati non tanto dei funzionari o dei professionisti, ma dei "missionari" dedicando il loro tempo alla cura e alla relazione con gli altri (Morin, 2020, p. 35). L'educazione all'imprevedibile è dunque ciò che la pedagogia negli ultimi anni ha inserito nel suo processo epistemologico evolutivo, che contiene tra i suoi saperi anche pratiche che, attraverso processi riflessivi e trasformativi, accompagnano soggetti e comunità a superare situazioni nuove, fatte di esperienze imprevedibili ed inaspettate (Calaprice, 2020). Per fronteggiare queste situazioni incerte, viene chiesto agli educatori di essere allo stesso tempo dei ricercatori in grado di individuare le relazioni tra ogni fenomeno, applicando procedure e strategie personalizzate. In questa prospettiva, quindi, l'educatore impara "facendosi educare", con uno sguardo capace di sentire con l'altro e sentirsene responsabile. Tra i bisogni principali emerge, dunque, la necessità dell'ascolto della vita emotiva ed affettiva (Iori, 2009) considerata, storicamente, come connaturata all'esperienza umana e, perciò, non ritenuta da includere in una formazione specifica e tanto meno come oggetto di studio scientifico. Questa necessità mira alla costruzione di capacità auto-riflessive, anche rispetto alle problematiche e alle difficoltà che costituiscono l'esperienza emotiva delle diverse soggettività (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020). Nei contesti educativi per l'infanzia, infatti, avvengono molteplici processi, in cui si amalgamano dinamiche emotive e cognitive, rappresentazioni sociali e culturali, modelli pedagogici, stili educativi, azioni, intenzionalità, decisioni, scelte,

osservazioni, analisi e interpretazioni, i cui risvolti professionali e sociali sono – a loro volta – complessi e diversificati. L'educatore deve essere, dunque, formato a saper leggere e decodificare e gestire queste complesse dinamiche. Le caratteristiche emotive dei soggetti maturano attraverso lo scambio relazionale, affettivo, corporeo ed educativo con la famiglia e con gli ambienti di appartenenza, man mano che esse si diversificano nel corso della crescita (Buccolo, 2019).

Pertanto, fatte queste considerazioni, la formazione dell'educatore deve comprendere molteplici ambiti, da quello pedagogico e psicologico, a quello sociologico a quello legislativo a quello dei saperi pratici legati all'esercizio della professione (Buccolo, 2015).

La formazione pedagogica individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come di saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari che concorrono alla formazione dell'educatore. Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva: non c'è altra via perché un educatore possa svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità.

La conoscenza della storia personale e professionale e conseguentemente tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere ormai al centro della formazione del professionista dell'educazione. Insieme a queste competenze di natura professionale e personale che portano l'educatore ad essere sempre più flessibile e riflessivo (Schön, 2006), oggi emerge anche il bisogno di una formazione specifica sulle tecnologie dell'apprendimento per la fascia d'età 0-6 anni come stimolo per un eventuale ripensamento della didattica tradizionale (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivanet, 2017). A tal proposito – come segnalato da Polenghi (2020) – durante il periodo dell'emergenza sanitaria nazionale, nel nostro Paese la comunità accademica pedagogica ha avviato una proficua riflessione sull'impatto dell'emergenza nel sistema educativo, sebbene l'attenzione dedicata ai servizi educativi per l'infanzia, negli anni, possa essere ritenuta piuttosto limitata.

In ambito educativo, come abbiamo avuto modo di osservare, il cambiamento di scenario è stato drastico. Gli educatori, infatti, si sono immersi in questa esperienza inedita, sperimentando una “nuova pedagogia” che potremmo definire dell'ascolto, della relazione emotiva e dei legami con i bambini e le famiglie. Alcuni educatori, hanno dovuto necessariamente

utilizzare gli strumenti tecnologici per la prima volta e ciò ha comportato non poche difficoltà legate, in particolare, al gap rispetto alle Tic, ma anche alla ri-programmazione delle attività, con una scansione equilibrata della frequenza, nel rispetto degli impegni lavorativi dei genitori e dell'età dei bambini, definita attraverso routine riconosciute e condivise tra nido e famiglia.

Nell'orientamento al lavoro e nella progettazione degli interventi, il ricorso alle indicazioni della Commissione Infanzia Sistema integrato zero-sei sui Lead è stato fondamentale per mantenere vivo – anche a distanza – il dialogo educativo con i bambini e le famiglie. Da queste riflessioni, emerge che anche per l'educazione all'infanzia le tecnologie digitali sono diventate una risorsa imprescindibile con cui gli educatori (anche i meno propensi), sono obbligati a misurarsi, alla luce delle recenti indicazioni ministeriali³, che propongono specifiche attività anche per il segmento educativo 0-6 anni. Una necessità imprevista proietta così gli educatori in un mondo ampio e diversificato, spesso disorientante, di opportunità per gestire nuove modalità didattiche, che richiedono competenze specifiche. Lo sviluppo delle competenze digitali degli educatori necessita di una progettazione di azioni formative fondata sull'analisi di dati raccolti sul campo, per focalizzare i loro bisogni, espressi o latenti. La formazione all'uso efficace e consapevole del digitale non è quindi riconducibile solo alla situazione emergenziale, ma deve essere inevitabilmente interpretata dalle Università come un'opportunità per integrare o creare percorsi formativi spendibili. L'obiettivo è quello di rendere ancora più significativa e attuale la formazione dei futuri educatori, ri-pensando ad attività parallele che coinvolgono anche chi lavora già nei servizi ed ha necessità di aggiornare saperi, competenze e abilità.

4. Riflessioni conclusive

Quanto detto sin ora, ci fa comprendere come la capacità di affrontare i momenti di “crisi”, di saper gestire gli imprevisti, di saper costruire processi

3 Decreto GABMI n. 89 del 7 agosto 2020 sulla Didattica digitale integrata (DDI) per la ripresa del nuovo anno scolastico.

di sicurezza partecipata diventano la possibilità concreta per attivare e promuovere resilienza (Vaccarelli, 2016). Questo significa avviare processi di progettazione di attività comune, considerando l'impatto del "trauma" individuale e collettivo nelle situazioni di emergenza, la gestione delle emozioni e ancor di più la percezione del disorientamento connesse al momento vissuto in casa. Ed è proprio da queste considerazioni che possiamo ripartire, mettendo al centro la resilienza come la capacità di ricostruire la propria vita in seguito a cambiamenti difficili. Educare alla resilienza, dunque, significa offrire ai bambini delle risorse con le quali saranno in grado di direzionare le loro emozioni in modo costruttivo, senza reagire in modo impulsivo e doloroso a sfide e difficoltà. Resilienza, dunque, non significa chiudere gli occhi di fronte all'ostacolo per far finta che non esista; al contrario, significa avere la consapevolezza di riuscire a gestirlo, a concepirlo come un naturale cambiamento e non come un impedimento alla propria crescita ed evoluzione. In questa prospettiva, il passaggio da una didattica dell'emergenza ad una didattica della resilienza può essere interpretato come «la capacità di un sistema di conservare la propria integrità e il proprio scopo fondamentale di fronte a una drastica modificazione delle circostanze».

Davanti a questo cambiamento, la sfida è quella di stimolare gli educatori a riscoprire – anche in questa fase complessa – il "senso" del lavoro educativo, mettendo al centro la formazione come leva del cambiamento umano e sociale. In questo contesto, il ruolo della formazione è essenziale e può realmente fare la differenza per le sorti degli individui e del pianeta. Infatti, per ciascun individuo, solcare il mare verso il benessere è possibile a patto che nel suo percorso di vita riceva gli strumenti adeguati per conoscere sé stesso, scoprire le proprie potenzialità, le proprie aspirazioni, per interpretare e comprendere il contesto nel quale si muove. A sua volta, il contesto deve essere quanto più possibile reso accogliente e inclusivo (Fiorucci, 2020).

Il ruolo della pedagogia qui è, dunque, quello di aiutare le persone a prepararsi per poter navigare in un mare così vasto e burrascoso, non solo acquisendo conoscenze disciplinari, ma facendo propri strumenti interpretativi e abilità trasversali che possano consentirgli di valorizzare le proprie potenzialità e trovare il proprio posto nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Buccolo M. (2019). *L'educatore emozionale, percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Buccolo M. (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo M., Ferro Allodola V., Mongili S. (2020). *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa*. *LLL*, 16/35, 372-398.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco-Angeli.
- Di Bari C., Mariani A. (2018). *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gigli A. (Ed.). (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior.
- Iori V. (Ed.). (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Polenghi S. (2020). *Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica*. *Studium Educationis*, 21(2), 149-150.
- Restiglian E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci Faber.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

23.3

Leadership educativa: una prospettiva comparata e transnazionale

Giambattista Bufalino

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catania
giambattista.bufalino@unict.it*

1. La ricerca sulla leadership educativa in prospettiva comparata

Il tema della leadership educativa ha assunto una rilevanza significativa per l'analisi delle organizzazioni scolastiche, generando una vasta gamma di teorie, modelli e tipologie che hanno preso spunto dalla mole di lavori teorici ed empirici sviluppati in altri settori di ricerca (ad esempio, le scienze dell'organizzazione e del *management*). Una mera definizione di *leadership educativa* è, in tal modo, resa complessa e complicata, soggetta a diverse interpretazioni e suscettibile di confusione concettuale.

Nel contesto italiano la costruzione di un campo concettuale di riferimento basilare e autonomo sulle questioni riguardanti la leadership educativa ha tardato ad affermarsi e consolidarsi rispetto a tradizioni culturali di più lunga data. In campo universitario e pedagogico fu Cesare Scurati (1937-2011) – profondo conoscitore delle problematiche della scuola italiana – ad aver tratteggiato, in maniera antesignana, la funzione pedagogica della e nella dirigenza scolastica e ad aver attivato una riflessione intorno ai cambiamenti organizzativi nella scuola dell'autonomia (Scurati, Ceriani, 1994). Difatti, proprio a partire dagli anni Settanta, le riforme dell'ordinamento scolastico hanno indirizzato un'evoluzione della scuola da un modello gerarchico-centralista ad un modello reticolare d'istituzione autonoma.

Gli orientamenti attuali che caratterizzano un discorso sulla leadership educativa considerano il mondo in cui viviamo come costituito da una realtà visibile, dicibile, di cui possiamo avere contezza e coscienza e che possiamo rappresentare attraverso dati, *best practises*, eventi: tutti elementi che sembrerebbero avere vita propria (Bonetta, 2017) e caratteri di neutralità. La neutralità, promulgata da una certa ricerca sulla leadership, divenuta

strumento ideologico, sembrerebbe formare il nostro senso di “realtà” sotto le spoglie del buon senso e creare un’aura di legittimità. Un esempio, in tal senso, è dato dalla presentazione di punteggi, di ranking o di classifiche comparate riferite ai contesti di istruzione o ai livelli di apprendimento da parte dei funzionari governativi e non solo. Il più delle volte, l’ampio pubblico di insegnanti, genitori o educatori non possiede la minima idea del significato di questi valori, spesso decontestualizzati e deparametrati.

In tale contesto, un dibattito critico e aperto, plurale e tensionale – proprio di un discorso pedagogico – rischia di divenire inattuale dal momento che i dominanti modelli di leadership centrati sull’apprendimento (*leadership for learning*) – divenuti particolarmente popolari negli Stati Uniti, nei paesi anglosassoni e di lì in tutto il mondo (Italia compresa) – rappresentano il pervasivo *milieu* culturale e ideologico che orienta filosofie scolastiche-gestionali improntate sulla competizione meritocratica e sull’idea d’impresa come paradigma di qualsiasi organizzazione umana, anche scolastica (Baldacci, 2019).

L’avvio di confronti transnazionali e comparativi in campo educativo rende evidente come la teoria e la pratica della leadership educativa si sviluppino e si costruiscano socialmente all’interno dei rispettivi contesti sociali, politici e culturali di riferimento, generano differenze significative nel suo esercizio a livello nazionale o locale. La differenza diviene ancor più cogente allorché i Paesi a confronto non condividono un patrimonio culturale. In effetti, gran parte dei progetti di ricerca e di formazione alla leadership educativa avviati dall’OCSE o dall’Unione europea si basano su una letteratura occidente-centrica, che tradizionalmente afferisce ad aree geografiche ben precise, come gli Stati Uniti, il Regno Unito, il Nord America o l’Australia, come testimoniato dalle recenti rassegne sistematiche e bibliografiche (Gumus et al., 2018). All’interno del variegato e controverso campo di studi della leadership educativa sembra insistere una convergenza di modelli, di concatenazioni epistemiche e di linee e direttrici di ricerca primariamente riconducibili al terreno di studi dell’*Educational Leadership, Management and Administration (EMAL)*, inteso come un campo transnazionale della ricerca educativa contemporanea, facilmente identificabile da uno specifico vocabolario, da studiosi, attori istituzionali, scuole di pensiero, modelli e prassi educative ricorrenti, principalmente di tradizione anglofona (Niesche, Gowlett, 2019; Pak, Ravitch, 2021).

Le lingue non rappresentano solo un sistema di segni, ma vengono intese

in senso più ampio come un *linguaggio* e come espressione di uno specifico potere economico e culturale. Fu lo storico Fernand Braudel (1986) ad adoperare il termine “*economie-mondo*” per indicare quei poli di concentrazione economica che hanno caratterizzato la storia dell’uomo: grandi blocchi di potere che diventano centri di elaborazione e diffusione della cultura. Quella stessa cultura sociale che forgia i sistemi educativi e le politiche scolastiche. Ma a quale cultura facciamo riferimento? La cultura della globalizzazione e del neoliberismo? Una cultura che livella le differenze e rende omogeneo il pianeta, almeno in superficie? La globalizzazione neoliberale si impossessa della contestualità del mondo, si arroga cioè il potere di configurare i contorni delle culture, anzi, esclude lo stesso concetto di cultura, a favore di determinato disegno del mondo, di un determinato tipo di uomo che corrisponde all’esigenze di un unico possibile futuro (Gunter, 2016).

2. Tradizioni a confronto: USA e Regno Unito

Queste puntualizzazioni appaiono emblematiche per poter ricondurre l’evoluzione del campo della leadership educativa all’importante movimento d’espansione culturale ed economica di cui furono protagonisti i paesi occidentali e di tradizione anglofona, in primis, gli Stati Uniti, ma anche il Regno Unito, che, nel corso del tempo, hanno colonizzato i vari discorsi e le diverse narrazioni sulla leadership educativa. Tuttavia, il percorso di affermazione dell’*educational leadership* fu tutt’altro che diretto e lineare dal momento che, anche nel contesto americano, infervorò un acceso dibattito tra esigenze di efficienza e controllo, e istanze volte a ribadire la specificità e l’unicità dei contesti formativi e di apprendimento. In tale direzione, si svilupparono delle immediate reazioni contro una visione produttivistica ed efficientistica delle organizzazioni scolastiche e contro la tendenza a studiare le comunità scolastiche alla stessa strega dei modelli di business o delle imprese commerciali.

Negli Stati Uniti, il successo storico che ha contraddistinto il campo dell’*educational administration* come area di produzione di sapere, ancor prima dell’*educational leadership*, dipese, come ricorda John Dewey (1902), dalla tendenza a considerare la meccanica dell’organizzazione e dell’amministrazione scolastica qualcosa di relativamente altro ed esterno agli ideali

e alle finalità educative. Entro tale quadro si può collocare l'istituzione e la diffusione, all'interno della università americane, dei dipartimenti di *Educational Management* – ancora oggi molto diffusi – che, a partire dagli inizi del Novecento, iniziarono ad attrarre docenti e studiosi la cui formazione iniziale aveva poco a che fare con questioni educative e pedagogiche. Uno fra tutti: Ellwood Cubberly (1868-1941), professore e direttore della *Stanford Graduate School of Education*, con una laurea in geologia e in scienze fisiche e limitate esperienze in ambito educativo. L'educatore americano, pioniere nel campo dell'*educational administration*, sosteneva che eventuali indicazioni in tema di politica scolastica e formativa dovevano rimanere “neutrali”, coerentemente ai principi delle scienze manageriali che stavano forgiando e indirizzando l'organizzazione dei grandi sistemi scolastici e delle strutture amministrative. Fu proprio in questo mutato clima che si diffusero e proliferarono i principi del *management* scientifico di Taylor (1911), come viene ricordato dallo storico dell'educazione Raymond E. Callahan nel testo *Education and the Cult of Efficiency* (1962). Il campo originario dell'*educational administration* trovò origine in un'immagine positivista delle organizzazioni che il movimento taylorista ha contribuito a rilanciare e diffondere attraverso la creazione di un vocabolario specialistico, oramai di comune dominio.

Nel Regno Unito, il settore di studi dell'*educational leadership* si affermò successivamente e seguì un percorso parallelo e, per alcuni versi simile, a quello tracciato oltreoceano. Come parte del crescente dominio della cultura neoliberale nel campo dell'istruzione negli anni Ottanta, a dare un forte impulso al campo dell'*educational administration* vi furono i cosiddetti *Education Management Studies* (EMS). Da questa prospettiva, le finalità istituzionali e culturali, i metodi e i contenuti dei processi formativi e istruttivi vennero ripensati attraverso logiche di mercato e consolidati principi di efficienza e economicità. I presupposti, le categorie e l'ideologia del *management* cominciarono a dominare pervasivamente il linguaggio educativo, la coscienza e le pratiche di educatori, docenti, dirigenti e studiosi di educazione, attraverso la diffusione di testi e libri che, nel frattempo, erano divenuti un settore significativo e strategico dell'editoria professionale e scolastica. Nel Regno Unito, l'*educational management* era ancora un'area di studio relativamente giovane ai tempi dell'importante riforma varata dal governo di Margaret Thatcher, l'*Education Reform Act* (ERA) del 1988. La riforma cambiò il destino delle scuole inglesi e introdusse, insieme ad un

curriculum nazionale degli studi, la pratica dei test come strumento di valutazione e di orientamento delle politiche scolastiche, spingendo il mercato concorrenziale tra le scuole anglosassoni (si pensi alle *league tables*). Ai tempi della riforma, la letteratura specialistica anglosassone nel campo dell'*educational leadership* non era ancora matura e attingeva in maniera preponderante a modelli e prassi del settore privato e delle imprese commerciali, e a tradizioni di ricerca più consolidate – ad esempio, gli studi e le ricerche negli Stati Uniti. Dopo gli anni Ottanta, l'*educational administration* subì delle profonde trasformazioni in direzione di un maggiore consolidamento del suo perimetro disciplinare. Difatti, i suoi maggiori teorici ed esponenti, sulla base di osservazioni ed esperienze in scuole e *college*, iniziarono a elaborare modelli teorici e operativi più direttamente riconducibili al mondo delle istituzioni scolastiche. Una delle preoccupazioni principali del post-riforma riguardava la gestione efficace delle istituzioni scolastiche al fine di poter raggiungere obiettivi e finalità che, di norma, venivano definiti da organismi esterni. In tale quadro, al dirigente scolastico veniva riconosciuto un ruolo di leader manageriale, il cui profilo era, per alcuni versi, assimilabile a quello di un Amministratore Delegato d'azienda. L'elezione del nuovo governo laburista, dopo diciotto anni di governo conservatore, avrebbe dovuto inaugurare una nuova era per l'istruzione inglese, come indicato dal mantra elettorale "*education, education, education*". In realtà, il governo Blair continuò molte delle politiche educative dei suoi predecessori e, in particolare, gli interventi scolastici guidati da "standard" professionali e dai principi di accountability. Nel 2000 venne istituito il *National College for School Leadership (NCSL)*, un'agenzia esecutiva del *Department for Education* che doveva rappresentare un punto di riferimento unico e nazionale per lo sviluppo, la ricerca e la formazione della leadership scolastica. Bolam (2004) individuò nell'istituzione del NCSL un vero e proprio cambiamento di paradigma rispetto ai precedenti modelli di gestione elaborati nel Regno Unito e in campo internazionale. Difatti, a partire da metà degli anni Novanta, il campo di studi dell'*educational management* transitò dall'essere un campo di ricerca ancorato, e per certi versi dipendente, a teorie e modelli elaborati in seno ad altri contesti – ad esempio quelli di *business* –, a un'area di studi in costruzione che tentò di consolidare il proprio statuto disciplinare attraverso l'elaborazione di teorie e l'analisi di dati empirici che verificavano la loro validità in contesti scolastici e formativi (Bush, 2008). Così, la categoria *educational leadership* divenne preferibile a quella di *management*

per descrivere il complesso universo dei dirigenti scolastici, dei capi dipartimento, dei vicepresidi e di altri middle manager, il cui profilo educativo era profondamente mutato in seguito degli impulsi riformistici di quegli anni.

3. Un approccio critico

Nella realtà della globalizzazione le politiche, le teorie e i modelli che le sorreggono “viaggiano” da un paese all’altro, ma allo stesso tempo vengono “vernacularizzate” o “incapsulate” (Serpieri, 2012) nei contesti locali e nazionali. Anche le riforme scolastiche del contesto italiano hanno risentito degli influssi della scena internazionale, che hanno trasformato la *governance* delle istituzioni scolastiche e il corredo di competenze e responsabilità dei dirigenti scolastici. La tensione che ha qualificato la ricerca accademica e professionale a livello internazionale si è caratterizzata per la ricerca di soluzioni e di interventi finalizzati a migliorare l’esistente; si è generalmente tradotta nell’elaborazione di ricette, di soluzioni semplicistiche o di un insieme attuabile di comportamenti e caratteristiche funzionali a una più efficiente e produttiva gestione delle istituzioni scolastiche. Questo tipo di impostazione si è primariamente orientata alla ricerca dell’“essenza” della leadership e di una sorta di “Sacro Graal”, attraverso tentativi di classificazione e modelli idealtipici e uniformi. Di certo, non sorprende come tali approcci continuino ad affascinare e restare al centro dell’attenzione nei tanti dibattiti sull’istruzione e sull’educazione: “catturare” e cogliere ciò che rende la leadership educativa migliore e i suoi effetti sul successo scolastico rappresenta certamente una priorità per gli studiosi del settore.

Leadership, si sa, è un termine di importazione, non appartiene al tradizionale vocabolario pedagogico italiano. Molte delle sue teorizzazioni nascono in altri contesti culturali e organizzativi diversi (ad esempio, il campo del *business*) e le applicazioni *tout court* in ambito educativo hanno comportato non poche criticità.

Una prospettiva pedagogica critica consente di rivisitare e di riattraversare la tematica della leadership in educazione; consente di connotare distintivamente e problematizzare questo campo del sapere in quanto pone una serie di rilevanti questioni, tra cui il senso dell’essere e del fare, i fondamenti, la dimensione culturale e storica del leader educativo e l’impre-

scindibile legame che unisce la dimensione etica-educativa a quella organizzativa. Se questo nesso è confuso o disgiunto, le politiche scolastiche e le prassi educative rimangono senza rotta, si ritrovano a navigare a vista, smarriscono la loro dimensione utopica, appiattite ad un presentismo e a un' enfasi eccessiva su procedure e protocolli da implementare. Qualunque indagine intorno al campo dell' *educational leadership* dovrebbe basarsi su una comprensione dei processi di leadership che accadono, avvengono e vengono esercitati non in un *vacuum* sociale, ma nel quadro di un più ampio contesto culturale, economico e politico di riferimento. I nessi che intercorrono tra la scuola e il più generale contesto sociale definiscono la stessa fisionomia dell' *educational leadership* nonché gli stessi tratti identitari del leader educativo. Non si può dunque prescindere da una conoscenza diretta della storia delle istituzioni scolastiche e delle politiche educative che rappresentano, da un lato, l'orizzonte di possibilità e di limiti all'interno del quale la leadership viene esercitata, e, al contempo, il terreno di definizione dei ruoli e delle responsabilità che condizionano e formano le esperienze formative e le relazioni educative all'interno delle istituzioni scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolam R. (2004). Reflections on the NCSL from a Historical Perspective. *Educational Management: Administration and Leadership*, 32(3), 251-267.
- Bonetta G. (2017). *Invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Braudel F. (1986). *I tempi della storia: economia, società, civiltà*. Bari: Dedalo.
- Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Roma: Armando.
- Bush T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change?. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.
- Callahan R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey J. (1902). *The Educational Situation*. Chicago: Chicago University Press.
- Grace G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: The contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 231-247.

- Gumus S., Bellibas M. S., Esen M., Gumus E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gunter H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. London: Bloomsbury.
- Pak K., Ravitch S.M. (2021). *Critical Leadership Praxis: Leading Educational and Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Scurati C., Cariani A. (1994). *La dirigenza scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Serpieri R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti ed autonomia nella scuola italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor F. (1911). *Scientific Management*. New York. Harper Brothers.

23.4

Tra sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e formazione delle figure professionali a valenza pedagogica

Alessandro D'Antone

Ricercatore - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
alessandro.dantone@unimore.it

1. Introduzione

Il sostegno educativo alla *famiglia* (e alle *famiglie*) e alla genitorialità si impone come tema pedagogico in un duplice senso.

Da un lato, *emerge da una problematica sociale* (il percorrimto della *crisi* da parte delle famiglie contemporanee; le trasformazioni della genitorialità; la pluralità dei modelli familiari a cui si accompagnano, in modo non deterministico, differenti modalità educative verticali e orizzontali).

Dall'altro, *afferisce a una specifica problematica educativa* (la possibilità di accostare e presidiare in maniera co-evolutiva e non intrusiva dispositivi e *setting* spontanei, tramite una progettualità intenzionale di cura e di educazione che sostenga, in modo complesso e integrato, le funzioni parentali che si esprimono in un dato momento entro specifici sistemi familiari).

In questa prospettiva, il presente contributo restituisce le linee progettuali emerse nell'ambito di due Assegni di ricerca (in linea con le attività per la Terza Missione): il primo è stato co-finanziato dalla Regione Emilia-Romagna e dalla Cooperativa Sociale Pangea (RE), nell'ambito del Fondo Sociale Europeo-Programma Operativo 2014/2020, *Digital Humanities and Social Sciences*; il secondo ha consentito un ulteriore sviluppo sul piano della ricerca e della supervisione ed è stato finanziato dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

In particolare, ne verranno restituiti alcuni nuclei concettuali relativi a un Progetto di ricerca, supervisione e formazione pedagogiche (anche tramite l'elaborazione di uno strumento fruibile in ambiente digitale) svolto con l'*équipe* dei servizi di Educativa Domiciliare e Spazio Neutro della Cooperativa Sociale Pangea (RE), con riferimento a elementi critico-riflessivi e

procedurali emersi precedentemente all’Emergenza sanitaria Covid-19 e nel corso delle fasi di *lockdown*, nell’ottica di un sostegno educativo rivolto tanto alla vulnerabilità e alla multi-problematicità espresse dalle famiglie, quanto alla ricorsività fra ricerca e supervisione, consulenza e formazione necessarie al funzionamento dell’*équipe* implicata in servizi di educativa familiare.

2. I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro

I servizi educativi a cui facciamo riferimento, in qualità di contesti educativi per il sociale rivolti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità (Cerrocchi, Dozza, 2018), sono il servizio di Educativa Domiciliare e quello di Spazio Neutro (D’Antone, 2020). Al fine di collocare entro specifiche progettualità educative il lavoro di ricerca, supervisione e formazione oggetto della presente disamina, cercheremo di enuclearne le caratteristiche fondamentali, consapevoli sia della disomogeneità che, sotto il profilo della distribuzione territoriale e delle differenti culture di servizio, ne caratterizza l’assetto, sia delle particolari determinazioni che tali servizi assumono in ragione dei rispettivi legami con le reti dei servizi territoriali e della normativa nazionale, regionale e locale di riferimento. Cercheremo, dunque, di caratterizzare rapidamente entrambi alla luce di specifici elementi pedagogici, emersi peraltro come determinanti entro il progetto stesso¹.

In primo luogo, definiamo il servizio di Educativa Domiciliare come contesto di *transizione*. Come è noto, la domiciliarità nei servizi educativi alla famiglia e alla genitorialità afferisce alla possibilità di progettare interventi educativi *rivolti a e in sinergia con* famiglie in cui viva almeno un minore (o un neo-maggiorenne), con un’attenzione sistematica e parallela al lavoro educativo tanto con i minori quanto con le figure adulte di riferimento, genitoriali e/o parentali altre (Cerrocchi, 2018), a partire dai contesti quotidiani di vita delle famiglie. Ne consegue una cesura fra generatività, come potenziale vitale biologico, e genitorialità – come dimensione progettuale che, per quanto si possa esprimere secondo direttrici

1 Per una trattazione più distesa di entrambi i servizi in esame, con esempi relativi anche alla complessità della casistica, si rimanda a: D’Antone, 2020.

spontanee (Papi, 2001), ha carattere culturale e risulta passibile di sostegno e cura educativi². Il carattere di transizione che coinvolge educatrici e educatori professionali socio-pedagogici (e che si esprime tanto tra l'interno e l'esterno dei sistemi familiari, quanto tra *setting* spontanei e intenzionali – Dozza, 2000, 2018) afferisce sia all'osservazione e alla valutazione degli assetti e del funzionamento della famiglia, sia alla prevenzione di eventuali forme di allontanamento familiare, secondo una progettualità educativa – nell'ottica del lavoro di rete e del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) – a sostegno del sistema familiare nel suo complesso.

In secondo luogo, definiamo il servizio di Spazio Neutro come spazio di *incontro*. Si tratta di un servizio che, in linea con l'art. 9 della “Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia” e della Legge 285/1997, esprime l'ambivalenza e l'integrazione tra:

- l'esercizio del diritto di visita e di relazione tra uno o più minori e la figura adulta di riferimento per la quale non è stato stabilito l'affidamento (in seguito a separazioni conflittuali o eventi critici entro il sistema familiare), configurandosi nella forma di “incontri protetti” o “incontri vigilati”;
- la messa a punto di spazi, tempi e regole (Dozza, 2000) per garantire incontri paritari – benché presidiati e mediati dall'educatore professionale socio-pedagogico – di sostegno e cura educativi tanto alle relazioni naturali e culturali primarie del minore, quanto alle competenze genitoriali espresse dalla figura adulta incontrante, configurandosi come “Spazio Neutro” effettivo.

In *entrambi i casi* discutiamo di servizi in cui, anche in presenza di un atto coattivo dell'Autorità Giudiziaria che imponga e monitori tempi e modalità di svolgimento³, non si tratta soltanto di prevenire il ricorso a politiche di allontanamento, affidamento o adozione, né di garantire un diritto

2 Entro una letteratura molto ampia sul tema, facciamo riferimento, fra gli altri, a: Massa, 1986; Contini, 1992; Formenti, 2000; Riva, 2004; Gigli, 2007; Catarsi, 2008; Cerrocchi, 2018; Perillo, 2018; Orsenigo, 2018; Milani, 2018.

3 Una tale caratterizzazione è generalmente presente nel servizio di Spazio Neutro e, in casi particolari legati a situazioni di rilevanza penale, anche nel servizio di Educativa Domiciliare.

in maniera protetta, né di applicare pedissequamente le istanze assistenziali e di tutela avanzate dalla committenza (generalmente, il Servizio Sociale di tutela minori). Piuttosto, si tratta di individuare, presidiare e progettare (entro una tensione politica critica e problematizzante, volta a contrastare forme di povertà materiale e educativa – Cerrocchi, Dozza, 2018; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020) le istanze pedagogiche emergenti nel lavoro educativo familiare, esplicitandone il portato (Cerrocchi, 2018):

- su un piano procedurale, valutativo e revisionale (ove, con revisionale, si intendano anche i processi di supervisione pedagogica);
- nel rapporto di continuità sinergica e strategica con la rete dei servizi;
- nell'individuazione della discontinuità e dello specifico formativo che i servizi apportano entro il lavoro di rete.

3. Il Progetto di supervisione e formazione: pre-Emergenza sanitaria Covid-19 e nel corso della prima fase di *lockdown*

Il Progetto – di cui è possibile individuare una *prima fase* (cfr. D'Antone, 2019, 2020) e una *seconda fase* (cfr. D'Antone, 2021) – ha rappresentato un lavoro di analisi, supervisione, formazione e ricerca (Massa, 1992; Baldacci, Frabboni, 2013; Demetrio, 2020) avente come oggetto i servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro e le figure professionali a valenza pedagogica che vi sono implicate (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Nella *prima fase* è stato elaborato uno strumento narrativo, fruibile in ambiente digitale, che, attraverso l'impostazione epistemologica di *setting* (Dozza, 2000, 2018), consentisse ai membri dell'équipe di narrare, nell'ottica critico-riflessiva della ri-significazione e della formazione (Riva, 2004; Cerrocchi, 2019), elementi problematici della propria prassi professionale in termini di difficoltà e vissuti ma anche di buone prassi. Il materiale raccolto in ambiente digitale ha rappresentato il fondamento per successive problematizzazioni in presenza, entro *setting* di piccolo gruppo, sia in termini di supervisione pedagogica su aspetti che fossero trasversali alle esperienze di più educatori, che di consulenza pedagogica (in particolare rivolta ai nuovi membri dell'équipe) su aspetti strutturali dei singoli servizi (Tramma, 2003; Dozza, 2018).

Nella *seconda fase*, contestualmente alla radicale riconfigurazione dei servizi indotta dalle misure sanitarie di prevenzione e contenimento, la minore aderenza alla quotidianità dell'intervento educativo causata dalla discontinuità degli incontri in presenza ha condotto a una sospensione dell'attività di supervisione, operando un distanziamento dalla prassi professionale (Baldacci, 2016) che si è tradotta in un percorso di formazione su tematiche presenti nei casi di supervisione, ma con una caratterizzazione meno clinica e più generale.

Tra i nodi emersi e trattati⁴, il concetto pedagogico di *setting* (e una sua tematizzazione critica all'interno dei servizi di educativa familiare) ne ha rappresentato il punto d'intersezione.

Discutiamo del *setting* come punto d'intersezione di nodi tipicamente afferenti alla relazione educativa anzitutto sotto un profilo epistemologico: la scelta cioè di anteporre – per affermarne poi la feconda rapportualità – un reticolo spazio-temporale, innervato da teorie di riferimento e da una cornice organizzativa che istituisce regole e norme, all'interazione e alla transazione tra soggetti che vi si produce e che da esso stesso è determinata (Massa, 1987; Dozza, 2000, 2018; Papi, 2001).

Ma, sotto un profilo procedurale, ricondurre al *setting* tematiche quali il ruolo del potere in educazione e gli aspetti di neutralità e implicazione che investono problematicamente la prossimità e la distanza, così come l'autenticità e la finzionalità⁵ della prassi educativa, significa altresì connotare il *setting* stesso come luogo *altro* rispetto alla vita diffusa, capace di differenziarsi dialetticamente da essa istituendo un contesto pratico/esperienziale che consenta alla competenza pedagogica di esprimersi in termini di risignificazione, rielaborazione e ricostruzione pratica e critico-riflessiva dell'esperienza educativa (Fabbri, 1996; Salomone, 1998; Riva, 2004).

All'interno del progetto di formazione, dunque, la categoria pedagogica

4 I nodi emersi hanno visto un'articolazione tra due aree: *a*) il rapporto tra il potere, il conflitto e la violenza; *b*) la relazione fra la neutralità e l'implicazione – cfr. D'Antone, 2020, 2021.

5 Sul rapporto finzionale/autenticante (e sull'apparato tecnologico di carattere pedagogico che produce nell'ordine di una metafora teatrale in educazione), il quale permette peraltro di connotare il *setting* come luogo analogico di esperienza, si veda fra gli altri: Ulivieri Stiozzi, 2004, pp. 67-69.

di *setting* ha assunto un significato complesso, almeno su tre direttrici di senso.

La prima: il *setting* come espressione di educazione spontanea nei sistemi familiari, nei quali operare transizioni rispettose delle rispettive cornici e capaci di intercettare i canovacci (materiali e simbolici) agenti, oltre che i miti e le narrazioni familiari che li innervano, al fine di pensarne alternative intenzionalmente progettate *per* e *con* le famiglie (Formenti, 2000; Gigli, 2007; Orsenigo, 2018; Cerrocchi, Dozza, 2018).

La seconda: il *setting* come elemento pedagogicamente determinante, da tematizzare e problematizzare sia nel curriculum formativo delle professioni a valenza pedagogica (anche nell'ambito delle pratiche laboratoriali e di tirocinio), sia nel profilo professionale di educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, in termini di formazione permanente (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Traverso, Modugno, 2015; Iori, 2018; Calaprice, 2020).

La terza: il *setting* come contesto di supervisione e revisione pedagogica di secondo livello, i cui vincoli (Ceruti, 1986) istituzionali e normativi aprano a possibilità (che, nel corso dell'emergenza sanitaria Covid-19, si avvalgano di modalità miste e ibride, coniugando momenti in presenza e a distanza e processi di supervisione e formazione – D'Antone, 2021) di produzione e riconfigurazione di significati e vissuti, sulla base di una pratica, strutturalmente integrata nell'équipe, di analisi critico-riflessiva della prassi educativa (Salomone, 1998; Cerrocchi, Dozza, 2018).

Tali implicazioni del costruito pedagogico di *setting* hanno permesso dunque di tematizzare il portato complesso e intersoggettivo della dimensione di équipe (intesa come dimensione di discontinuità critico-riflessiva dalla prassi e campo di elaborazione di latenze e significati pedagogici), permettendone un'implementazione sul piano revisionale e aprendo a ulteriori linee di progettualità (in particolare sul piano narrativo e di analisi di caso, così come su quello delle procedure documentarie, valutative e di rendicontazione) relativamente alla supervisione e alla formazione delle figure professionali a valenza pedagogica.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2016). La prassi educativa. In: M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.

- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi L. (2018). La famiglia come ambiente e/o sistema educativo. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 97-110). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (Ed.). (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Antone A. (2019). Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare: l'équipe come contesto formativo e revisionale nei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana, A. D'Antone (Eds.), *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 95-106). Bergamo: Zeroseiup.
- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2021). Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità: prassi educative tra continuità e discontinuità. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 51-59). Parma: Junior-Bambini.
- Demetrio D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Dozza L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.

- Fabbri M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Orsenigo J. (2018). *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (2001). *Sull'educazione* (2nd ed.). Milano: Ghibli.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Salomone I. (1998). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Traverso A., Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi S. (2004). La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* (pp. 63-96). Milano: FrancoAngeli.

23.5

Costruire uno sguardo di ricerca: una direzione per la formazione del professionista educativo di secondo livello?

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca

maria.gambacorti@unimib.it

1. Lavorare in educazione a un secondo livello: traiettorie di azione e sfide formative

Pensare a un secondo livello del lavoro educativo (Mancaniello, 2011) significa puntare l'attenzione sulle numerose e molteplici componenti che sostengono il lavoro dei professionisti e dei servizi, che non si esauriscono nell'azione direttamente volta ai destinatari dei progetti e degli interventi educativi.

In questo senso, va riconosciuto che l'agire educativo non è racchiuso solamente nel concreto svolgersi dell'esperienza educativa con gli/le educandi/e, ma un secondo livello di azione è presente e necessario per la buona riuscita del lavoro di educatori ed educatrici (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2018).

Possiamo riferirci a uno scenario davvero ampio di direzioni e traiettorie che tematizzano il secondo livello dell'educazione (Cerrocchi, Dozza, 2020), nel suo essere sostegno e volano per la concreta implementazione dell'azione educativa. Proviamo, dunque, a ripercorrere alcune di queste possibili funzioni (Gambacorti-Passerini, 2019), certi di non esaurirle nelle prossime righe: innanzitutto il coordinamento pedagogico, che consente di costruire la direzione e l'impronta educativa di interi servizi, progetti, gruppi di lavoro; la progettazione complessa, rivolta alla stesura di linee di indirizzo progettuale educativo per creare e innovare servizi e proposte a livello locale, nazionale e internazionale; la supervisione e la consulenza pedagogica, che consentono di prendersi cura del lavoro educativo di singoli e gruppi, andando a rafforzare e tematizzare le competenze educative; il la-

voro di formazione continua ed aggiornamento di ogni professione formativa; le attività di valutazione di interventi, progetti, servizi educativi; l'azione di ricerca, volta ad elaborare sapere e riflessione pedagogici a partire dalle concrete esperienze educative.

Ecco, quindi, che lavorare in educazione a un secondo livello può comprendere una davvero vasta possibilità di azioni, traiettorie e funzioni, rendendo complesso e sfaccettato il profilo professionale chiamato a svolgerle.

A livello legislativo, la definizione adottata per designare una tale figura professionale è quella di “pedagogista”, racchiudendo in tale termine le diverse funzioni che abbiamo ora richiamato: quanto attualmente definito sul piano normativo è contenuto nella proposta di legge Iori n. 2656, *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista*, che è stata presentata alla Camera dei deputati il 7 ottobre 2014 e approvata il 21 giugno 2016, trasmessa al Senato il 22 giugno 2016 come disegno di legge n. 2443 (testo unico Iori-Binetti), *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*, e condensata nei commi 594°-601° dell'art. 1 della legge 205/2017.

Gli sforzi legislativi recenti appena ricordati sembrano, quindi, delineare uno sforzo nazionale volto alla tematizzazione di profili professionali non “improvvisati” e costruiti solo sulla base di un apprendimento esperienziale sul luogo di lavoro (Iori, 2018).

Rispetto a quanto abbiamo scritto relativamente al secondo livello dell'educazione, la questione formativa si rivela di cruciale importanza e risulta caratterizzata da un'elevata complessità. Infatti, è necessario interrogarsi intorno alla questione che riguarda il come poter agire per costruire solide competenze professionali per un profilo che può essere impegnato a ricoprire funzioni diversificate e ampie come quelle poco sopra ricordate.

Provando a iniziare a tratteggiare qualche possibilità di pensiero, possiamo ragionare su come le diverse traiettorie di azione del secondo livello dell'educazione sembrano tutte chiamare in causa la capacità di leggere e orientare le pratiche educative sulla base delle conoscenze apprese, facendo dialogare i riferimenti teorici ed epistemologici con le concrete esperienze (Gambacorti-Passerini, 2020). In questo senso, per costruire e adottare uno sguardo di secondo livello, sembra essere importante lo sviluppo della capacità di significare le azioni nei contesti educativi (Oggioni, 2013), agendo su esse una riflessione pedagogica e accompagnando a una tale abitudine riflessiva anche gli educatori e le educatrici.

Come agire a livello formativo, dunque, per formare un tale sguardo? Proseguiamo la nostra trattazione lungo questo interrogativo.

2. Sviluppare una postura di ricerca: una competenza trasversale?

Sviluppare una riflessione intorno alla formazione del professionista di secondo livello implica, seguendo quanto abbiamo scritto, ragionare su come allenare negli studenti e nelle studentesse una postura che consenta loro di osservare e interrogare con curiosità le pratiche educative nei contesti, illuminandole con una riflessione teorica ed epistemologica in grado di problematizzarle, interrogarle e renderle oggetto di pensiero.

In questo senso, tali competenze sembrano ricondurre alla centratura sullo sviluppo di uno sguardo di ricerca, quale competenza nel tematizzare l'agire educativo come materiale di partenza per una continua ricerca volta ad elaborare traiettorie di azione rispetto ai problemi della pratica educativa (Mortari, 2009).

Qualsiasi sia la funzione esercitata e richiesta a un secondo livello dell'educazione, infatti, saper adottare una postura di ricerca sembra poter essere una competenza (Kostoulas et al., 2019) che si rivela cruciale e trasversale a qualsiasi traiettoria di azione.

Intendiamo, quindi, la ricerca quale atteggiamento attraverso cui un/a professionista è in grado di abitare servizi e contesti mettendo in atto un agire euristico, critico e capace di una progettualità trasformativa rispetto al lavoro educativo (Dederig, 2018) e al modo in cui esso viene pensato, organizzato, svolto e valutato all'interno dei servizi (Gambacorti-Passerini, 2020). Si pensa a una postura di ricerca quale possibilità mossa da una curiosità (Mantovani, 1998) volta a interrogare le concrete esperienze educative per elaborare sapere e prospettive di azione a partire da esse. Come scrive Bove, infatti, "i ricercatori che studiano una situazione affondano le loro mani nella parte più sotterranea, oltrepassando quello strato di terreno più superficiale che sovrasta la parte 'paludosa' della pratica professionale" (Bove, 2009, pp. 29-30).

Fondamentale, seguendo questa direzione, risulta la capacità di sviluppare una solida competenza nel sapersi riferire a quadri epistemologici chiari e definiti rispetto a come problematizzare e interrogare la pratica educativa attraverso uno sguardo di ricerca quale quello tratteggiato. In questo modo,

risulta possibile esercitare uno sguardo per costruire, orientare e innovare i servizi e gli interventi educativi che non smarrisca la specificità e la centralità pedagogica, così facilmente confondibile con il focus di altre discipline e saperi (Gambacorti-Passerini, 2020; Palma, 2017).

All'interno di una tale cornice di pensiero, il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85) dell'Università di Milano-Bicocca, sin dalla sua costituzione nell'anno accademico 2008-2009, ha cercato di ragionare su modalità didattiche e formative per costruire negli studenti e nelle studentesse un'abitudine alla postura riflessiva e euristica.

Dunque la ricerca è stata tematizzata non solo in un insegnamento ad essa dedicato ma anche e soprattutto come dimensione trasversale nei vari corsi e centrale per le attività di tirocinio. In questo senso, la tensione del Corso di Laurea tra il 2008 ed oggi, anche in riferimento agli importanti cambiamenti legislativi relativi alle professioni educative recentemente avvenuti, ha continuato a mantenere un'attenzione specifica sulla formazione alla ricerca, andando a ripensare e rivedere puntigliosamente e costantemente l'offerta, le modalità didattiche degli insegnamenti e il percorso di tirocinio (Galimberti et al., 2015).

Il presente contributo, in particolare, andrà ora a focalizzarsi su quanto il gruppo di lavoro costituitosi intorno all'insegnamento di "Consulenza nel Disagio Educativo: Teorie e Pratiche" ha negli anni proposto quale strategia formativa per sviluppare una postura di ricerca nei futuri professionisti educativi di secondo livello. Il gruppo di ricerca promosso dalla Prof.ssa Palmieri, infatti, ha maturato una lunga e articolata riflessione intorno al lavoro di azione pedagogica consulenziale sul disagio educativo (Palmieri, 2012; Gambacorti-Passerini, 2020), tematizzando anche uno specifico percorso formativo rivolto in aula a studenti e studentesse.

Addentriamoci, quindi, nel ripercorrimento delle idee e degli assunti epistemologici e metodologici che costituiscono le fondamenta di una sfida formativa intorno alla costruzione di uno sguardo di ricerca che si caratterizzi quale competenza cruciale per un lavoro educativo di secondo livello.

3. Traiettorie formative all'interno dell'Insegnamento di "Consulenza nel Disagio Educativo: Teorie e Pratiche"

All'interno dell'Insegnamento di "Consulenza nel Disagio Educativo: Teorie e Pratiche", per la cui conduzione l'autrice del presente scritto è subentrata alla Prof.ssa Palmieri a partire dall'a.a. 2019-2020, la consulenza pedagogica viene proposta secondo il modello consulenziale di processo proposto da Schein (1992) e, dunque, come percorso in cui il consulente accompagna il/i consultante/i in un percorso co-costruito, in cui non vi è un'erogazione di saperi e soluzioni precostituite ai problemi portati. All'interno di questa cornice, specifica attenzione viene dedicata al tematizzare che la specificità pedagogica di una consulenza risiede nell'obiettivo di sviluppare e rafforzare le competenze educative di chi richiede l'intervento (Palma, 2017).

Inoltre, si sottolinea come, per orientare un lavoro consulenziale pedagogico, sia fondamentale la capacità di riferirsi chiaramente a quadri teorici ed epistemologici attraverso cui leggere e significare gli eventi educativi oggetto della consulenza. Questo, in relazione al concetto di disagio educativo, focus specifico dell'insegnamento, risulta cruciale per poter pensare un modello di consulenza pedagogica che, per rispettare la complessità e la problematicità degli eventi didattico-educativi e del disagio (Palmieri, 2012; Gambacorti-Passerini, 2020), scommette sulla possibilità di integrare anche prospettive teorico-metodologiche eterogenee che afferiscono a tradizioni di ricerca educativa differenti, in un'ottica di *inclusive approach* (Fook, 2002).

Seguendo questa direzione, la postura del consulente viene mostrata quale atteggiamento di ricerca capace di interrogare quanto portato sulla scena dai consultanti riferendosi chiaramente a delle cornici teoriche grazie a cui proporre alcune possibilità di riflessione e pensiero pedagogico: all'interno delle lezioni vengono presentate in particolare due famiglie di approcci, quelli riflessivi e quelli socio-materiali (Gambacorti-Passerini, 2020; Ferrante, 2016).

Gli studenti vengono invitati a sperimentarsi entro questo quadro relativo al come pensare e ipotizzare la consulenza attraverso un caso: viene infatti presentata una scena, portata da una ipotetica équipe educativa come materiale di lavoro per una consulenza pedagogica, la cui progettazione viene richiesta ai partecipanti delle lezioni.

Suddivisi a gruppi, gli studenti sono invitati a predisporre un intervento

consulenziale a partire dalla scena presentata, riferendosi agli approcci socio-materiali o a quelli riflessivi. In questo modo, la progettazione concreta della consulenza si misura anche con la cornice teorica entro cui costruirla e rendere conto delle scelte operative. Al termine delle due lezioni dedicate al lavoro di gruppo, proposto anche nell'ottica di offrire agli studenti una formazione a quella dimensione di costruzione del sapere che Wenger (1999) definisce come "comunità di pratiche", quanto progettato da ogni équipe viene presentato in plenaria e discusso.

In questo modo, ogni studente ha modo di sperimentare i contenuti teorici proposti nel corso in un percorso di applicazione degli stessi attraverso un lavoro di progettazione consulenziale su una situazione concreta, nella dimensione del lavoro di gruppo finalizzata a mettere in atto uno sguardo di ricerca e curiosa interrogazione di una scena educativa.

Interessanti risultano, per provare a tracciare alcuni pensieri conclusivi, due *feedback* raccolti dagli studenti al termine del corso nell'edizione dell'a.a. 2020-2021, che consentono di tematizzare i loro guadagni formativi rispetto alla costruzione di uno sguardo di ricerca intorno al concetto di disagio e al lavoro di gruppo. Scrive una studentessa: "All'inizio 'disagio' era una parola scomoda, quasi intrusa, dai colori faticosi, pervadente le nostre vite, che mi/ci riguarda. Alla fine è diventata una 'parola-sorella' e 'parola-baule' che porta con sè una forte complessità dai colori intensi e contrastanti, che attraversa soglie e frontiere, che viaggia, ma che desidera anche stare, sostare per ritrovare un senso di sè nel mondo".

In questo senso, le parole della studentessa rimandano alla sperimentazione di una postura di ricerca rispetto al termine "disagio", che ha permesso di intravederne sfumature e significati altri, anche rispetto a una possibile tematizzazione pedagogica.

Scrivo inoltre uno studente: "Rispetto ai lavori di gruppo... li ho trovati faticosi quanto utili e intimamente legati alla professione del pedagogo che sia consulente, supervisore, formatore o coordinatore. Quella postura di ricerca che mi pare poter rilevare essere in crescita nel mio modo di pensare".

Ecco che da questa breve scrittura l'accento appare posto sulla complessità insita nel lavorare in gruppo che, proprio in virtù della formazione a uno sguardo di secondo livello in educazione, sembra essere saldamente intrecciata alla costruzione di una postura di ricerca per interrogare le poliedriche sfaccettature che tale professione richiede.

Riferimenti bibliografici

- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2020). *Contesti educativi per il sociale. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*. Milano: Franco Angeli.
- Dedering K. (2018). Consultancy in 'failing schools': Emerging issues. *Improving schools*, 21(2), 141-157.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Fook J. (2002). Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1(1), 79-95.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Riva M.G., Zannini L. (2015). Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning. *Formazione, Lavoro, Persona (CQIA rivista)*, 5(15), 113-127.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (2018). Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello. *CQIA rivista*, 25, 158-169.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 251-263.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Kostoulas A., Babi S., Glettler C., Karner A., Mercer S., Seidl E. (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development*, 23(3), 307-324.
- Mancaniello M.R. (2011). Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice S. (Eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo* (pp. 115-120). Padova: CEDAM.
- Mantovani S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Palma M. (Ed.). (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C. (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Schein E.H. (1992). *Lezioni di consulenza. L'attualità della conoscenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.

23.6

Le professioni della pedagogia della relazione d'aiuto: problemi epistemologici e prospettive di sviluppo

Emanuele Isidori

Professore ordinario - Università di Roma "Foro Italico"
emanuele.isidori@uniroma4.it

1. Introduzione

Le professioni legate alla pedagogia della relazione d'aiuto vanno acquistando sempre più importanza nella società attuale. I laureati in scienze pedagogiche, per la caratteristica del loro curriculum formativo, presentano competenze tra le più qualificate tra i laureati dell'area umanistica per svolgere tali professioni. Vi sono, tuttavia, professioni legate al counseling, al coaching e al tutoring/mentoring che non solo richiedono competenze nel campo della pedagogia della relazione d'aiuto ma, non essendo regolamentate, possono essere svolte da laureati in qualsiasi disciplina (preferibilmente umanistica) purché abbiano ricevuto una adeguata formazione.

In questo breve saggio, rifletteremo sui contenuti peculiari che la pedagogia apporta alle professioni della relazione d'aiuto (in particolare a quelle del counselor e del coach) rispetto, ad esempio, alla psicologia, e metteremo in evidenza le competenze professionali che tale pedagogia aiuta a sviluppare nelle studentesse e negli studenti che abbiano la possibilità di includerla nel loro percorso formativo.

L'obiettivo è quello di riflettere, attraverso un dialogo aperto e superando eventuali steccati e interessi disciplinari, sui nuovi possibili scenari delle professioni della relazione di aiuto, che potrebbero aprirsi e offrire occasione di lavoro anche a laureate e laureati in discipline non prettamente psicopedagogiche (come ad esempio, scienze motorie, sociologia, filosofia, ecc.) attraverso una eventuale formazione integrativa dopo la laurea.

2. Per una definizione della pedagogia della relazione d'aiuto

La pedagogia della relazione d'aiuto può essere definita come una teoria e prassi educativa della relazione di aiuto. Quale scienza pedagogica, essa può essere interpretata secondo due prospettive (come del resto tutte le pedagogie). In un senso soggettivo: vale a dire, partendo dal concetto di "relazione di aiuto" quale relazione umana portatrice di istanze educative/pedagogiche (quindi critiche e trasformative per la persona). Oppure, in un senso più strettamente oggettivo, intendendo per essa quella pedagogia che studia la relazione d'aiuto – mai in una prospettiva meramente descrittiva – e come meglio gestirla e "risolverla" individuando le migliori metodologie e tecniche.

Nel concetto di "pedagogia della relazione" di aiuto troviamo interrelati, in una prospettiva sistemica, i concetti di "relazione di aiuto" intesa come sistema/contexto/situazione in cui la persona si è venuta a trovare e si trova per una serie di cause e motivi contingenti di cui bisognerà comprendere l'origine e la motivazione; e di "pedagogia", ossia la scienza che la studia secondo una prospettiva epistemologica propria, dal cui sapere interdisciplinare e transcomplesso si generano le metodologie e i metodi il cui obiettivo principale è quello di studiare e sviluppare, in una prospettiva migliorativa e trasformativa dell'umano, la relazione e i punti di vista con cui essa viene interpretata. Indubbiamente, è evidente come le principali metodologie e tecniche di ricerca e implementazione in prospettiva migliorativa della relazione d'aiuto per la risoluzione dei suoi principali problemi siano di tipo comunicativo.

La relazione comunicativa rappresenta il principale scenario in cui si muove il pedagogista della relazione d'aiuto come esperto che ha il compito di gestire e di portare a buon fine il dialogo con una persona che necessita di aiuto. Questo dialogo diventa, in tale relazione, colloquio d'aiuto.

Carl Rogers ha ricavato la sua definizione di relazione di aiuto prendendo a prestito elementi propri della psicologia umanistica, del counseling, dell'intelligenza emotiva, della psicologia cognitiva e della formazione al *problem solving*.

Per Rogers (1961), la relazione d'aiuto è quella relazione nella quale in cui uno dei partecipanti cerca di portare, da una o da entrambe le parti, un

migliore apprezzamento ed espressione delle risorse latenti della persona e un uso più funzionale di esse.

Per Dietrich (1986), invece, la relazione d'aiuto è un rapporto in cui chi aiuta cerca di stimolare e rendere possibile l'auto-aiuto del soggetto. La benevolenza e l'atteggiamento amichevole del counselor nei confronti del soggetto non significano che quest'ultimo prenda decisioni per conto del soggetto, stabilisca il suo percorso di vita, sollevi il soggetto da ogni responsabilità e rimuova tutti gli ostacoli dal percorso. Questo rapporto cerca piuttosto di creare un clima e di avviare un dialogo con il soggetto che permetta ad esso di chiarire la propria persona e i propri problemi, di liberarsi e di trovare risorse per la soluzione dei conflitti di propria iniziativa e con responsabilità.

Infine, Madrid Soriano (2004) afferma che una relazione d'aiuto è una relazione il cui scopo è quello di facilitare la crescita delle capacità latenti (o meglio sopite) della persona che si trova in una situazione di difficoltà. Il fondamento su cui tutto si basa è una visione positiva delle capacità personali di crescere e affrontare positivamente i propri conflitti.

Le tre posizioni degli autori che abbiamo citato mettono in evidenza non solo la funzione fondamentale giocata sia dalla pedagogia che dalla psicologia come scienze alle quali spetta il compito di contribuire all'orientamento verso la "positività" nella relazione d'aiuto ma anche il ruolo attivo attribuito alla persona che chiede aiuto.

Nella relazione d'aiuto, chi chiede aiuto, di fatto, prende o aumenta la consapevolezza dei propri problemi: affronta realisticamente i problemi presenti e futuri cercando diverse possibilità di soluzione; impara a utilizzare una comunicazione chiara e a chiedere apertamente aiuto se ne ha bisogno; impara nuovi comportamenti (sperimentandoli in un ambiente sicuro) che possono essere utili per risolvere i problemi che sta vivendo; trova un significato alla sua situazione attuale in relazione al proprio stile di vita (Di Fabio, 2003).

3. La pedagogia della relazione d'aiuto tra psicologia, counseling e coaching

Esistono, inoltre, diversi stili di relazione d'aiuto (Bermejo, 2002). Di fatto, la relazione di aiuto può essere centrata sul problema o sulla persona. Nel primo caso, il pedagogista della relazione d'aiuto si identifica con il problema o con la situazione presentata da chi chiede aiuto, senza tener conto degli aspetti soggettivi con cui il problema viene vissuto da quest'ultimo. Nel secondo caso, il pedagogista presta attenzione soprattutto alla persona e a come vive il problema. Egli prende in considerazione la persona nel suo insieme. L'educazione è il potenziale per la risoluzione del problema e il mezzo con il quale l'altro che si trova in situazione di difficoltà e chiede aiuto viene aiutato. Questa è la prospettiva della pedagogia della relazione d'aiuto.

La prospettiva della psicologia nell'approcciare la relazione di aiuto è invece quella del counseling vero e proprio. Questa prospettiva tende oggi verso il terapeutico (attualmente si percepisce una svalutazione dell'approccio umanistico di tipo rogersiano). Il counseling è un approccio metodologico, una metodologia che include una serie di tecniche, tra cui anche il dialogo e il colloquio di aiuto. Il counseling può essere sintetizzato nei seguenti concetti:

- in primo luogo, si riferisce ad un'azione di orientamento personale con lo scopo di aiutare le persone a prendere posizione su una decisione o una linea d'azione da adottare in momenti difficili della loro vita;
- rimanda ad un aiuto rivolto alle persone per affrontare e risolvere i loro problemi in modo autonomo, lavorando sui loro sentimenti ed emozioni;
- il counseling nasce da una richiesta delle persone che hanno bisogno di aiuto e vogliono, di loro spontanea volontà, risolvere – lavorando su sé stessi – problemi legati alla famiglia, al loro lavoro, alla relazione con gli altri, alla mancanza di motivazione, all'ansia, all'insuccesso scolastico, ecc.;
- il counseling è un processo in cui i clienti vengono aiutati a gestire i loro conflitti personali e interpersonali da un counselor; vale a dire, un esperto “professionista” che, possedendo i requisiti di legge a seconda del Paese, è stato certificato come tale;

- il counseling aiuta i clienti a risolvere i loro conflitti con consapevolezza, con l'obiettivo di stabilire mete da raggiungere e vedere i problemi secondo punti di vista differenti, trovando il miglior modo per risolverli da soli;
- il counseling è anche una “situazione” in cui una persona ascolta i problemi delle persone senza giudicare e per aiutarle a trovare in loro stesse le risposte;
- il counseling è un dialogo confidenziale tra un cliente e un counselor volto a consentire al cliente di affrontare lo stress e a prendere decisioni personali legate alla sua vita;
- il counseling può coinvolgere una sola persona oppure un gruppo e deve esserci sempre una interazione faccia a faccia con il cliente.

Il coaching, invece, è un'attività di supporto per incoraggiare le persone e guidarle – come lo stesso verbo inglese *to coach* indica – svolta da un professionista che si è appositamente formato per aiutare le persone stesse a vedere chiaramente dove, all'interno del loro percorso di vita, sono arrivate e per trovare il modo di aiutarle a perseguire i loro obiettivi. Il coach non dice alla persona “che cosa fare” ma funge da strumento per aiutarla a scoprire “che cosa vuole fare”.

Esistono somiglianze ma anche differenze fondamentali tra counseling e coaching. I termini coaching e counseling sono entrambi termini molto generici che vengono utilizzati per coprire una vasta gamma di approcci tra loro anche diversi e regolamentati in modo differente in ogni Paese. Tenendo conto di tutto ciò, possiamo tentare di evidenziare le principali differenze tra i due concetti (Pierre, Amar, 2008):

- il coaching è orientato all'azione, mentre il counseling è orientato al *coping*;
- il coach vuole aiutare la persona a capire ciò che pensa, mentre il counselor vuole anche aiutarla a capire come si sente;
- il coaching aiuta a stabilire e a raggiungere obiettivi personali in una prospettiva anche competitiva (come spesso la metafora sportiva alla quale si ispira lascia intendere), mentre il counseling aiuta a guardare e a conoscere sé stessi, il proprio potenziale e a riconoscere la capacità di risolvere i problemi;
- un coach ha il compito di proporre al cliente continue sfide, mentre

- un counselor ha esclusivamente il compito di sostenere, attraverso l'empatia, la comprensione di sé stessi;
- il coach si focalizza sul futuro nella prospettiva di uno sviluppo potenziale delle capacità del cliente, mentre il counseling si focalizza principalmente sul passato e sul presente del cliente con l'obiettivo di aiutarlo a capire il perché delle situazioni che sta vivendo;
 - un coach si focalizza sempre sul potenziale della persona, mentre un counselor si focalizza sull'aiuto;
 - i coach stimolano i clienti a trovare le forze interne per andare avanti nella vita, mentre i counselor si focalizzano principalmente sullo sviluppo, sui problemi relazionali, sui problemi della comunicazione e sulle dinamiche familiari delle persone.

Tuttavia, la differenza maggiore tra coach e counselor (non prendiamo qui in considerazione il caso italiano), almeno nei Paesi anglosassoni, sembra risiedere proprio nella formazione e certificazione delle loro competenze.

La formazione del coach consiste generalmente in diversi fine settimana di lezioni e attività formative in presenza. A questi si aggiungono molti mesi di formazione a distanza online.

4. I vantaggi del sapere della pedagogia della relazione d'aiuto

Rispetto alle varie prospettive che abbiamo presentato, possiamo affermare che la pedagogia prospetta una visione più completa e olistica della relazione di aiuto. Essa propone una visione più interdisciplinare, inglobando più saperi delle scienze umane (psico-socio-pedagogici) e partendo dall'educazione/formazione quale potenziale per realizzare la "trasformazione" – e non il semplice "cambiamento" del comportamento – della persona (Canevaro, Chierigatti, 1999). La componente ermeneutica della pedagogia come scienza permette, infatti, una comprensione più profonda della persona. La pedagogia fa comprendere che, nella relazione d'aiuto, l'essere umano è una realtà semplice ma al tempo stesso un insieme complesso, costituito da "qualcosa in più" rispetto alle singole parti, nel quale si possono distinguere, senza separarle, varie dimensioni che rimandano al fatto che esso è un essere

corporeo, che però è “più” di un semplice “corpo”; sperimenta una serie di necessità materiali, biologiche, cognitive, affettive, estetiche e trascendenti che deve soddisfare.

Dinanzi a questa complessità, che assume l’aspetto di un’apparente dispersione, l’attività interpretativa (del “mondo” e dei processi simbolici che esso ininterrottamente produce) e comunicativa di cui l’essere umano, in quanto persona, è capace, rappresenta il principio che tiene unita la complessità delle sue strutture. Del resto, è proprio la prerogativa comunicativa e interpretativa a far sì che ogni essere umano possa definirsi *tout court* un “essere personale”; vale a dire, una persona umana, con qualità e capacità proprie e peculiari.

Riconoscere sé stesso e gli altri esseri umani come “persone” porta a stabilire con esse “relazioni significative”. Stabilire questo tipo di relazioni è fondamentale nella relazione d’aiuto. La pedagogia permette all’essere umano di riconoscersi nella relazione d’aiuto come “persona” dotata di una libera volontà e in grado di utilizzare alcune modalità pratiche di comprensione che possono portarla a formulare domande su che cosa debba fare e sui fini che è necessario o conviene proporsi.

Questo presuppone che le persone abbiano la capacità di esercitare un controllo sulla loro stessa vita e di agire autonomamente, senza essere completamente dipendenti dagli altri o dalle forze della natura. Nella relazione d’aiuto, la pedagogia come scienza aiuta a pensare la persona in una prospettiva ermeneutica, dando a essa connotazioni morali in almeno due sensi; vendendola cioè come un soggetto che: possiede la capacità di rispondere delle proprie azioni e della propria vita; ha il diritto di esercitare la responsabilità sulla propria vita ed il dovere di rispettarla negli altri.

Nonostante le persone fruiscano della condizione di soggetti intelligenti e morali, dotati di autonomia, la qualità della vita personale degli esseri umani dipende sempre dalle relazioni interpersonali che essi stabiliscono tra loro e con la società. Nell’approccio alla relazione d’aiuto, questa dipendenza/interrelazione non va mai trascurata ma sempre pienamente considerata.

Le capacità ermeneutiche di pensare e sentire, di riconoscere sé stessi e gli altri come persone e di relazionarsi con esse in quanto tali, la capacità di esercitare il protagonismo in relazione alla propria vita, di rispondere di essa e di compiere le scelte morali necessarie per realizzarla, sono gli obiettivi

che la pedagogia intende perseguire per aiutare la persona che richiede aiuto a realizzare la trasformazione di sé stessa. Infatti, la pedagogia è consapevole che, per sviluppare ed esercitare tutte queste capacità ermeneutiche, è necessario, in primo luogo, imparare a farlo. L'educazione, intesa come trasmissione ed interpretazione del patrimonio simbolico degli esseri umani, svolge pertanto un ruolo essenziale per lo sviluppo e l'attuazione di tali strutture e capacità nella persona umana ed è il *medium* fondamentale della relazione d'aiuto.

5. Conclusioni

La conoscenza di sé stessi è dunque la premessa della trasformazione dell'io. La persona, infatti, arriva a essere sé stessa attraverso la coscienza del superamento continuo delle proprie conoscenze e comprensioni del mondo rese possibili proprio dall'interpretazione. L'autotrasformazione della persona è sempre un'esperienza educativa; per questo il compito del pedagogo della relazione d'aiuto consiste nel lavorare all'interno dei quadri di riferimento di senso e valoriali della relazione per aprire quante più occasioni possibili per aiutare la persona che chiede aiuto a riflettere e a pensare autonomamente sui problemi che le impediscono di fruire dei valori e dei significati di una vita piena (Mortari, Bertolani, 2014).

In conclusione, per tutti i motivi che sono stati analizzati e indicati nei paragrafi precedenti, ci si auspica che la pedagogia della relazione d'aiuto, in quanto portatrice di un sapere peculiare, interdisciplinare e transcomplesso, possa essere coltivata ancora di più e praticata da chi si occupa della relazione d'aiuto e dei suoi problemi. Un modo per sviluppare e diffondere maggiormente la disciplina può essere quello di creare corsi di master o perfezionamento in pedagogia della relazione d'aiuto rivolti a laureati di tutte le discipline, riconoscendo, contemporaneamente, la figura del pedagogo della relazione d'aiuto nell'ambito delle professioni non regolamentate (Legge 4/2013), creando associazioni professionali, integrando la professione di questo pedagogo specializzato con quella del counselor e del coach, inglobandone pienamente i saperi disciplinari, gli approcci e le prospettive.

Riferimenti bibliografici

- Bermejo J.C. (2002). *Apuntes de relación de ayuda*. Santander: Sal Terrae.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto*. Roma: Carocci.
- Dietrich G. (1986). *Psicología general del counseling*. Barcelona: Herder.
- Di Fabio A. (2003). *Counseling e relazione d'aiuto*. Firenze: Giunti.
- Madrid Soriano J. (2004). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mortari L., Bertolani J. (Eds.) (2014). *Counseling a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Pierre A., Amar P. (2008). *Il coaching*. Bologna: Il Mulino.
- Rogers C.R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Ripensarsi nella relazione educativa oltre la pandemia: lo sguardo dei coordinatori¹

Cristina Lisimberti

Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

cristina.lisimberti@unicatt.it

Katia Montalbetti

Professoressa associato - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

katia.montalbetti@unicatt.it

1. Scenario

La pandemia e le strategie di contenimento messe in atto a livello mondiale, nazionale e locale hanno avuto profonde ripercussioni sulla vita di ciascuno stravolgendo la quotidianità. Fra le misure poste in essere vi è stata la sospensione delle attività didattiche ed educative con il graduale avvio della didattica a distanza nelle scuole di ogni ordine e grado. La rilevanza e le ricadute di tali misure nel mondo scolastico hanno sollecitato ampiamente il dibattito sia a livello di opinione pubblica sia all'interno della comunità scientifica internazionale e nazionale; in particolare, l'attenzione si è focalizzata sui due attori principali: insegnanti e studenti (Williamson, Eynon, Potter, 2020; Save the Children, 2020). Rispetto ai primi, diverse indagini hanno messo in evidenza, accanto ad alcuni aspetti di criticità legati per esempio alle scarse competenze tecnologiche, alla mancanza di strumenti, all'impiego di modalità didattiche e valutative tradizionali, l'enorme sforzo creativo e la disponibilità a mettersi in gioco mostrata da buona parte del corpo docente (Lucisano, 2020). Rispetto agli studenti, i dati, oltre a segnalare problematiche di natura didattica connesse con la difficoltà a mantenere l'attenzione e con la perdita della motivazione ad apprendere, il rischio di un impoverimento relazionale severo; come era altamente preve-

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Cristina Lisimberti ha scritto § 3 e § 4 Katia Montalbetti § 1 e § 2.

dibile, fra questi fattori si è instaurato un circolo vizioso che ha generato un effetto negativo aggiuntivo sugli studenti fragili (nel linguaggio scolastico gli studenti con bisogni educativi speciali) (Catone, Senese, Gritti, 2020). Al contrario, il variegato mondo dell'educativo ha goduto di un'attenzione – sia a livello mediatico sia a livello scientifico – certamente minore; nondimeno i servizi educativi sul territorio sono stati travolti e stravolti dal cambiamento di scenario e hanno dovuto individuare soluzioni e strategie per garantire, dopo un periodo di spaesamento iniziale, continuità al lavoro educativo. Operare in contesti informali e non formali – in particolare con preadolescenti e adolescenti fragili – è divenuta “un'urgenza nell'urgenza” e una priorità educativa tenuto conto del fatto che i dispositivi messi in campo (Educativa di strada, Assistenza domiciliare ai minori, ecc.) mirano ad intercettare proprio quei ragazzi già messi a dura prova dalla didattica a distanza (Musso, Cassibba, 2020; Mancaniello, 2020).

2. Dispositivo di indagine

Nel quadro delineato ci si è chiesti se la situazione emergenziale potesse aver sollecitato gli operatori impegnati in prima linea nel lavoro educativo con preadolescenti e adolescenti a ripensarsi come professionisti dell'educazione. L'indagine, di cui si presenta soltanto la fase preliminare, fa parte di un progetto di ricerca più ampio, volto ad esplorare le traiettorie identitarie sollecitate dalla pandemia coinvolgendo i diversi profili professionali che operano nei servizi (coordinatori, educatori, formatori ecc.).

La ricerca muove da un obiettivo generale di ordine conoscitivo, ossia esplorare conoscenze, idee, rappresentazioni connesse con la ridefinizione della propria identità professionale per pervenire ad una riflessione pedagogica sul tema (Rossi, 2001; Triani, 2016). Tale interesse muove dalla convinzione che alle trasformazioni di ordine pratico ed organizzativo riguardanti il modo di fare educazione corrispondano trasformazioni meno visibili ma fondamentali nel modo di pensare e di pensarsi nella relazione. Le prime, dopo un iniziale disorientamento, hanno permesso di portare avanti il lavoro educativo in un contesto emergenziale facilitando la sperimentazione di nuove modalità di intervento che sarà necessario valorizzare anche una volta usciti dalla situazione critica. Le seconde, nell'urgenza del fare, rischiano invece di passare in silenzio ancorché sono destinate, nel

bene e nel male, ad avere effetti più duraturi. Conseguono perciò l'esigenza di offrire ai professionisti l'opportunità di fermarsi per riflettere su queste dimensioni per farle uscire dall'invisibilità e dall'implicito facilitando l'acquisizione di consapevolezza; tale guadagno a livello individuale risulta infatti indispensabile per avviare un confronto fra le diverse figure impegnate nei servizi, in coerenza con la natura collegiale del lavoro educativo. In questa prospettiva, la ricerca avviata integra alla finalità conoscitiva un obiettivo di natura formativa poiché intende favorire in modo intenzionale una riflessione sulle traiettorie identitarie per poterle riconoscere e meglio orientare e autoregolare (Simeone, 2015).

In coerenza con la natura esplorativa e qualitativa dello studio, per l'individuazione delle fonti informative è stata data priorità ai criteri di rilevanza, significatività e sostenibilità. Si è deciso perciò di avviare l'esplorazione del tema con un gruppo ridotto di professionisti impegnati nel lavoro educativo con preadolescenti e adolescenti, valorizzando rapporti e collaborazioni professionali del gruppo di ricerca. Nello specifico sono stati coinvolti i coordinatori di alcuni progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati dall'Impresa sociale Con i Bambini e attivati nella provincia di Lodi e in quella di Varese². Si tratta di una funzione svolta da profili eterogenei rispetto al background formativo, alle competenze e all'inquadramento all'interno degli enti, accomunati però da una doppia responsabilità educativa: diretta (di primo livello) poiché impegnati in prima linea con i ragazzi destinatari degli interventi previsti nelle diverse progettualità, e indiretta (di secondo livello) (Cerrocchi, Dozza, 2020), poiché costituiscono un punto di riferimento per la partnership e l'interlocutore privilegiato nei rapporti con l'Ente finanziatore.

Nella scelta dello strumento di rilevazione sono state temperate due esigenze: permettere un lavoro di scavo in profondità, indispensabile per ricostruire la singolarità delle situazioni vissute (prospettiva idiografica), e disporre di una base informativa sufficientemente omogenea per garantire la confrontabilità e rintracciare snodi tematici trasversali. È stata perciò elaborata una traccia di intervista semi strutturata nella quale – a partire da

- 2 Behind the blackboard <https://percorsiconibambini.it/behind/>.
 CommunityInLab <https://percorsiconibambini.it/communityinlab/scheda-progetto/>.
 Sakid <https://percorsiconibambini.it/sakido/scheda-progetto/>.
 Re-START <https://percorsiconibambini.it/re-start/scheda-progetto/>.

una domanda generale: “*Quale impatto ha avuto la pandemia sulla gestione della relazione educativa e sul modo di pensarti come professionista dell’educazione?*” – gli intervistati sono stati guidati a riflettere su alcune dimensioni attraverso la formulazione di interrogativi specifici³.

Le interviste sono state condotte da chi scrive attraverso la piattaforma digitale Microsoft Teams nel periodo dicembre 2020 – gennaio 2021; previo consenso sono state audioregistrate e poi trascritte in maniera integrale. Su tale materiale è stata condotta una prima analisi tematica (Pagani, 2020) per far emergere alcuni principali nuclei che saranno oggetto di approfondimento in momenti di lavoro successivi.

3. La voce dei coordinatori

Dall’analisi svolta emergono una molteplicità di sollecitazioni e di vissuti, spesso densamente connotati anche dal punto di vista emotivo, ascrivibili ad una molteplicità di livelli:

- vissuto diretto dei coordinatori;
- vissuto (riportato) degli educatori;
- vissuto (riportato) dei preadolescenti/adolescenti;
- livello organizzativo gestionale.

Come osservato, i coordinatori dei progetti, oltre ad una funzione organizzativa e di supervisione, operano spesso anche contatto con l’utenza e quindi svolgono anche una funzione educativa diretta. Queste diverse dimensioni sono dunque intrecciate, in maniera spesso inscindibile, nelle riflessioni portate. In questa sede ci si concentra solo su alcuni degli aspetti emersi, privilegiando quelli che attengono in maniera specifica al ruolo del coordinatore. Per chiarezza e brevità la presentazione è organizzata attorno ad alcuni snodi tematici principali corredati da stralci tratti direttamente dalle interviste⁴.

3 Per ragioni editoriali non è stata riportata la traccia completa.

4 Dato il numero ristretto di soggetti coinvolti le affermazioni sono riportate in maniera del tutto anonima.

Governare la complessità e stare nell'incertezza

Dalle parole dei coordinatori emerge con grande chiarezza la consapevolezza della centralità della relazione educativa che tradizionalmente è “vis-suta nella prossimità”, “a contatto di pelle” e “ha in sé una componente di fisicità e materialità” che sono state bruscamente interrotte con il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria e con il completo lockdown del febbraio/maggio 2020; ciò “ha generato una sensazione di grande fastidio... di disastro!”. Dopo una prima fase di smarrimento e di paura è emerso un “bisogno incontenibile di mantenere la relazione con i propri ragazzi”, “una volontà di non abdicazione, di continuare ad esserci” cercando modalità del tutto nuove e mai percorse prima per mantenere viva la relazione e poter dire “non mi sono dimenticato di te, ti ho pensato! E trovare, dove non era possibile avere e condividere uno spazio fisico, uno spazio mentale”.

Come ricorda un coordinatore “l'organizzazione del servizio è drammaticamente cambiata a seguito del lockdown”: tutti gli intervistati hanno riferito di una fase iniziale di spaesamento e di forte incertezza durante la quale al “blocco totale delle attività” si è aggiunta “una fatica burocratica importante anche per la gestione degli operatori” e il rimprovero da parte delle famiglie dei soggetti più fragili “di essere spariti”. Dopo questo primo drammatico momento, di durata variabile a seconda dei contesti e durante il quale ci si è sentiti “in balia degli eventi”, è emersa l'esigenza incontenibile di “continuare ad esserci” e di “trovare un modo per farlo”.

È seguita dunque una fase nella quale “giravano le rotelle” alla ricerca di soluzioni nuove e originali non solo per fronteggiare la complessità ma, soprattutto, per imparare a stare all'interno di essa adattandosi, senza lasciarsi travolgere e senza arrendersi, ad una situazione rapida e continuo mutamento. Ciò, quasi paradossalmente, “ha tolto centralità agli strumenti e ha rimesso al centro l'essere dell'educatore”. Nonostante la fatica, questi mesi hanno generato dunque anche una riflessione positiva; osserva infatti un coordinatore: “forse questo è uno dei doni della pandemia: ci portiamo a casa il DONO di sapere di poter trasformare il lavoro che facciamo”.

Riscoprire la collegialità

Per poter reagire alla grave crisi sanitaria, in un momento in cui spesso le altre agenzie educative come le scuole – anch'esse travolte dall'emergenza – “andavano per conto loro” senza dedicare attenzione ai progetti e agli in-

terventi educativi (strutturali e non) bruscamente interrotti, è stato fondamentale ritrovarsi e riunirsi. “Come èquipe ci siamo interrogati da subito sul cosa fare chiedendoci: cosa conosciamo noi educatori di questo mondo virtuale? Come comunicare? Come farlo in maniera efficace?”; per fare questo “sono servite grandi dosi di elasticità, capacità di ricentratatura e fiducia nel proprio Ente (cui era demandata l’interpretazione e il controllo della normativa in continua evoluzione)”. Tale bisogno di ritrovarsi e riflettere all’interno del gruppo di lavoro ha portato a condividere risorse e difficoltà riscoprendo l’importanza della collegialità (“ciascuno ha iniziato a usare e mettere in comune ciò che conosceva e sapeva fare: c’è stata una bella contaminazione di pratiche, esperienze, modalità”) e del supporto organizzativo. Come ricorda un intervistato, infatti, “sicuramente l’educatore è quello front line ma subito dopo ci siamo noi che dobbiamo ricostruire tutta una serie di aspetti che vanno dal burocratico all’amministrativo, al gestionale», aspetti che si sono rivelati determinanti per la ripresa (a distanza prima, in presenza poi) delle attività educative. I coordinatori hanno dovuto anche fare fronte a tutta una serie di complessità particolarmente gravose: nonostante l’impegno, infatti, “restano problemi economici seri e non compensati: gli spazi fisici di prima non erano più sufficienti a causa delle esigenze di distanziamento; c’è stato un forte turn-over degli educatori che ha portato fino al 30% di licenziamenti quest’anno”. L’importanza dei ruoli di coordinamento come punto di riferimento per gli educatori (“la responsabilità educativa sta nella regia”) nel complesso, pur messa alla prova, sembra uscire rafforzata da questa situazione così complessa.

Agire con metodo

Trovarsi immersi in una situazione completamente nuova e, almeno all’inizio, disorientante ha indotto a riflettere sull’importanza di affinare le competenze metodologiche. Seppure con espressioni diverse i coordinatori riconoscono di avere acquisito maggiore consapevolezza circa l’importanza di *osservare* con più attenzione e intenzionalità la realtà che ci circonda: “la pandemia ci ha insegnato che dobbiamo guardare meglio, dobbiamo osservare meglio (se gli adolescenti se ne stavano davanti a un PC c’è un perché e ci sono ‘perché’ legati a delle relazioni che ora sono state amplificate) perché alcune dinamiche erano già iniziate”. Questo bisogno di “aprire un po’ di più gli occhi” si riconnette con la capacità di saper *valutare* in maniera

più accurata le situazioni e i bisogni per trovare risposte educative ben calibrate. Sul piano più generale i coordinatori riconoscono poi l'esigenza di *progettare* in maniera più flessibile e integrata non solo dal punto di vista strumentale (“i progetti vanno pensati in dual mode”) ma anche perché essere stati costretti dalle circostanze a modificare radicalmente le proprie proposte ha indotto a “progettare interventi e attività utilizzando una pluralità di linguaggi; questo anche per aumentare il carattere inclusivo e la possibilità di rispondere a bisogni”. La consapevolezza della portata profondamente innovativa di questo processi è bene espressa dalle parole di un coordinatore: “non si può tornare indietro; non se ne può fare a meno e sarebbe un'occasione persa non farlo”.

4. Conclusioni

Per i progetti, i servizi e gli operatori educativi la pandemia ha costituito un evento dirompente. Dopo un primo momento di stop forzato i servizi hanno avvertito un impellente bisogno di riprendere le relazioni educative profondamente destabilizzate dal lockdown. La volontà di rimettersi pienamente al servizio delle persone e dei contesti ha portato a trasformare la grave crisi in corso in una sfida e in un'opportunità per riscoprire l'essenza della professione educativa e per cercare modi e vie nuove per agirle in un contesto profondamente diverso. Come ricorda un intervistato: “il lavoro educativo si è riempito di domande: il ‘come’ lavori entra nel ‘chi sei’ e nel ‘come stai’” ingenerando un profondo ripensamento circa il modo di agire la propria identità professionale. Offrire momenti di riflessione condivisa su tali aspetti può dunque configurarsi a pieno titolo come un momento in cui la responsabilità della pedagogia diventa attiva, concreta e fattiva. Il valore proattivo della ricerca empirica in ambito educativo pare essere riconosciuto come attesta la riflessione formulata da un coordinatore all'inizio dell'intervista: “leggere la traccia dell'intervista mi ha messo davanti a tutte le domande dell'anno scorso. L'impossibilità dello stare in presenza ha sollecitato molti pensieri, alcuni dei quali non ancora del tutto compiuti; c'è bisogno di metterli in ordine”.

La situazione a livello mondiale è ancora in trasformazione: gli eventi tragici e traumatici provocati dalla pandemia sono ancora troppo vicini per

poter fare dei bilanci. Fermarsi a riflettere può invece aiutare educatori e servizi a ricostruire traiettorie di senso per ripartire e in questo percorso la pedagogia è chiamata a dare il suo contributo.

Riferimenti bibliografici

- Catone G., Senese V. P., Gritti A. (2020). Effetti psicologici e sulle abitudini di vita della pandemia da COVID-19 e delle misure restrittive in un campione di studenti: dati preliminari. *Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 40(2), 66-72.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2020). *Contesti educativi per il sociale: Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*. Milano: Franco Angeli.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Mancaniello M.R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 13-43.
- Musso P., Cassibba R. (2020). Adolescenti in tempo di Covid-19: dalla movida alla responsabilità. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 191-194.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati*. Junior: Bergamo.
- Rossi B. (2001). Professionalità educativa e competenza progettuale. In L. Fabbri, B. Rossi (Ed.), *La formazione del sé professionale* (pp. 27-61). Milano: Guerini.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Retrieved December 20, 2020, from <http://www.savethechildren.it>.
- Simeone D. (2015). L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello. *Pedagogia e Vita*, 73, 99-113.
- Triani P. (2016). Educatori e nuove sfide del lavoro socio-educativo. In L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo* (pp. 45-61). Brescia: La Scuola.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

23.8

La professionalità giuridico-pedagogica in carcere: disequilibri critici tra profilo identitario e funzione

Francesca Oggionni

Ricercatrice – Università degli Studi di Milano-Bicocca

francesca.oggionni@unimib.it

1. Le nuove sfide del contesto penitenziario

Il carcere è un territorio dell'educazione denso, in cui il mandato istituzionale rieducativo s'intreccia costantemente – spesso in modo ambivalente e contraddittorio – con diversi piani ed esperienze educative intenzionali e informali, individuali e collettive. I principi costituzionali, le norme giuridiche e le relazioni quotidiane tra i molteplici professionisti e soggetti che prendono parte a diverso titolo all'esperienza (pur sempre) educativa della detenzione contribuiscono a comporre una complessità che apre numerosi interrogativi pedagogici. I più spinosi riguardano la funzione della pena detentiva, il senso attribuito/riconosciuto al tempo recluso, la rappresentatività della popolazione detenuta rispetto alle fragilità e marginalità sociali contemporanee, le resistenze (strutturali, politiche, culturali) al ricorso a diverse misure privative e limitative della libertà volte alla ricomposizione del patto sociale. Sono numerose le fratture esistenti tra la finalità rieducativa e risocializzante e l'effetto disumanizzante delle pratiche diffuse all'interno di un'istituzione totale che induce una sospensione identitaria, mentre sollecita l'assunzione di responsabilità e nuove progettualità esistenziali (Oggionni, 2019). Problematiche culturali, sociali ed educative sono legate a doppio filo ai limiti di una visione carcero-centrica, che non sostiene l'evoluzione del sistema penitenziario nella direzione (più auspicata che praticata) del riconoscimento della dignità personale e sociale delle persone detenute, a tutela e garanzia di diritti umani e di cittadinanza. Il problema carcere è complesso e:

non può mai essere capito fino in fondo senza uno sguardo ampio ai meccanismi di produzione economica, ai rapporti sociali, al con-

testo politico e culturale, ai modelli architettonici e di pianificazione urbana. [...] Ma il carcere non può mai essere capito fino in fondo senza incrociare gli sguardi degli attori che ne calcano la scena (Gonnella e Ippolito, 2019, pp.11-12).

Per comprendere il carcere è necessario adottare uno sguardo prospettico ampio e mantenere, al contempo, un'attenzione centrata e contestualizzata: "Bisogna aver visto" (Calamandrei [1949] in Gonnella, Ippolito, 2019, p. 21) la materialità concreta e quotidiana della detenzione per andare oltre l'astrazione e analizzare criticamente la molteplicità delle esperienze individuali e collettive, personali e professionali che si sviluppano e intrecciano dentro e fuori le mura delle prigioni e delle istituzioni. Bisogna incrociare gli sguardi e mettere a fuoco il ruolo di tutti gli attori all'interno delle molteplici scene educative formali e informali che si snodano tra asimmetrie di potere, intenzionalità, possibilità decisionali.

Le attività di ricerca e formazione condotte nell'ambito del Progetto "Le nuove sfide del contesto penitenziario", rivolto a funzionari della professionalità giuridico-pedagogica di quattordici istituti penitenziari della Lombardia¹, hanno aperto uno spazio di confronto e analisi riflessiva condivisa che, a partire da un decentramento rispetto ai singoli contesti professionali², ha attivato uno scambio proficuo tra narrazioni, rappresentazioni ed esperienze³ anche molto diverse tra loro. Si è posto al centro il carcere come

- 1 Progetto di formazione e di ricerca ideato e condotto da Oggionni F. (Direzione scientifica) e Tramma S. in collaborazione con il Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Provveditorato Regionale per la Lombardia, che ha coinvolto 31 funzionari della professionalità giuridico-pedagogica (19 in servizio presso Case Circondariali e 12 in servizio presso Case di Reclusione). I criteri di selezione operati dal PRAP sono stati legati alla rappresentatività territoriale e alla scelta di offrire una formazione ai funzionari di più recente assunzione, con un'esperienza professionale in ambito detentivo di circa uno/due anni. Il Progetto ha preso avvio a maggio 2019 ed è stato temporaneamente sospeso nel corso della pandemia.
- 2 Nonostante la disponibilità di spazi presso il PRAP, gli incontri di formazione si sono tenuti presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, al fine di offrire uno spazio neutro in cui la riflessività critica potesse emergere, riducendo l'autoreferenzialità, le rappresentazioni limitanti e le influenze potenzialmente indotte del contesto istituzionale d'appartenenza.
- 3 Nel testo sono riportate citazioni tratte dai materiali raccolti durante la formazione; sono rese riconoscibili dall'utilizzo del corsivo.

contesto educativo complesso e multifattoriale, in cui alle ridotte relazioni con l'esterno fanno da contraltare molteplici relazioni interne, spesso cariche di altrettante criticità e potenzialità latenti o non riconosciute.

L'analisi della valenza educativa delle relazioni che i detenuti sviluppano tra pari, con i diversi operatori, gli agenti di polizia penitenziaria e i volontari – soggetti che operano con differenti ruoli e funzioni, livelli di intenzionalità, consapevolezza e responsabilità – ha permesso di riconoscere che la detenzione educa in larga misura a livello informale, nell'articolazione di esperienze che non sempre prevedono un presidio progettuale da parte degli educatori. La poliedricità dell'educazione e, in particolare, l'ampiezza del suo sviluppo informale, che si manifesta e radica al di là del mandato istituzionale, ha fatto emergere un certo spaesamento. Assumerne consapevolezza si qualifica, pertanto, come una competenza professionale fondamentale, al fine di gestire adeguatamente le sfide legate alla comprensione, al monitoraggio e al coordinamento dei processi.

2. In primo piano il lavoro educativo in carcere

“In ambito penitenziario il ruolo dell'educatore [...] ‘vive’ di paradossi [come l'essere investito] della capacità/responsabilità di ‘portare a conciliazione dialettica’, tra le altre, l'antinomia autorità/libertà” (Nanni, 2019, p. 265). Educare d'autorità, all'interno di un sistema che presenta forti rigidità strutturali e resistenze culturali al cambiamento, porta gli educatori ad avvertire nel proprio profilo e identità professionale diversi tratti di debolezza. Senza assecondare i toni del lamento e delle rivendicazioni, si è cercato di comprendere la complessità del lavoro educativo in carcere, provando ad esplicitare rappresentazioni e convinzioni, a riconoscere diversi livelli di responsabilità e a individuare alcune possibili risposte coerenti con i problemi.

La messa a fuoco degli elementi di maggiore soddisfazione professionale ha restituito centralità alla *dimensione relazione con i detenuti* e alle *potenzialità trasformative del proprio intervento*; a fronte di alti tassi di resistenza al trattamento e di recidiva, la tensione al cambiamento assume più la forma di un orizzonte di senso che di un bilancio di efficacia. Vengono riconosciute come particolarmente significative alcune specificità professionali:

progettazione e promozione del cambiamento, osservazione e trattamento, facilitazione della comunicazione, ascolto empatico, apertura di nuove prospettive e crescita socio-culturale, sviluppo di percorsi di riflessione e (ri)significazione esistenziale, lavoro collaborativo (equipe, rete, territorio).

Di contro, gli educatori lamentano *uno scarso riconoscimento professionale*, dovuto principalmente a *una debole condivisione della prospettiva rieducativa tra operatori – in particolar modo da parte degli agenti di polizia penitenziaria – e a un sistema di vincoli* che tende a rendere il loro lavoro *marcatamente burocratico anziché relazionale e progettuale*. Il lavoro rieducativo si rivela particolarmente difficile di fronte alle *resistenze al cambiamento* oppure

in relazione a soggetti complessi: compromessi da problemi psichiatrici, di polidipendenza o con doppia diagnosi, persone straniere con profonde barriere linguistiche o culturali, soggetti con scarsissime risorse personali, lavorative e sociali, che “non hanno nulla da perdere”, detenuti che mettono in atto agiti autolesivi per fini strumentali, soggetti privi di documenti per i quali non è possibile sviluppare alcuna presa in carico...

La popolazione detenuta è sintesi rappresentativa delle fragilità diffuse contemporanee: soggetti appartenenti a fasce disgregate della società, persone straniere prive della possibilità di prendere parte a un progetto di cittadinanza inclusiva, soggetti con problemi di dipendenza o salute mentale, donne e minori con riferimenti relazionali e culturali precari e fattori di protezione deboli trovano nel carcere l’“ultima stanza” (Buffa, 2010) in cui vengono raccolte storie di vulnerabilità, marginalità e povertà educativa.

Tanta complessità apre sul fronte emotivo spazi di *frustrazione, paura del fallimento, senso di solitudine e insicurezza, pressione, fatica di fronte alla percezione di un clima di violenza e sofferenza diffusa, sensazione di impotenza*.

In diverse situazioni l’unico obiettivo è la mera gestione della detenzione laddove non è possibile sviluppare progettualità [mentre] occorrerebbero una forte collaborazione tra le diverse aree, competenze e strumenti per interventi specifici, la creazione di nuove strutture d’accoglienza e una maggiore collaborazione con il territorio.

Il sistema organizzativo presenta *forti rigidità, strumenti informatici non adeguati, difficoltà comunicative interne e una tendenza alla burocratizzazione del lavoro che crea una sproporzione tra il carico di lavoro e la disponibilità di tempo/risorse.*

Le problematiche relative all'utenza e al contesto istituzionale sono innegabili, molteplici, reali e complesse; la centratura dello sguardo su di esse rischia però di mantenere a livello superficiale negli stessi educatori lo sviluppo di una riflessività consapevole e propositiva in merito alle criticità che riguardano specificamente il proprio ruolo e la funzione professionale.

3. Disequilibri identitari e responsabilità pedagogica

L'esplorazione delle radici della percezione di uno *scarso riconoscimento delle proprie competenze (nel rapporto con altre figure professionali, specie con gli agenti di polizia penitenziaria) e di autonomia del ruolo* ha fatto emergere l'urgenza di una riflessione critica di ordine pedagogico innanzitutto in merito alle discrepanze correlate alla percezione e declinazione della propria identità professione come educatori oppure come funzionari dell'Amministrazione penitenziaria, rifacendosi a due differenti documenti normativi in vigore.

Infatti, l'Ordinamento penitenziario L. 354/1975 sancisce che:

presso gli istituti [...] operano gli *educatori per adulti* [che] partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione (Art. 80 e 82).

Nel 2010 però il Ministero della Giustizia ha previsto una riorganizzazione degli inquadramenti professionali in termini di funzioni e il Contratto integrativo ha quindi sancito il cambio di denominazione: da educatore penitenziario a *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica*. La Circolare del DAP del 27.10.2010 - Direzione Generale Detenuti e Trattamento ha così definito l'Operatività dei funzionari della professionalità giuridico-pedagogica:

centralità e ruolo propulsivo nella progettazione pedagogica dell'Istituto. Ruolo centrale nel coordinamento e nella messa in rete delle risorse che attengono alla risocializzazione. Perno di tutte le attività connesse all'osservazione e alla realizzazione dei progetti individualizzati di trattamento. [...] Deve essere ribadito che l'azione educativa non può essere ridotta al solo strumento operativo del colloquio.

La variazione di denominazione, che ha portato ad un maggior riconoscimento di ordine giuridico, non è riducibile semplicemente ad un atto formale perché ha avuto ricadute significative sulle prospettive di (auto)riconoscimento e sulle modalità concrete di assunzione del ruolo, delle mansioni e delle competenze professionali degli operatori penitenziari. È ravvisabile, infatti, un “grave danno generale per gli istituti e, soprattutto, lesivo del diritto dei detenuti a [...] un'adeguata azione rieducativa”⁴ (Criscenti, 2016, p. 11).

Sebbene infatti l'operatività continui a mantenersi su un piano precipuamente pedagogico (Mancaniello, 2017), le rappresentazioni prevalenti relative all'inquadramento professionale come funzionari dell'Amministrazione Penitenziaria rimandano ad un ruolo di *responsabile/burocrate/impiegato, con una scala gerarchica da rispettare, che definisce e limita i margini di autonomia* e all'assunzione di un *ruolo rappresentativo di un'istituzione*, con il rinforzo della tendenza all'adesione al modello educativo (e gestionale) dell'istituto d'appartenenza, più che alla propria identificazione professionale quali educatori per adulti in grado di presidiare la multiformità educativa dell'esperienza detentiva.

Il sistema penitenziario e la formazione dei funzionari – riconducibile in larga misura all'ambito giuridico – sostiene una *asimmetria, con uno sbilanciamento a favore del profilo giuridico*, sebbene sia stata riconosciuta come maggiormente coerente al mandato *una competenza pienamente pedagogica o almeno 60% e 40% giuridica*.

⁴ Cfr. il *Manifesto dei pedagogisti a favore dell'educazione e dell'educatore in carcere* rivolto agli Stati Generali dell'esecuzione penale (2015-2016), istituiti dal Ministro della Giustizia Orlando per condurre un “ampio e approfondito confronto [teso a] definire un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto” (Orlando, 23.11.2015). Cfr. Stati Generali sull'Esecuzione Penale (Ed.) (2016). *Documento finale*. Roma: Ministero della Giustizia.

Il piano giuridico rappresenta il limite fondamentale entro cui agire perché esistono competenze specificatamente giuridiche in termini di conoscenza dell'esecuzione e del funzionamento degli Istituti; questo è fondamento dell'azione rieducativa, articolata nei due momenti di osservazione e trattamento, sviluppata attraverso strumenti pedagogici.

La conduzione di colloqui volti all'acquisizione di consapevolezza e rielaborazione critica del reato nonché di sviluppo di nuove progettualità è l'azione che racchiude in sé la specificità delle competenze educative. Queste vengono però fortemente depotenziate dalla marcata tendenza a condurre colloqui centrati sulle posizioni giuridiche, senza un (ri)orientamento educativo.

Per dato di realtà spesso il ruolo è più attinente ad un consulente giuridico (così percepito dai detenuti): il tempo effettivo da dedicare alla relazione educativa è risicato dagli impegni burocratici e dalle necessità dei detenuti che spesso cercano molto di più un chiarimento della loro posizione giuridica. È molto poco il tempo da dedicare alla costruzione di una relazione educativa che possa poi essere efficace e sfociare in un cambiamento effettivo del detenuto.

Lo sviluppo di competenze di gestione della complessità, in grado di incidere sulle traiettorie esistenziali e professionali dei molteplici soggetti che gravitano intorno al sistema detentivo, fa emergere numerosi bisogni formativi e di supporto professionale:

supervisione, formazione specifica (sia giuridica che pedagogica), tecniche di colloquio, comunicazione, gestione dello stress e dei conflitti; [inoltre è stata segnalata l'opportunità di] una revisione della gestione delle risorse di personale (con l'aumento di figure specializzate nella gestione dei soggetti complessi), un rafforzamento delle segreterie tecniche, una differente suddivisione del lavoro e revisione del rapporto numerico educatore/detenuto che [in alcuni istituti risulta spropositato al punto da] rendere impossibile la realizzazione di interventi efficaci di osservazione individualizzata.

A correttivi organizzativi si affiancano, dunque, bisogni di accompagnamento, di acquisizione di competenze e metodologie efficaci nella gestione delle crisi.

La pandemia ha acuito problemi annosi, ma ha anche introdotto discontinuità significative. La ripresa della ricerca sarà orientata all'analisi delle ricadute dell'esperienza pandemica sulla professionalità educativa, osservando come gli spazi di sperimentazione aperti dall'emergenza possano ampliare il repertorio di strumenti, funzionali al raggiungimento di una maggiore efficacia professionale e qualità del lavoro educativo, nella garanzia dei diritti delle persone detenute.

Riferimenti bibliografici

- Buffa P. (2010). Perdere i vinti e perdere noi stessi. Se il carcere denuncia il ricorso alle (troppe) discariche sociali. *Animazione sociale*, 247(9), 3-14.
- Criscenti A. (2016) "Stati Generali dell'esecuzione penale": fuori le competenze pedagogiche e le professionalità educative. *Formazione, lavoro, persona CQIA rivista*, 17, 8-15.
- Gonnella P., Ippolito D. (Eds.). (2019). *Bisogna aver visto. Il carcere nella riflessione degli antifascisti*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Mancaniello M. R. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 20(2), 365-374.
- Nanni S. (2019). Le "fonti" di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell'educatore in carcere. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 257-270.
- Oggionni F. (2019). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In Cornacchia M., Tramma S. (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Roma: Carocci.
- Oggionni F. (2019). L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 384-397.

23.9

Territorio e comunità: pratiche e prospettive pedagogiche per l'esercizio professionale

Fiorella Paone

*Assegnista di ricerca - Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara
fiorella.paone@unich.it*

1. Introduzione

Coerentemente a quanto indicato ai commi 594-601, art. 1 della legge 27/12/2017, n. 205 “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020”, l'insegnamento e l'esercizio professionale pedagogico si sono già da tempo qualificati per rispondere ai bisogni educativi emergenti, dotandosi di un adeguato apparato di riferimenti teorici, metodologie, lessico specialistico, tecniche, procedure e strumenti concettuali e operativi (Iori, 2018). La crescente complessità del lavoro educativo oggi richiede, infatti, un contributo specializzato nei diversi ambiti del “prendersi cura” e della formazione da parte di professionisti che siano in grado di esercitare un intervento di aiuto alla persona e che siano al contempo forti dal punto di vista clinico e metodologico nonché aperti ad una costruttiva collaborazione pluridisciplinare. Occorre tener presente che “ciò che rende complesso il sapere pedagogico è la sua valenza trasformativa, il fatto, cioè, che la sua dimensione teleologica si proietti nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative” (Loiodice, 2014, p. 81). La Pedagogia professionale è, quindi, da interpretare come scienza empirica in grado di superare posizioni infelici e anacronistiche di dicotomia teoria-prassi e visioni teleologiche basate su posizioni di verità aprioristiche e assolute. Tale prospettiva scientifica e tale postura professionale sono da inserire nel quadro di un autentico rinnovamento di una cultura pedagogica che si renda capace di entrare in contatto e di sostenere l'evoluzione personale attraverso modelli di analisi e di intervento in grado di promuovere la formazione e lo sviluppo umano in tutte le sue dimensioni (Bruni, 2017).

A partire da tali presupposti e coordinate di fondo, il focus della trattazione si incentra su una delle pratiche di esercizio professionale del pedagogo, ossia i *circoli formativi di autonarrazione*, presentati sia nelle loro caratteristiche generali in relazione alla formatività umana, sia nel loro utilizzo in un percorso di ricerca-intervento in una comunità dell'entroterra teramano, Montorio al Vomano. Dal punto di vista teorico la proposta si basa sul presupposto che la narrazione di sé in un contesto laboratoriale, pertanto protetto, sia un potente dispositivo di elaborazione identitaria e confronto interculturale e intergenerazionale che sostiene l'empowerment nel corso di processi di apprendimento, evoluzione e emancipazione personali e di comunità. Si fa riferimento a una prospettiva teorica plurale, cui contribuiscono gli assunti propri della pedagogia di comunità e dell'educazione degli adulti (Tramma, 2009; Orefice, 1995; Martini, Torti, 2003; Pontremoli, 2015), della pedagogia della memoria e del paradigma autobiografico (Demetrio, 1996; Cambi, 2002) e della *Positioning Theory* (Davies, Harrè, 1990; Bamberg, 1997).

2. L'esercizio professionale attraverso i *circoli formativi di autonarrazione*

L'espressione *circolo formativo di autonarrazione* indica una pratica di formazione degli adulti di natura clinica e dialogica volta intenzionalmente allo sviluppo personale e di comunità attraverso un processo di ri-significazione della propria storia di vita e di *empowerment* capace di alimentare dinamiche di cura di sé e dell'altro.

Il presupposto su cui si basa è che la narrazione va incontro ad una esigenza centrale nella formazione personale, in quanto permette la trasposizione dell'esperienza vissuta in racconto, facendo sì che ognuno possa svolgere le funzioni di *Sé Narratore* (Bruner, 1986).

Entrando più nello specifico del funzionamento, si vuole innanzitutto chiarire che è il facilitatore ad essere responsabile della diagnosi pedagogica della situazione e dell'individuazione degli obiettivi specifici del percorso educativo, nonché della cura di un *setting* attraverso il quale coinvolgere tutti i partecipanti nella narrazione dei propri ricordi attorno a un focus comune. Egli faciliterà il confronto attraverso stimoli di diversa natura e origine; per fare alcuni esempi potrà utilizzare: immagini, libri, brani musicali, oggetti e filmati. La costruzione di un racconto collettivo sarà il pro-

dotto del lavoro svolto che, come in un mosaico, restituirà un quadro unitario e complesso in cui il contributo di ognuno non solo non andrà perduto, ma sarà arricchito e valorizzato. Questo può aiutare le persone che partecipano al processo a rafforzare la conoscenza di sé e a decentrarsi rispetto al proprio punto di vista, cominciando ad immaginare, grazie all'aiuto degli altri, possibili modalità alternative per leggere la propria e le altrui storie, con il portato di generatività che questo può comportare. È questa un'esperienza chiave del formarsi in quanto rende possibile ripensarsi e ricostruirsi, includendo il punto di vista altrui (Ricoeur, 1990), senza ridurre la complessità di quanto vissuto ed individuandone il senso, l'umanamente inteso come continua attualizzazione della possibilità che mantiene compresenti su piano potenziale le alternative non (ancora) concretizzate.

Gli obiettivi di evoluzione personale e comunitaria raggiungibili mediante un *circolo* trovano un senso più pieno laddove si lavori in situazioni in cui le persone sentano l'emergere di un bisogno di messa a fuoco delle risorse disponibili e di orientamento rispetto al superamento di condizioni di vita avvertite come problematiche e come fonte di sofferenza e malessere.

Si può sostenere che i *circoli* svolgano funzione di dispositivo pedagogico, il cui portato formativo si declina su tre livelli interconnessi.

In primo luogo, quello del *definirsi dell'identità* come sistema evolutivo e composito attraverso un processo narrativo di accoglienza, comprensione e accettazione delle molteplici sfaccettature che definiscono ognuno e di re-invenzione in prospettiva futura (Demetrio, 1996). La narrazione di sé è, dunque, parallelamente rappresentazione personale e mezzo attraverso il quale arrivare a conoscersi e mettere a fuoco le proprie caratteristiche in modo da farsi carico di sé e individuare a posteriori il senso del proprio percorso (Cambi, 2002).

In secondo luogo, un livello su cui si agisce attraverso i *circoli* è quello della *condivisione di memoria*, intesa come processo volontario e involontario di attualizzazione e rivitalizzazione del ricordo, da non intendere come dato oggettivo bensì come frutto di una rielaborazione dei singoli, che è influenzata dal contesto sociale e culturale e dal momento storico di riferimento per la persona, e che è da leggere come parte del più complesso *equipaggiamento simbolico* (Cohen, 1985) della comunità. Narrare i propri ricordi di fronte ad altri aiuta a "metterli in ordine" e individuare i "fatti si-

gnificativi”, favorendo la messa a fuoco e la decostruzione di comportamenti naturalizzati che possono ingabbiare e impedire l’espressione autentica del proprio modo di sentire e essere. Aiuta, inoltre, a porsi domande e ad adottare un atteggiamento di problematizzazione di situazioni che impediscono l’evoluzione personale.

In terzo luogo, la narrazione condivisa, oltre a fornire informazioni su colui che racconta, è da considerare come un vero e proprio atto di interazione che, al di là della sua funzione referenziale, ha motivazioni e scopi plurali a partire dal proprio *posizionamento*, ossia dal ruolo e dall’intenzione (Davies, Harrè, 1990; Bamberg, 1996).

In un’ottica di coscientizzazione (Freire, 1970), chi facilita un *circolo* ha, dunque, anche il compito pedagogico di far emergere tale intenzionalità sottesa, che può essere agita anche in modo non consapevole. È bene, infatti, che fra le persone che partecipano a un *circolo* vi sia chiarezza rispetto ai presupposti etico-valoriali che muovono alla partecipazione in un’ottica di problematizzazione che promuova consapevolezza di sé e delle risorse di cui si dispone in ottica di sviluppo personale e di comunità.

3. “La città nascosta”: i circoli formativi di autonarrazione e il lavoro con le comunità

Come pedagoga chiamata alla supervisione e alla co-progettazione del laboratorio permanente “La Città Nascosta”, percorso educativo a mediazione artistica rivolto ai cittadini adulti di Montorio al Vomano con il fine generale di avviare un processo di educazione comunitaria, ho avuto modo di testare in situazione il lavoro attraverso i *circoli formativi di autonarrazione*.

In via preliminare, si vuole specificare che la comunità è qui intesa come un sistema di reciproche interazioni frutto di un processo di medio-lungo periodo di riflessione comune, dialogo e pratiche che mette in gioco e valorizza competenze personali, opportunità e risorse del contesto come risultato di una scelta educativa, di una conoscenza condivisa e di un progetto di formazione che va costantemente nutrito e negoziato in relazione all’obiettivo di promuovere inclusione, *empowerment*, emancipazione e capacitazione. La “costruzione” di una comunità è un percorso fatto di tappe e passaggi significativi ed ha carattere di coerenza e continuità e natura evo-

lutiva e creativa. Una comunità si riconosce, anche se in modo non necessariamente esclusivo e univoco, in uno spazio semiotico condiviso dato da un *deposito di significati* (Aime, 2019) sedimentato nel tempo che diviene risorsa per nutrire legami fiduciosi e sostenere un processo di trasformazione aperto al futuro e permeabile alle forze interne ed esterne che lo animano.

I *circoli formativi di autonarrazione* possono essere intesi come fondamentale opportunità per il *farsi della comunità* in quanto rendono possibile la condivisione di ricordi, tradizioni e vissuti e generano un sentimento di appartenenza che non è dato una volta per tutte, ma va costantemente alimentato e ri-negoziato in relazione al divenire della propria storia di vita.

Come anticipato, la pratica dei *circoli* è stata sperimentata nel citato percorso educativo “La Città Nascosta”, oggetto della ricerca-intervento citata nell’introdurre il contributo. Tale percorso coinvolge un gruppo molto eterogeneo, composto da quindici cittadini, residenti nel territorio montoriese, di differenti età (dai 17 agli 82 anni), generi e origini culturali (italiane, albanesi e kosovare). L’intervento educativo è tentativo di risposta alla situazione di disagio socio-culturale dovuta, secondo i soggetti coinvolti nella ricerca, all’indebolimento del tessuto comunitario, particolarmente sofferto dopo il sisma del 2016/2017 e che ha radici in una pluralità di cause concomitanti di carattere locale e globale. Fra le cause, i testimoni individuano la difficoltà occupazionale, che ha comportato il trasferimento di molti giovani verso centri con una maggiore offerta, i cambiamenti della viabilità, che hanno deviato il traffico allontanandolo dal borgo, e, negli ultimi anni, i ripetuti commissariamenti del Comune, che hanno ostacolato la realizzazione di progettualità di sviluppo locale.

I testimoni sono, inoltre, consapevoli che tale situazione si inserisce in tendenze globali di precarizzazione e accelerazione dei tempi di vita e di pervasività crescente del consumo neomediale che inficiano la vitalità delle relazioni sociali di prossimità e portano le persone a isolarsi, indebolendo i legami comunitari.

Dalle testimonianze, sembrerebbe che la situazione di prossimità territoriale sia stata a Montorio, fino agli anni ’90, base sufficiente per il radicamento di una modalità di interazione quotidiana in comune, alimentata da pratiche e interpretazioni implicite e condivise che creano identificazione e accoglienza, ma che oggi questa non sia più sufficiente ad alimentare la coesione della comunità, bilanciando le suddette tendenze sociali emergenti e provocando malessere.

Tale disagio è oggetto di attenzione pedagogica in quanto “situazione appresa” attraverso ripetute esperienze di difficoltà comunicazionale che alterano le capacità della persona di attribuire senso alla propria esperienza, sfociando nel conflitto diretto, nella chiusura, nell’isolamento relazionale e nella deresponsabilizzazione rispetto al vivere in comune.

Attraverso la pratica dei *circoli*:

- sono emerse specificità, punti di contatto e differenze che convivono nel territorio, inteso sia come luogo pedagogicamente orientato a favorire interazioni e processi di educazione permanente sia come oggetto di intervento rispetto alle problematiche emerse dall’interazione fra coloro che condividono una dimensione di prossimità spaziale che può trasformarsi in prossimità relazionale laddove si adotti una prospettiva collaborativa e partecipativa (Orefice, 1995);
- si è avviato un lavoro di confronto con le realtà di formazione presenti nel territorio al fine di non trascurare i processi educativi già in corso (Tramma, 2009, p. 106).

Gli episodi più frequentemente ricordati e condivisi dai partecipanti a “La Città Nascosta” sono tesi verso lo scopo di valorizzare una visione della comunità montoriese come vitale, accogliente e inclusiva. Ciò che tutti i partecipanti sembrano rifuggire è il presentare Montorio attraverso immagini e rappresentazioni culturali folkloristiche, probabilmente percepite come stereotipiche e non aderenti alla realtà. Il desiderio che emerge, inoltre, è quello della ricerca costante di elementi di contatto (esperienze comuni legate a cibo, guerra, luoghi, eventi tradizionali) che si lascino permeare, attraversare e contaminare dai vissuti altrui in modo da costruire un immaginario condiviso che spinga a sentirsi parte di un *noi*. Un *noi* che nasca da radici comuni, legate ad uno specifico luogo (Augé, 1992), e sia capace di valorizzare la tradizione in un’ottica emancipativa di scambio culturale aperta alla trasformazione. Un *noi* che sia frutto di una condivisione valoriale che si basi sulla solidarietà e la responsabilità sociali, rifugga da posizioni adattive e difensive e faccia del confronto e della valorizzazione della differenza il volano per attivare dinamiche di innovazione e rinascita della comunità.

Attraverso un lavoro di montaggio drammaturgico, i frammenti di storie raccontate all’interno dei *circoli* danno vita ad una storia corale che viene

presentata a tutta la cittadinanza interessata in forma di artefatti culturali (parate teatrali, archivio audio-visivo, film documentario). I partecipanti a “La Città Nascosta” divengono, così, *gruppo guida*, ossia “cellula originaria di una nuova socialità e di una nuova tensione antropologica” (Pontremoli, 2015, p. 38), simbolo di una nuova pratica del *farsi comunità* basata su la valorizzazione delle differenze, la collaborazione paritaria e l’accoglienza, in cui potersi riconoscere, risvegliando il senso di appartenenza (Martini, Torti, 2003, pp. 80-82).

4. Note conclusive

Il lavoro di ricerca giunge a far emergere le caratteristiche pedagogiche del percorso formativo dei *circoli di autonarrazione*, individuandone i punti di forza in tre dinamiche interconnesse:

- *reciproco adattamento creativo* (Dolci, 1988) nella comunicazione e nel confronto con l’Altro in prospettiva interculturale e intergenerazionale;
- *coscientizzazione* (Freire, 1970) rispetto ad un’appartenenza comunitaria in chiave evolutiva, inclusiva e emancipativa;
- *resilienza* (Vaccarelli, 2016), partendo dal desiderio di un progetto comune di attualizzazione della memoria in prospettiva futura.

In prospettiva, si ritiene si possano approfondire le potenzialità di un utilizzo pedagogico dei *circoli formativi di autonarrazione* come pratica capace di garantire il diritto alla condivisione delle storie di una comunità che sono da intendere sia come patrimonio immateriale collettivo da tutelare e proteggere sia come testimonianza preziosa che superi un’ottica meramente trasmissiva e conservativa per divenire fonte di apprendimento e trasformazione.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2019). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Augé M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Le Seuil.
- Bamberg M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bruner J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruni E.M. (2017). Educational Professions and Pedagogical Culture. *Pedagogia Oggi*, 2, 199-210.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cohen A. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. London and New York: Routledge.
- Davies B., Harrè R. (1990). Posilloning: The social construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In E. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Martini E.R., Torti A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.
- Orefice P. (1995). Per una teoria locale dell'educazione degli adulti. *Adulità*, 2, 63-67.
- Pontremoli A. (2015). *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*. Milano: Utet.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

23.10

Professioni educative e prefigurazione professionale. Il punto di vista delle studentesse e degli studenti dell'Università degli Studi di Catania¹

Valeria Di Martino

Ricercatrice - Università degli Studi di Catania

valeria.dimartino@unict.it

Raffaella C. Strongoli

Ricercatrice - Università degli Studi di Catania

raffaella.strongoli@unict.it

1. Le professioni educative tra riconoscimenti normativi e complessi quadri di definizione

A dispetto della sempre maggiore rilevanza che hanno assunto, nel tempo, le figure professionali educative in una società che fa rilevare un crescente grado di complessità, il contesto italiano ha fatto registrare non pochi ritardi nel riconoscimento normativo dei ruoli dell'educatrice e dell'educatore. È, infatti, soltanto del 27 dicembre 2017 (L. 205, art. 1, commi 594-601) la normativa che definisce i profili e gli ambiti di intervento dell'educatrice e dell'educatore socio-pedagogici e sancisce la necessità di una formazione universitaria e il conseguimento del titolo di laurea per l'esercizio della professione. Come sostiene la pedagogista e senatrice proponente del disegno di legge, Vanna Iori (2018), questo riconoscimento normativo è il risultato di un *iter* molto travagliato; il percorso della legge non è stato semplice ed essa presenta certamente dei limiti e dei margini di miglioramento, tuttavia rappresenta una certezza dalla quale partire per far avanzare il dibattito sul tema. I punti fermi da cui la riflessione sul tema prende, dunque, le mosse

1 L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Nel dettaglio Raffaella C. Strongoli è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3 e Valeria Di Martino è autrice dei paragrafi 4, 5 e 6. Il paragrafo 7 è attribuibile ad entrambe le autrici.

sono il fatto che la normativa riconosca ad educatrici ed educatori il ruolo di professioniste e professionisti che “operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale” (L. 205/2017, art. I, comma 594). I loro ambiti di intervento sono numerosi: dai servizi residenziali e semiresidenziali a quelli domiciliari, territoriali e di formazione.

Come si rileva da queste brevi notazioni legislative, la figura professionale dell’educatrice e dell’educatore è molto complessa poiché agisce in contesti che presentano, a loro volta, altri gradi di complessità. Educatrici ed educatori, infatti, devono essere in grado di agire in termini metacognitivi e riflessivi per non attestarsi sul già dato, per essere capaci di comprendere il contesto e interpretare i bisogni dell’utenza al fine di definire piani di azione dotati di flessibilità e modularità.

2. Percorsi formativi e consapevolezza professionale

A partire dal riconoscimento normativo delle professioni educative, il dibattito scientifico italiano sul tema delle figure professionali in ambito educativo e della loro relativa formazione ha conosciuto nuova linfa e si è animato di numerosi e rilevanti contributi. La letteratura di settore ha fatto registrare un’attenzione crescente sul tema che è stato declinato secondo molte prospettive: dalla formazione di educatrici ed educatori (Calaprice, 2017; Blezza, 2021) ai traguardi di conoscenze e competenze raggiunti da studentesse e studenti (Fabbri, Torlone, 2018; Federighi, 2018).

Il riconoscimento normativo del ruolo ha comportato anche un progressivo riconoscimento sociale, istituzionale, culturale e formativo; tutto ciò ha richiesto la definizione di percorsi di formazione universitaria adeguati alla complessità della figura professionale nella consapevolezza che non fosse più possibile pensare ad un lavoro improvvisato (Iori, 2018); l’educatrice e l’educatore devono avere un’adeguata formazione per dare agli interventi educativi che metteranno in atto un fondamento scientifico forte in grado di fare la differenza e migliorare le condizioni e le situazioni.

La peculiarità del contesto italiano, che ha condotto ad un così tardo riconoscimento del ruolo dell’educatrice e dell’educatore (Calaprice, Traverso,

Ulivieri, 2017) ha fatto sì che ci sia ancora poca chiarezza in questo ambito, soprattutto a causa:

- della presenza di altre figure professionali “storiche”, cioè presenti da diversi anni sul campo senza un’adeguata formazione, ma che di fatto hanno occupato per molto tempo delle importanti fette di mercato del lavoro non contribuendo alla credibilità professionale del ruolo;
- della difficoltà di definire in modo netto il profilo dell’educatrice e dell’educatore a causa della complessità del suo lavoro;
- della presenza delle cosiddette figure professionali “di prossimità” (Luciano, 2013), che spesso si trovano a lavorare negli stessi contesti e con mansioni molto simili.

Con riferimento alla criticità che può derivare dalla “prossimità” del lavoro dell’educatrice e dell’educatore con altre figure professionali, bisogna rilevare un aspetto che è insito nel percorso formativo cioè il fisiologico riferimento all’articolato panorama delle scienze dell’educazione, che, come è noto, rappresentano un insieme vasto di saperi e di discipline molto “vicine” tra loro, frutto di un’interconnessione tra saperi di matrice pedagogica, psicologica, sociologica, antropologica, storica (Visalberghi, Maragliano, Vertecchi, 1978). Senza un’adeguata formazione in merito alle peculiarità del ruolo professionale, questa “vicinanza” disciplinare potrebbe non rendere chiaro e immediato il confine tra le diverse professionalità e la relativa prefigurazione professionale di educatrici ed educatori in formazione.

A questi aspetti di criticità che la figura dell’educatrice e dell’educatore porta con sé si aggiunge anche una “debolezza socio-culturale” dovuta alla stratificazione di aspettative implicite e di consuetudini, norme locali e nazionali frammentate, che definiscono uno scenario vago e disorganico (Oggetti, 2019). Questa debolezza è strutturale nel profilo dell’educatrice e dell’educatore ma, al tempo stesso, essa è anche essenziale e salutare perché, paradossalmente, rappresenta anche la sua forza laddove questa debolezza venga intesa come costante “apertura di possibilità” (Tramma, 2018).

3. Prefigurazioni professionali, istanze di ricerca e ipotesi

Sulla scorta di quanto posto in luce dalla letteratura di riferimento sul tema, è possibile ritenere che una così articolata situazione possa aver condotto a

rinforzare la “debolezza” del riconoscimento sociale del profilo dell’educatrice e dell’educatore anche tra coloro i quali hanno scelto di studiare per diventarlo. Un contributo al dibattito sul tema può, dunque, provenire proprio dalle studentesse e dagli studenti di Scienze della Formazione, cioè dalle future educatrici e dai futuri educatori indagando i gradi di consapevolezza professionale che possiedono a partire sin dai primi anni del loro percorso universitario. La conoscenza di questi gradi di consapevolezza, la loro eventuale incidenza su variabili motivazionali, la capacità di discriminare il loro profilo professionale da quello di altre figure che agiscono in ambiti sociali di prossimità possono fornire informazioni rilevanti per alimentare il dibattito sui percorsi di orientamento universitario prima della scelta di un corso di laurea e, su un altro versante, possono favorire la messa in pratica di azioni mirate su questi temi nei percorsi formativi universitari di Scienze della Formazione.

4. Descrizione dello strumento

La *Professional Educator Awareness Scale (PEAS)* mira a rilevare la consapevolezza della complessità del ruolo dell’educatore socio-pedagogico in studenti all’inizio e al termine dei percorsi universitari (Strongoli, Di Martino, *in press*). Lo strumento è costituito da 38 item dicotomici in cui si richiede di discriminare il ruolo e le funzioni dell’educatore da quello di altre figure di prossimità, quali ad esempio psicologo, pedagogo e docente (Luciano, 2013). Il punteggio è calcolato attribuendo 1 punto per ogni risposta corretta e 0 punti per ogni risposta errata.

La somministrazione dello strumento, avvenuta in modalità telematica tramite l’applicativo Google Form al termine del primo semestre dell’A.A. 2020/21, ha previsto anche la rilevazione di dati contestuali, relativi alla partecipazione alle giornate di orientamento e alla scelta del corso di laurea.

5. Campione

Il campione è costituito da 194 studenti dell’Università di Catania, iscritti al primo anno del corso di laurea triennale (L19) in Scienze dell’Educazione della Formazione dell’Università di Catania. L’età media del campione è di

21 anni. Rispetto al genere, la composizione del campione risulta prevalentemente di sesso femminile (94,3%). Come si evince dalla Tab. 1, la maggior parte degli studenti non ha esperienze pregresse di studio in ambito pedagogico.

| <i>Maturità</i> | <i>Frequenza</i> |
|------------------------------|------------------|
| Istituti Professionali | 20 |
| Istituti Tecnici | 25 |
| Licei | 149 |
| (di cui Liceo Scienze Umane) | 77 |

Tab. 1: frequenze assolute per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

6. Risultati

Le statistiche descrittive relative ai risultati conseguiti dal campione nel PEAS sono sinteticamente riportate in Tab. 2.

| | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Punteggio medio</i> | <i>DS</i> |
|--------------------|------------|------------|------------------------|-----------|
| <i>Total score</i> | 14,00 | 28,00 | 22,1 | 2,88 |

Tab. 2: statistiche descrittive relative al punteggio complessivo nello strumento

Più nello specifico, nell'ambito della scala relativa alle competenze dell'educatore si riscontrano percentuali elevate di risposte corrette rispetto al riconoscimento del ruolo dell'educatore nell'adeguare spazi e arredi alle esigenze evolutive dei bambini (99,0%, item 5), nel promuovere il riconoscimento delle emozioni proprie del bambino e di quelle altrui (97,9%, item 13), nell'osservare il bambino e il genitore nella fase di inserimento e sostenerli nel distacco (95,4%, item 1), nell'accompagnare e facilitare i processi di apprendimento permanente (93,8%, item 36), nel favorire l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e la formazione interculturale (91,8%, item 31).

Tuttavia i dati evidenziano anche una confusione con altre figure educative. Innanzitutto si nota una sovrapposizione con il ruolo del pedagogo, che in Italia svolge funzioni differenti, disciplinate dalla Legge n. 205/2017, e per il quale è richiesto il possesso della laurea magistrale. Alte percentuali di studenti, infatti, hanno erroneamente indicato che l'educa-

tore può coordinare servizi educativi e formativi territoriali (75,8%, item 30), programmare, progettare, coordinare, gestire e valutare piani di formazione permanente, professionale e manageriale (53,1%, item 23) e offrire consulenza per la pianificazione e gestione dei servizi di rete nel territorio (66,0%, item 6). Si tratta di funzioni che espressamente la normativa italiana attribuisce al pedagogo.

Si nota, inoltre, una forte sovrapposizione anche con i compiti del docente, dal momento che il 95,9% degli studenti attribuisce erroneamente all'educatore la proposta di contenuti disciplinari attraverso metodi e tecniche efficaci (item 12), la redazione del piano didattico personalizzato (item 21, 92,3%), la progettazione di interventi didattici che tengano conto di un'utenza etnicamente e culturalmente diversificata (item 22, 91,8%) e la definizione collegiale di criteri di valutazione degli esiti di apprendimento (item 24, 89,7%).

Infine, per quanto attiene alla discriminazione del ruolo dell'educatore da quello dello psicologo i dati mettono in luce che, nonostante un'alta percentuale di studenti attribuisca correttamente a tale figura la possibilità di svolgere attività di *career counseling* (71,1%, item 34) e somministrare e interpretare test e prove psico-diagnostiche (68,6%, item 26), sono comunque consistenti le percentuali di studenti che confondono le funzioni legate ai due ruoli. Ad esempio, il 69,6% degli studenti ritiene erroneamente che l'educatore possa osservare dal punto di vista clinico e comportamentale (item 14), svolgere attività di osservazione scientifica della personalità e di trattamento presso istituti penitenziari (54,1%, item 32) ed effettuare la stesura di una relazione del processo terapeutico e di intervento (51,5%, item 9).

Al fine di verificare se un maggiore orientamento nella scelta del corso di laurea al momento dell'iscrizione potesse contribuire a determinare punteggi differenti di consapevolezza professionale, due domande di contesto del questionario rivolto agli studenti chiedevano loro di specificare se la scelta di iscrizione al corso di laurea fosse un ripiego, legato al non essere riusciti ad accedere ad altri corsi di laurea a numero chiuso, e l'eventuale partecipazione alle giornate di orientamento iniziale organizzate dal corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

Come si evince dai dati riportati in Tab. 4 e 5, i punteggi medi dei due gruppi differiscono di poco e le differenze non risultano statisticamente significative. Nello specifico, $U=2047,5$ $z=-,770$, $p=,442$ nel caso di con-

fronto tra coloro che si sono iscritti per ripiego e coloro per i quali il corso di studi rappresentava la prima scelta, e $U=4070,5$ $z=-,0154$ $p=,878$, nel caso di confronto tra coloro che hanno partecipato o meno alle giornate di orientamento.

| <i>Tipologia di scelta</i> | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DS</i> |
|----------------------------|----------|--------------|-----------|
| Prima scelta | 167 | 22,17 | 2,87 |
| Ripiego | 27 | 21,67 | 2,94 |

Tab. 4: punteggi medi nel PEAS tra i due gruppi di studenti del primo anno

| | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>DS</i> |
|----|----------|--------------|-----------|
| No | 63 | 22,06 | 2,95 |
| Sì | 131 | 22,11 | 2,85 |

Tab. 5: punteggi medi nel PEAS di studenti sulla base della partecipazione o meno alle attività di orientamento del corso di studi

7. Discussione e conclusioni

Il profilo dell'educatrice e dell'educatore in formazione iniziale che emerge dai dati quantitativi raccolti, tramite lo strumento appositamente elaborato (PEAS), è complessivamente caratterizzato da una scarsa capacità nel discriminare il ruolo dell'educatrice e dell'educatore da quello di altre figure professionali che agiscono in ambiti sociali di prossimità. Coerentemente con quanto evidenziato in letteratura (Oggioni, 2019; Tramma, 2018), i dati del contesto catanese confermano le difficoltà nel definire in modo netto il profilo anche da parte di chi ha da poco intrapreso il percorso universitario di formazione iniziale.

Alla luce dei dati emersi dalla messa a punto e somministrazione dello strumento si rileva la necessità di aprire nuovi spazi riflessione, di confronto e di discussione in merito alle possibili innovazioni che possono essere introdotte nell'orientamento in ingresso e nel percorso di formazione delle educatrici e degli educatori al fine di aumentare il loro grado di consapevolezza professionale. Lo strumento, inoltre, potrebbe essere utilizzato in chiave formativa; prendere atto della consapevolezza professionale delle educatrici e degli educatori in formazione iniziale, infatti, può rilevarsi un'occasione importante per ripensare e agire l'istruzione e una preziosa

opportunità per sostenere studentesse e studenti nella costruzione di una più forte identità professionale.

Si profilano margini per ulteriori ricerche sulle peculiarità delle culture del lavoro educativo in Italia e per la conduzione di studi comparativi sulle omologhe figure a livello internazionale al fine di rafforzare il valore culturale e sociale delle professioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Bleza F. (2021). *Il pedagogista*. Firenze: ETS.
- Boffo V., Fedeli M. (eds.). (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Calaprice S., Traverso A., Ulivieri S. (Eds.). (2017). Cultura pedagogica e professioni educative [Special Issue]. *Pedagogia Oggi*, 15, 2.
- Calaprice S. (2017). Educational and pedagogic professions: birth, development and legal recognition. What is the role of pedagogical research? *Pedagogia Oggi*, 15(2), 31-46.
- Canevaro A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Torlone F. (Eds.). (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re*, 18(3), 1-6.
- Federighi P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re*, 18(3), 19-36.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Luciano A. (2013). Atlante delle professioni. Retrieved May 14, 2021, from <http://www.atlantedelleprofessioni.it>
- Oggioni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Strongoli R.C., Di Martino V. (In press). Professional awareness of Italian educators in initial undergraduate training. In K. M. Harrison, J. Gijón Puerta (Eds.), *Knowledge and Action: Building the future through social professions*, Blue Mounds, WI: Deep Education Press.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Visalberghi A., Maragliano R., Vertecchi B. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Panel 24
Gli inattuali nella riflessione pedagogica

Introduzione

Marinella Attinà
Amelia Broccoli
Valeria Rossini

Interventi

Camilla Barbanti
Alessandro Ferrante
Emanuela Mancino
Paola Martino
Adriana Schiedi
Claudia Spina

Ripensare l'inattualità per agire nell'attualità

Marinella Attinà

*Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Salerno
mattina@unisa.it*

1. Le ragioni di un Panel inattuale

La presenza, nel corso del Convegno Nazionale Siped, di un Panel dedicato alla linea euristica de *Gli inattuali della riflessione pedagogica*, impone preliminarmente una minima ricostruzione per esplicitare le ragioni che motivarono, all'indomani dell'elezione del nuovo direttivo Siped (2017-2020), la costituzione di un Gruppo di ricerca che, non casualmente, presenta il titolo del suddetto Panel.

L'inattualità, dunque, da scandagliare attraverso una lettura capace di andare *oltre* il già detto, *oltre* le mode culturali del momento, nell'intento di tirar fuori da una metaforica cassapanca chiusa ormai da troppo tempo, parole, costrutti, dispositivi *inattuali*, a dispetto di parole, costrutti, dispositivi che, ammantati dall'aurea sacrale dell'attualità, rischiavano talvolta di apparire stancamente retorici.

Inattualità ed attualità: una antinomia che, al di là di un mero gioco linguistico, tende a ri-centralizzare ed a ri-semantizzare lemmi e plessi linguistici che sembrano essere stati marginalizzati in nome di una riflessione pedagogica sempre *politically correct* o in nome di una talvolta affannata rincorsa di *trends* culturali ammantati dall'aurea sacrale del *nuovo* o, ancora, in nome dell'istanza di tamponare le emergenze socio-politiche altrove emerse.

La premessa teorica che ha motivato le ricerche dei diversi componenti del gruppo di ricerca è, dunque, facilmente identificabile nello smantellamento di una malintesa idea di attualità che, sulla scorta della provocatoria idea nicciana di inattualità, intenda incidere “contro il tempo e, in questo modo, sul tempo e, speriamo, a favore di un tempo a venire” (Nietzsche, 1874/1993, p. 98).

Già in una diversa occasione di scrittura (Attinà, 2019) sono emerse al-

cune categorie pedagogiche dell'inattualità come il richiamo all'obbedienza, alla comunità educante o all'utopia, valori mai del tutto concettualmente esplicitati; al tempo come categoria epistemica, critica ed euristica o al legame tra educazione e animalità, quasi un "rimosso" nel sapere contemporaneo; al rapporto tra orientamento e valori come riflessione sul "senso della vita" o alla speranza, oggi quasi offuscata dalla fiducia nella tecnica; al silenzio e alla delicatezza come estetica dell'educare o alla fatica, in grado di valorizzare la complessità dei processi educativi; alla vergogna come sentimento ontologico necessario o alla mediterraneità, utile a ritrovare un riscoperto significato di paideia; al metodo, come pratica ermeneutica complessa o a una nuova lettura critica dell'autorità educativa; al recupero poetico del significato della sessualità o alla centralità ontologica della persona-soggetto, fino alla pietà come capacità di trattare con tutto ciò che è altro da sé.

In tale sede di Convegno, che si configura come un'ulteriore e preziosa occasione di confronto, la disamina sull'*inattuale* si arricchisce di ulteriori contributi di ricercatori che mostrano un significativo interesse per disodare quei costrutti pedagogici che, fuori da ogni circuito dell'attualità, rischiano di essere avvolti da un inspiegabile oblio riflessivo, di cadere in una sorta di *limbo* dovuto, prevalentemente, ad una serie di steccati ideologico-politici che, ancora oggi, sembrano influenzare il dibattito pedagogico.

Ecco dunque profilarsi alcuni nuovi motivi tesi a perimetrare concetti che non hanno mai smesso di essere parte significativa dell'esperienza educativa, soprattutto se chiariti nel loro significato autentico: le *reti socio-materiali* che sostanziano l'agire educativo all'interno di un orizzonte eco-sistemico capace di superare derive antropocentriche e tecnocentriche; il tentativo di fuoriuscire da una sorta di pedagogia del negativo che, complice anche una certa retorica demagogica legata alla pandemia, si tinge di paura, risentimento, frustrazione, rabbia, attraverso la messa in gioco di modelli alternativi ispirantisi alle dimensioni della *creatività*, *del desiderio*, *dell'eros*; la potenza evocativa di una *solitudine* intesa come forma ontologica della contemporaneità; la *vergogna* da assumere come potenzialmente capace di alimentare il sentimento di comunanza dell'umanità; la *fragilità* da coniugare con quel sentimento della pietas romana declinata, nella Stimung odierna, nel prendersi cura facendosi carico di un altro da me sofferente e bisognoso; la lettura del progetto di *palingenesi socio-culturale*,

morale e politica di José Ortega Y Gasset all'interno di una relazione dialettica tra l'io e la *societas*.

Tematiche queste, qui brevemente accennate, che mostrano quanto, in tempi di accelerazione tecnicista e scientificizzante delle pratiche formative, possa essere utile rammentare il valore ponderale di una totalità educativa che si dispiega sempre a partire da una delicata opzione etico-antropologica che non teme di confrontarsi con domande scomode legate al fondamento, allo scopo, al senso dell'educare.

2. L'ubbidienza: un lemma dimenticato

Provando ora a dismettere il ruolo di Chair del Panel, piace personalmente provare nuovamente a mettere a fuoco una categoria apparentemente inattuale, l'*ubbidienza*, che ha registrato una progressiva dismissione dovuta in parte ad alcuni equivoci teoretici che hanno confuso il rapporto tra bisogni, interessi e diritti, in parte alla radicalizzazione ideologica dell'antica antinomia autorità-libertà, trasformatasi in autoritarismo-permissivismo, in parte alla confusione del termine educazione con altri termini a essa affini ma distanti, come formazione, sviluppo, apprendimento, se non all'identificazione tout court del processo educativo con meri processi istruttivi (Attinà, 2019, pp. 33-37).

Come osservava Giuseppe Acone (2004):

La vicenda moderna della connessione libertà/responsabilità, autorità/autorevolezza tende ad avvitarci, nella modernità estenuata che abbiamo sotto gli occhi, nella dialettica *autoritarismo/permissivismo*. Come la modernità spazza via l'eccesso di autoritarismo della fase premoderna dell'Occidente, ora il segmento dissolutivo degli stessi orizzonti di umanizzazione della modernità sta spazzando via il nesso libertà/responsabilità, in una sorta di *degenerazione permissivista* dell'educazione umana; e il *permissivismo radicale* del nostro tempo tende a riscrivere per intero la paideia possibile. La libertà educativa del nostro tempo rischia di scolorirsi nel permissivismo educativo e nell'atomismo sociale più radicale (p. 9).

In questo passaggio antologico sono presenti quei lemmi come libertà, autorità e responsabilità che potranno aiutare a perimetrare e legittimare la

possibile ricentralizzazione dell'obbedienza che richiama, inevitabilmente, una ri-attualizzazione dell'antinomia autorità/libertà.

Si è consapevoli che si tratta di un'argomentazione non scevra da derive ideologiche e da possibili accuse di rigurgiti reazionari e che necessita, proprio per dribblare questi ed altri rischi, di una risemantizzazione.

L'istanza di risemantizzare la categoria dell'ubbidienza muove innanzitutto da una piattaforma etimologica: l'etimologia del semantema *obbedienza* si ricollega, come noto, al latino, ed in particolare, all'unione del prefisso *ob-* = *dinnanzi* col verbo *audere* = *ascoltare*. Obbedire significa letteralmente *ascoltare chi sta dinnanzi* e, dunque, *prestare ascolto*. Si comprende, stando alla mera etimologia, che essa non presenta alcuna forma di analogia col supino atteggiamento dei rinunciatari. L'ubbidienza sembra, dunque, rimandare ad un gioco, profondo o superficiale: che sia delle dinamiche dell'ascolto e del dialogo.

La radice dell'ubbidienza è, allora, nella sua dialogicità frontale, che vuole e presuppone uno che parli e l'altro che risponda.

Il passaggio dal piano etimologico ad un piano più specificamente semantico conduce a quella fenomenologia dell'obbedienza sempre più identificantesi, nell'immaginario collettivo e non solo, con l'obbedienza distruttiva all'autorità incarnata dalla figura di Adolf Eichmann, il "trasportatore di morte" (Grass, 1995/2000, p. 180) dalle sembianze umane, troppo drammaticamente umane, che assumerà, nelle pagine della Arendt, i contorni della *banalità del male*.

Un' *obbedienza cadaverica* che trasla il *tu devi* kantiano nel *non eravamo liberi di non fare*.

L'obbedienza cadaverica all'autorità (cfr. Kojève, 2011), l'esperienza della shoah diventano l'humus teoretico e la premessa storica sottese ai cosiddetti "esperimenti sull'ubbidienza", condotti dallo psicologo sociale Milgram (2003) nell'Università di Yale, tesi a dimostrare che l'obbedienza è un impulso dinanzi al quale molti individui sono indifesi. Il conflitto tra coscienza morale e disciplina è interpretato da Milgram alla luce del passaggio dallo stato autonomo ad uno stato *eteronomico*:

Un soggetto inserito in un sistema gerarchico a base autoritaria approda ad uno stato eteronomico in cui sente delle responsabilità *verso* l'autorità, ma non si sente responsabile *del* contenuto delle azioni prescritte dall'autorità. La moralità non sparisce, ma assume delle

caratteristiche completamente diverse: la persona subordinata prova vergogna od orgoglio a seconda di come svolge i compiti assegnategli dall'autorità [...] Il Super-io non svolge più la funzione di giudicare se un'azione è buona o cattiva, ma si limita ad accertare se una persona funziona più o meno bene nel sistema di autorità. Poiché le forze inibitorie che impediscono a un individuo di comportarsi crudelmente verso gli altri sono deviate, le azioni non sono più limitate dalla coscienza (pp. 136-137).

Si è, in questo caso, di fronte ad un'obbedienza irrazionale, determinata da una sorta di de-individualizzazione del soggetto connessa ad una progressiva de-sensibilizzazione dello stesso. De-individualizzazione e de-sensibilizzazione conducono ad un progressivo processo di de-responsabilizzazione.

La ri-attualizzazione semantica dell'obbedienza, invece, è intimamente connessa all'ideale regolativo della *responsabilità*.

Nell'introduzione che Adriano Zamperini (2003) cura per il saggio di Milgram è possibile estrapolare un passaggio antologico che può aiutare ad agganciare le dinamiche dell'obbedienza a coordinate che non sono proprie dell'autorità *strictu sensu*, ma proprie di un ambito relazionale:

Ma l'obbedienza è un elemento essenziale per l'organizzazione della vita sociale. Ad esempio, gran parte degli sforzi che si condensano nella socializzazione del bambino a un'esistenza collettiva passano attraverso il tema dell'obbedienza. La stessa è considerata una virtù là dove appare legittima e appropriata: nella scuola, nella chiesa, nei tribunali, e così via. I dilemmi intorno alle ragioni dell'obbedienza e della disobbedienza prendono allora forma e significato in rapporto a "chi" e a "quale contesto" si producono le summenzionate ragioni. L'obbedienza quindi acquista una propria configurazione di senso unicamente attraverso una *relazione* (corsivo mio). Per questo motivo essa va radicata alla natura del comando e alla figura che lo emana (p. XIX).

Proprio la *relazione* tra una logica individuale ed una collettiva che si esperisce nei luoghi formali della paideia, offre una sponda riflessiva per una ri-attualizzazione dell'atto dell'ubbidire che deve confrontarsi con una ri-attualizzazione ragionata dell'autorità: autorità, o troppo spesso confusa con la sua deriva autoritaristica, o troppo spesso superficialmente interpretata in termini di autorevolezza, autorità legittimata perché condivisa. Ma

è inutile negare che affinché vi sia autorevolezza occorre che vi sia un qualche riconoscimento di autorità. I *colpi di frusta* inferti all'autorità, che hanno messo in discussione e reso drammaticamente fragili gli ambiti esperienziali della famiglia e della scuola, hanno minato la profonda convinzione che tali due agenzie fossero deputate all'educazione o, almeno, alla socializzazione primaria e secondaria. Le continue forme di violenze verbali e non, manifestantisi nelle aule scolastiche, l'evaporazione della figura del padre che incarna la Legge della parola (Recalcati, 2011), sembrano porre con urgenza la riproposizione di un'obbedienza che possa ispirarsi ad una postura relazionale, affidantesi non certo all'imposizione o all'addestramento, ma alla responsabilità ed alla fiducia.

Non si tratta di attuare un semplice passaggio lineare dall'ubbidienza alla responsabilità (Juul, Jensen, 2011), ma di immaginare, contemporaneamente, anche il passaggio inverso, secondo una progettualità educativa che segua una logica ricorsiva. Se infatti, nelle loro accezioni originarie, *ubbidire* significa prestare ascolto e *responsabilità* rinvia ad un rispondere *presente* che equivale a dire "ci sono", si comprende come queste due dimensioni, declinate *sub specie educationis*, possano trovare una loro *premissa* nell'azione dell'*affidarsi*.

Affidarsi, avere fiducia, quell'atto primigenio che caratterizza il primo vagito del cucciolo della specie animale che chiede nutrimento, diventa nel cucciolo dell'uomo al quale l'educazione dà *forma*, atto consapevole che fonda quell' *ubbidire costruttivo* che non può fare a meno del suo afflato etico.

L'ubbidienza costruttiva è "quella che assume, insieme con il soggetto, la *persona come compito*. Ma può farlo solo a condizione che il comando e la scelta siano entrambi fondati su questo compito" (Minichiello, 2013, p. 46).

È, infatti, la condivisione del *costrutto persona* nella sua costitutiva connessione di dimensione onto-metafisica, etica ed ermeneutica che può legittimare l'azione consapevole dell'*affidarsi* e dell'*ubbidire*.

È la nozione di persona che, insomma, fonda l'educabilità/educazione dell'uomo, quasi per definizione, e la non-riducibilità della sua formazione a schemi addestrativi condizionanti, meccanicamente costruttivi. È l'ipotesi di lavoro-persona che fonda la persona stessa quale *libertà*, quale possibilità-progetto esistenziale (Acone, 1997, p. 34).

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Attinà M. (2019). Se l'ubbidienza ridiventa virtù. *Nuova Secondaria*, 37(2), 33-37.
- Grass G. (1995). *Ein weites Feld*. Göttingen: Steidl (trad. it. *Il mio secolo. Cento racconti*, Einaudi, Torino, 2000).
- Juul J., Jensen H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta (trad. it. *Dall'obbedienza alla responsabilità. Per una nuova cultura educativa*, Urro Apogeo, Milano, 2011).
- Kojève A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris: Gallimard (trad. it. *La nozione di autorità*, Adelphi, Milano, 2011).
- Milgram S. (1974). *Obedience to Authority. An Experimental View*. New York: Harper & Row (trad. it. *Obbedienza all'autorità. Uno sguardo sperimentale*, Einaudi, Torino, 2003).
- Minichiello G. (2013). *L'obbedienza*. Torino: SEI.
- Nietzsche F. (1874). *Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. Leipzig: E. W. Fritzsche (trad. it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita. In Considerazioni inattuali (II)*, Newton Compton, Roma, 1993).
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La modernità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaele Cortina.
- Zamperini A. (2003). Obbedienza distruttiva e crisi dell'azione. In S. Milgram, *Obbedienza all'autorità. Uno sguardo sperimentale* (pp. VII-XLVIII). Torino: Einaudi.

Dimensione storica e responsabilità dell'educazione. Una lettura inattuale

Amelia Broccoli

*Professoressa associata – Università degli Studi Roma Tre
amelia.broccoli@uniroma3.it*

Obiettivo di questo articolo è mettere a fuoco la relazione tra dimensione storica, anche nella sua possibile declinazione *inattuale*, e responsabilità della discorsività pedagogica, prendendo avvio dal recente Congresso Nazionale Siped svoltosi a Milano il 14-15-16 gennaio 2021, dal titolo “La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive”. Il tema, davvero ampio, non è privo di insidiosità epistemologiche, pertanto crediamo che converrà prendere avvio da uno scavo ermeneutico che consenta di accostare in modo più preciso i concetti e le parole, spesso consumati dall'uso che ne fa la nostra comunicazione pubblica, per coglierne il senso più autentico. Tenteremo quindi di chiarire in che senso si possa parlare di *inattualità* della dimensione storica e come questa prospettiva *inattuale* possa contribuire ad una rilettura del ruolo dell'educazione nella società contemporanea.

1. La memoria nella dimensione storica

Quando si fa riferimento al concetto di responsabilità, per ragioni non del tutto acclarate, si rivolge il pensiero soprattutto alla dimensione del tempo presente, come se si ragionasse all'interno di una linea temporale che muove dal “qui e ora” e si protende verso il futuro. Sembra quasi che si voglia ignorare, con distratta *nonchalance*, che i fondamenti di ogni agire umano sono tenacemente radicati nell'anteriorità, in una catena di rimandi tra passato, presente e futuro che non è possibile trascurare.

Basti pensare alla *forma* che acquista il divenire umano attraverso lo scorrere del tempo, soprattutto in quella particolare fattispecie esistenziale che è data dal tempo vissuto in famiglia. In questo contesto si produce una sequenza di accadimenti allargata e condivisa, uno spazio in cui lo scandirsi

dei tempi di ognuno si fonde nella relazione intersoggettiva più estesa e crea un tempo comune, in cui esercitare la propria responsabilità personale.

La percezione individuale del tempo, vale a dire la durata interiore che rinvia al flusso ininterrotto di coscienza (la *durée*), come ha mostrato Henry Bergson, è un tempo qualitativo fluido e continuo (cfr. Bergson, 2009). Il tempo del divenire, infatti, non ha durata visibile, nonostante la tendenza degli esseri umani a suddividere le età della vita e i tempi delle attività ad essa connessa.

È una questione di autocomprensione – afferma al riguardo Gustavo Zagrebelsky in un saggio di qualche anno fa –. Se non ragionassimo così, infatti, non potremmo rispondere alla più umana delle domande: chi siamo? Anzi, questa domanda non potremmo neppure formularla. Presuppone, infatti, un punto stabile sul quale appoggiarla. In mancanza, potremmo solo chiederci chi non siamo, per non essere più o non essere ancora (Zagrebelsky, 2016, p.12).

Ma la *durée*, benché del tutto soggettiva, è in continua interconnessione con il tempo della *long durée*, quello esterno, oggettivo e istituzionale, e ciò fa sì che anche il tempo dei ricordi e della responsabilità sia sempre, comunque, anche un tempo sociale. Ecco perché la memoria del passato non è mai monocorde, ma si rivela connotata da un doppio aspetto: da una parte, quello esprime lo statuto identitario e ontologico del singolo individuo; dall'altra, quello relativo al legame di quest'ultimo con la storia collettiva di cui fa parte. “Il *ricordo* – ha scritto infatti Walter Benjamin – fonda la catena della tradizione che tramanda l'accaduto di generazione in generazione” (Benjamin, 1995, p. 262).

Crediamo sia quasi immediato, a tal proposito, il richiamo al ruolo di *Memoria* nell'antica Grecia, la divina *Mnemosyne* che, attraverso l'intercessione della Musa Calliope, permette ai poeti di definirsi ‘maestri di verità’ (cfr. Detienne, 1983). In un mondo in cui prevale l'oralità, infatti, la poesia si rende garante della memoria individuale e sociale, consentendo di salvare dall'oblio la verità svelata al cantore.

Con la sua memoria – spiega Marcel Detienne – il poeta accede direttamente, in una visione personale, agli avvenimenti che evoca; ha il privilegio di entrare in contatto con l'altro mondo. La sua memoria gli permette di ‘decifrare l'invisibile’ (Ivi, p. 5).

Eppure, la categoria di *memoria*, esaminata da un punto di vista più generale, appare polimorfa e non raramente ambigua, giacché assai numerose sono le occorrenze in cui è possibile osservarla, come suggerisce un approccio euristico di tipo fenomenologico. Basti pensare al fatto che i ricordi possono essere sovrabbondanti ed eccessivi, tanto da produrre quello che, specie nel corso del Novecento, è stato definito un “abuso di memoria”, una tendenza ipertrofica a coltivare e a “produrre memorie”. Così come si è spesso assistito alla nascita di ‘contro memorie’, tese a far riaffiorare quell’insieme di ricordi dimenticati dalla storia, ma vitali per la costruzione e l’affermazione di identità singole o di specifici gruppi sociali.

Quasi all’inizio delle sue notissime *Considerazioni inattuali*, Friedrich Nietzsche presenta una parabola della memoria e dell’oblio. Racconta che l’uomo, soffermatosi a riflettere sulla vita priva di preoccupazioni e affanni di alcuni animali che pascolavano in gregge, volle interpellarne uno per chiedergli da dove provenisse la sua felicità.

L’animale avrebbe voluto rispondere: ‘Perché dimentico subito ciò che vorrei dire’, ma poi immediatamente immemore anche di questa risposta, tacque. L’uomo se ne meravigliò. E non solo dell’animale, ma anche di sé medesimo, per il fatto di non poter imparare a dimenticare e di essere costretto così a restare perennemente ancorato al passato: che per quanto remoto e per quanto velocemente egli tenti di allontanarsene, corre con lui alla catena (Nietzsche, 2012, p. 7).

Come suggerisce il filosofo tedesco, insomma, la memoria può rivelarsi anche come una costrizione, come la prigione dell’anima che costringe l’individuo a restare avviluppato nelle spire di ricordi da cui non è facile liberarsi.

Forse anche per questo Paul Ricoeur ha avvertito che, “la fedeltà al passato non è un dato, bensì un voto. Come tutti i voti può essere deluso, o tradito” (Ricoeur, 2003, p. 703). Tuttavia, la responsabilità verso chi verrà dopo impone di attenersi al rispetto della memoria e, allo stesso tempo, alla conservazione/trasmissione di ricordi che corrispondano a verità.

Ma si tratta di una memoria statica e cristallizzata una volta per tutte? La risposta non può che essere negativa. Non esiste nulla di più vivo e dinamico della memoria, che non va certo intesa come un archivio di dati inerti, ma come ideale punto di gestione di funzioni interdipendenti tra loro.

Ciò che chiamiamo memoria è una complessa rete di attività, il cui studio evidenzia come il passato non permanga mai tale e quale, ma venga costantemente selezionato, filtrato e ristrutturato nei termini posti dalle domande e dalle necessità del presente, tanto a livello individuale quanto a livello sociale (Jedlowski, 2007, p. 32).

I ricordi, in altre parole, non sono la trasposizione isomorfica nel tempo presente degli accadimenti trascorsi, ma la consapevole e creativa lettura del passato prodotta da una contemporaneità che ad esso pone continuamente domande.

Non sono qui in questione le categorie di falsità o veridicità dei ricordi, categorie che pure esistono come fattispecie ben definita e con una innegabile ricaduta sul valore di ogni ricostruzione storica. Ciò che tentiamo di dimostrare è che la memoria non è un dispositivo rigido, ma uno strumento flessibile e creativo che *produce* la realtà che intende narrare. Se essa fosse considerata come un legame ineluttabile con il passato, come un destino già scritto dal quale è impossibile sfuggire, sarebbe difficile non sentirsi oppressi. Pensare la tradizione, il passato e la memoria come una possibilità da coltivare e sfruttare, invece, come un'apertura verso la libertà di provare a scegliere *cosa* essere e *come* esserlo, all'interno di un contesto di comune condivisione assiologica, ha tutt'altro significato.

2. Responsabilità storica e inattualità

Sarà quindi evidente che, nel suo essere *rievocativa*, ma anche *performativa*, la ricostruzione del passato interpella il senso di *responsabilità* nei confronti di sé stessi e della propria comunità di appartenenza: la responsabilità verso chi verrà dopo impone di attenersi al rispetto della memoria e, allo stesso tempo, alla conservazione/trasmisione di una memoria (per quanto possibile) veritiera. Anche la memoria, quindi, benché più di ogni altra cosa sembri avere un'origine privata e personale, chiama alla relazionalità con il mondo esterno. Ricorda che esiste l'alterità e che con essa si devono fare i conti. Ricorda, insomma, che dell'*altro* che si pone di fronte ad ogni essere umano, ciascuno assume la responsabilità morale.

Dicevamo poco sopra che l'idea di responsabilità sembra proiettata soprattutto verso il futuro. Difficile non rievocare la simbolica raffigurazione di Benjamin dell'*Angelus Novus* che volge le spalle al futuro e ha di fronte a

sé la ‘tempesta’ del passato. Eppure il concetto di *responsabilità* rinvia ad una determinazione concettuale dell’agire morale la cui stessa etimologia dice bene il valore dell’essere fedeli ad un impegno *preso* (e si noti la flessione del verbo nel participio passato, appunto), dell’*impegnarsi* (*spondere*, in latino) *di nuovo* (*re-*), e rimanda, nello spazio semantico più esteso di cui è parte, al concetto religioso di *responsum*, cioè alla solenne risposta degli antichi oracoli.

Dunque, la dimensione storica è assai presente in ogni declinazione dell’azione umana, sia essa sociale, etica e politica allo stesso tempo. Ed è intrecciata alla relazione-comunicazione che, a sua volta, si mostra legata sia alla modalità relazionale dello sguardo, sia ad un’idea di legame umano inteso come assunzione di responsabilità. Basti pensare al significato del monito che prescrive di assumersi la ‘responsabilità delle proprie parole’. Come scrive poeticamente Buber,

un cane ti ha guardato, tu hai la responsabilità del suo sguardo; un bimbo ti ha preso la mano, tu sei responsabile del suo contatto; una moltitudine umana si muove intorno a te, tu sei responsabile della sua pena (Buber, 1959, p. 125).

Ma il legame con la storia, contrariamente a quanto si potrebbe ritenere, non è da intendere come una gabbia che blocca lo scorrere del divenire. La fattispecie concettuale di *inattualità* che pensiamo di assumere in questa sede, è mutuata dalla nota riflessione nicciana sulla storia da cui emerge che essa è sempre “a favore del tempo a venire” (Nietzsche, 1993, p. 98), e in cui è assai accentuata la presa di posizione contro le generalizzazioni storiche, contro le letture giudicanti e moraleggianti degli avvenimenti storici, contro l’erudizione, l’antiquaria e la monumentalità, che fanno degli accadimenti umani un’entità imbalsamata e perduta per sempre. L’analisi del filosofo tedesco è assai puntuale e la polemica contro un modo ‘inutile’ di considerare la storia è assai serrata:

La storia compete al vivente sotto tre aspetti: lo riguarda, quale essere attivo e che ha aspirazioni, quale essere che conserva e venera, quale sofferente e bisognoso di liberazione. A questa triplicità di rapporti corrisponde una triplicità di tipi di storia: nel senso che è permesso distinguere una specie di storia *monumentale*, una *antiquaria* ed una *critica* (Nietzsche, 1993, p. 105).

Il che vuol dire che, nella critica nicciana, il modo sbagliato di interpretare il senso della storia è quello proposto da chi ha necessità di creare modelli e maestri a cui ispirarsi in maniera pedissequa; oppure quello di chi custodisce o venera avvenimenti e luoghi del passato; o ancora quello di chi ha necessità di criticare il passato, rompendo o sciogliendo del tutto legami, come se si trovasse in un tribunale che assolve o che condanna gli accadimenti storici. Nessuna di queste occorrenze risponde al giusto modo di intendere il rapporto con la storia, che si conferma essere certamente un atto conoscitivo, ma anche un sublime processo creativo, quasi più vicino alla dimensione artistica che a quella scientifica.

Ecco perché, se è vero che “la storia consiste nel riscrivere e nel reinterpretare, nel cercare (ed eventualmente trovare) all’interno delle tradizioni significati nuovi e nascosti” (Rossi, 1995, p. 15), il legame con essa e con la sua specifica inattualità non può mai considerarsi cristallizzato, ma sempre aperto verso un orizzonte tutto da esplorare. A ragione quindi osserva Benjamin che

la storia è oggetto di una costruzione il cui luogo non è il tempo omogeneo e vuoto, ma quello pieno di ‘attualità’ (Benjamin, 1995, p. 83).

Questo è il senso in cui intendiamo sottolineare la nostra attenzione per l’inattualità, come volontà di riflettere sui tempi ma anche “contro i tempi” per usare ancora Nietzsche, se questi stessi tempi ci costringono a snaturare la nostra convinzione che l’educazione sia fondamentalmente una forma di *paideia* per seguire la direzione tecnicista, istruzionista e performativa che, seppure importante, non riesce mai ad esprimere in maniera totale la pienezza dell’*Erlebnis* umana.

Ecco perché, in linea con questa dichiarazione d’intenti, pensiamo che l’attualità non sia un valore in sé, e che il tentativo di rispondere in maniera tempestiva alle richieste del sistema sociale (o economico) finisca per produrre soluzioni che rischiano di rivelarsi inefficaci e ‘inattuali’, per evidente eterogenesi dei fini.

Naturalmente, in tempi di crisi delle “grandi narrazioni” e di caduta delle ideologie (cfr. Lyotard, 1979), quando prevale il potere della tecnica e vige il principio dell’efficienza, non è agevole definire lo statuto epistemologico di un sapere pedagogico attuale che intenda proporsi come di-

scorso ragionato sulla complessità del soggetto-in-educazione. Il “disagio della modernità”, efficacemente tratteggiato da Charles Taylor, è del tutto evidente: una diffusa sensazione di declino, che costituisce la disposizione psicologica più specifica della nostra contemporaneità e che si esprime nelle tre forme dell’individualismo, del primato della ragione strumentale, della perdita della libertà (cfr. Taylor, 2018). Anche perché, come ha osservato Heidegger, la tecnica “funziona”, pur proponendo scenari ermeneutici in cui non sembra quasi mai affiorare la questione del senso (cfr. Heidegger, 1987).

3. Educazione e inattualità

Eppure, la relazione educativa, proprio perché declinabile secondo una ontologia antropologica della relazionalità, non può eludere il riferimento al senso dell’essere e del cercare la propria *forma*. Crediamo infatti che si debba far riferimento ad una cornice ontologica ed etica che costituisca il presupposto per ogni relazione con l’altro. Tale requisito preliminare va rintracciato in una ontologia della relazionalità fondata sulla convinzione che l’esistenza degli esseri umani è da intendere sempre come un *essere-con* gli altri.

In altri termini, occorre partire dalla considerazione che l’esistenza di ciascun individuo si nutre di relazioni con gli altri, e che tali relazioni hanno necessariamente bisogno di essere coltivate affinché la vita possa definirsi pienamente umana. È immediata, a questo punto, la chiamata in causa di termini come *responsabilità*, *rispetto*, *riconoscimento*, che, attraverso il loro molteplice intreccio, rinviano ad una realtà eticamente connotata. Pur nel mantenimento di condizioni di autonomia di pensiero e di azione, l’individuo avverte il valore aggiunto della presenza dell’altro, perché sa di essere espressione delle relazioni che si creano nel suo orizzonte vitale.

Si deve al filosofo Martin Buber una delle più lucide analisi sul valore della relazione e della comunicazione dialogica intesi in senso ontologico ed esistenziale. Unendo alla riproposizione del problema sull’uomo la constatazione dell’urgenza di rifondare eticamente la relazionalità, egli afferma l’esigenza di muovere dalla relazione anziché dalla polarizzazione frontale di due soggetti che dialogano. Ciò postula, in primo luogo, la revisione

delle coppie di parole, 'Io- Tu' e 'Io-Esso', che non vanno considerate come singole entità grammaticali di una proposizione, ma, appunto, come coppie di parole-base: "Duplice è il modo di essere dell'uomo – scrive nel saggio intitolato *L'io e il tu* –, in conformità al dualismo delle parole-base che egli può pronunciare. Le parole-base non sono singole parole, ma coppie di parole. Una parola-base è la coppia Io-Tu. Un'altra parola-base è la coppia Io-Esso" (Buber, 1959, pp. 9-10). Il che equivale a dire che non è più la singola soggettività a conoscere e ad ordinare il mondo, ma è la coppia-in-relazione di Io-Tu a fondare un nuovo ordine di significato per la totalità dell'esperienza.

Che non si tratti solo di una necessità teoretica e speculativa lo precisa assai bene lo stesso Buber, il quale sottolinea il carattere profondamente comunicativo di tale relazione: l'individuo "è continuamente in relazione, si manifesta un 'essere con', tende alla comunicazione. Tutto lo sviluppo personale è contrassegnato dall'aspirazione verso il Tu e soltanto essa dà consistenza all'io e ne promuove la crescita" (ivi, p. 9).

Ne consegue che l'esistenza coincide con il linguaggio, e l'opzione antropologica preliminare si rivela sempre speculare alla scelta di un tipo ben preciso di relazionalità. Decidere se trattare l'altro da 'tu' o da 'esso' modifica completamente la prospettiva assiologica di un legame tra individui. Si comprende, dunque, che la relazione con l'altro è considerata da Buber come la categoria esistenziale fondativa: "All'inizio è la relazione", scrive proprio a chiarire ogni dubbio sul carattere dialogico dell'esperienza umana (ivi, p. 21).

Assai interessante, poi, è il carattere etico che fin da subito questa relazione viene ad assumere. Ogni comunicazione, infatti, si mostra legata, da una parte, alla modalità relazionale dello sguardo, dall'altra, ad un'idea di comunicazione come assunzione di responsabilità. Si tratta, pertanto, di cogliere il valore della responsabilità collettiva, che non solleva il singolo dal suo impegno individuale, ma coinvolge la comunità intera in un processo di continua elaborazione dei fondamenti etici che fondano la convivenza.

Se ne deduce che l'identità individuale e, soprattutto, l'identità narrativa degli individui non può che connotarsi in senso morale. La comunicazione relazionale, infatti, ha messo in luce il carattere etico dell'incontro con l'altro: gli esseri umani avvertono con urgenza la necessità di comunicare perché, entrando in relazione autentica con gli altri, rendono possibile il loro

riconoscimento reciproco. L'identità di ognuno, in altre parole, solo in occasione dell'incontro comunicativo con l'altro può essere confermata in senso etico, in quanto posta su un orizzonte valoriale di uguaglianza e di pari dignità. Si comunica in senso autentico e profondo solo se ci si trova sullo stesso piano assiologico dell'interlocutore, e se si riconosce nell'altro da sé un essere umano portatore degli stessi diritti morali.

È assai probabile che questa lettura della relazione educativa si possa definire *inattuale*, anche considerando il profondo disorientamento degli attuali saperi legati all'educativo, talvolta lacerati al loro interno dalle inutili polemiche tra 'didatticisti' e 'istruzionisti' contro 'educazionisti' e 'pedagogisti', (per usare semplificazioni terminologiche di cui si perdonerà la banalizzazione).

Crediamo di aver chiarito, tuttavia, che una prospettiva *inattuale* non rischia di produrre alcun nocumento ad un indirizzo della prassi educativa che sia profondamente *attuale* nella sua collocazione storica e che abbia il coraggio di non sottrarsi alla sfida per il cambiamento futuro. Soprattutto perché l'educazione ha a che fare proprio con tale sfida per le sorti dell'*humanitas*, ed è impegnata affinché si possa edificare, sperare, scegliere, migliorare sé stessi e il mondo circostante. Senza mai dimenticare che essa ha in comune con l'etica la responsabilità per l'umano, che si costruisce con impegno incessante e creativo per una progettualità condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Benjamin W. (1995). *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Bergson H. (2009). *Durée et simultanéité: à propos de la théorie d'Einstein*. Paris: PUF.
- Buber M. (1959). *L'io e il tu* in *Il Principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Detienne M. (1983). *I maestri di verità nella Grecia arcaica*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault M. (2014). La "governamentalità". In P. Dalla Vigna (Ed.), *Poteri e strategie*. Milano: Mimesis.
- Heidegger M. (1987). *Ormai solo un Dio ci può salvare*. Parma: Guanda.
- Jedlowski P. (2007). *Memoria e interazioni sociali*. In E. Agazzi, V. Fortunati (Eds.), *Memoria e saperi. Percorsi transdisciplinari*. Roma: Meltemi.
- Liotard J.-F. (1979). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

- Nietzsche F. (1993). *Considerazioni inattuali*. Roma: Newton Compton, 2012.
- Ricoeur P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi P. (1995). *Naufragi senza spettatore. L'idea di progresso*. Bologna: il Mulino.
- Taylor C. (2018). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Zagrebelsky G. (2016). *Senza adulti*. Torino: Einaudi.

L'ineludibile inattualità del *liminare*

Valeria Rossini

*Professoressa associata – Università degli Studi di Bari A. Moro
valeria.rossini@uniba.it*

Affermare che la pedagogia ha responsabilità importanti nelle trasformazioni dei rapporti sociali non è un atto narcisistico e autocelebrativo; al contrario, implica una lucida consapevolezza della complessità del compito di dar forma a un oggetto di ricerca e intervento, l'educazione-formazione, quale fenomeno umano da sempre esistito e in grado di regolare i legami e le azioni sociali.

Le attività sociali che ruotano intorno ai processi educativi e formativi hanno radici nelle relazioni e nelle rappresentazioni di queste relazioni all'interno di un contesto politico e culturale in costante evoluzione. Inevitabilmente, tali relazioni sono influenzate non soltanto dai processi intenzionali, frutto di elaborazione teorica e di organizzazione metodologica, ma anche da dinamiche non intenzionali, che rendono la società un grande contenitore educativo e – nella sua ingovernabilità – potenzialmente diseducativo.

La difficoltà che incontra la ricerca pedagogica nell'affinare, e finanche legittimare, il suo sguardo sull'educazione va di pari passo con l'espansione dei fenomeni educativi, determinando la situazione paradossale secondo cui la pedagogia rischia di insterilirsi e morire proprio mentre assiste alla sempre maggiore proliferazione e vitalità dell'educazione. Per contrastare tale rischio, non si tratta di irreggimentare un potere di controllo su realtà che sfuggono alle logiche tradizionali o, semplicemente, che esulano dai modelli consolidati. Anche se fosse, in gioco non è infatti solo la credibilità di una disciplina scientifica denudata e spodestata, ma lo sviluppo stesso dell'uomo. "Se tutto è educazione, infatti, nulla è davvero educativo in senso proprio, con ricadute facilmente intuibili sul piano della formazione e dell'autoformazione della soggettività" (Broccoli, 2019, p. 34).

D'altro canto, il *dis-agio* nella focalizzazione del senso e delle dimensioni dell'educazione è intrinseco al percorso epistemologico della pedagogia in

quanto tale, ossia in quanto riflessione su un'esperienza incerta e problematica in sé, qual è l'educazione almeno da quando ha iniziato a intrecciarsi con la questione relativa al posto che l'uomo ha nel mondo.

Il lungo e complesso processo che nei secoli ha condotto la pedagogia a costituirsi come scienza autonoma ha fatto infatti emergere con chiarezza l'irreversibilità di ciò che Jaspers definisce l'esperienza antropologica dell'età assiale (*Achsenzeit*), rappresentata come un periodo di transizione collocabile tra l'800 il 200 a.C., in cui per la prima volta l'uomo prende coscienza di se stesso e dei suoi limiti. Di fronte alla terribilità del mondo, l'essere umano scopre la propria impotenza e da qui anela alla liberazione e alla redenzione. A questa trasformazione antropologica il filosofo tedesco dà il nome di *spiritualizzazione*.

L'indiscusso essere-dentro della vita si allenta, dalla calma delle polarità si passa all'inquietudine degli opposti e delle antinomie. L'uomo non è più chiuso in sé. Egli diviene incerto di se stesso, e quindi aperto a nuove sconfinite possibilità. Può udire e comprendere ciò che nessuno ha fino a questo momento chiesto o annunciato. L'inaudito diviene manifesto" (Jaspers, 1959/1972, p. 21).

Questo scollamento – o vero e proprio strappo dell'io da sé e dell'io dal mondo – ha accentuato l'elemento di conflittualità tra individuo e società, con evidenti ricadute sul piano educativo. Di fatto, l'educazione non è che la rappresentazione del conflitto tesissimo tra individuale e sociale, all'interno del quale l'individuo "recede dal suo naturale rapporto con se stesso, si libera dalla sua prigionia nella propria esperienza sensoriale del mondo, si estrania, immettendosi nel mondo, da se stesso, e prende forma" (Böhm, 2007, pp. 83-84).

La costruzione della soggettività personale è possibile dunque solo dentro questa relazione conflittuale, in assenza della quale l'essere umano finirebbe per aderire a determinismi biologici e/o sociali, schiacciato dall'economia, dalla tecnica, dalla cultura, o da ciò che rimane della natura.

Tale rapporto conflittuale contiene e protegge la libertà dell'uomo che, in quanto *superamento dell'esterno, di ciò che costringe*, consente di riconoscersi nell'altro e nel vero, esercitando la capacità di discernimento. Senza tale capacità, che supera il mero arbitrio o la cieca obbedienza, la persona potrebbe divenire vittima delle opinioni proprie o altrui, come la storia dimostra.

Del resto, è solo quando decide di uscire dalla trappola del narcisismo, varcando la soglia-limite dell'autoprotezione e dell'autosufficienza, accettando di accogliere l'altro senza perdere la propria identità, che l'essere umano può nascere e rinascere alla vita. Ciò significa che ogni momento dell'esistenza è incontro con il limite, che può essere *muro*, quando esclude l'altro chiudendoci nella nostra tana, può essere *specchio*, quando nell'altro troviamo noi stessi, ma nella forma dell'identico che assimila, omologa, fagocita, oppure può essere *porta*, meglio se girevole, quale strumento di connessione delle differenze.

Seppure in cammino, alla fine ciascuno di noi vive *sulla porta*, in quanto ospite della sua vita come della vita degli altri. “L'*ospite* – etimologicamente inteso come colui che abita e accoglie e, reciprocamente, come colui che bussa alla porta ed entra a casa tua – è figura-sintesi di questa disponibilità dialogica a condividere una dimora, ad abitare ed essere abitati” (Milan, 2020, p. 109).

La pedagogia – che osserva, accoglie e accompagna il percorso di umanizzazione dell'uomo non eludendo tali tensioni – prova a significare le forme spazio-temporali dell'umano, con particolare attenzione a tutte quelle condizioni che in questa sede possiamo inglobare nel concetto di *liminarità*. L'ipotesi da cui nascono le seguenti riflessioni si radica in sostanza nell'idea dell'inevitabilità dell'esperienza della liminarità nell'esistenza umana, che diventa pertanto un *inattuale* della ricerca teorico-pratica in pedagogia.

Gli interessanti interventi che si sono succeduti all'interno del Panel “Gli inattuali della riflessione pedagogica”, nel corso del Convegno Nazionale Siped “La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive” hanno infatti dimostrato che la pedagogia può provare a integrare le diverse dimensioni del processo educativo, senza sterili contrapposizioni tra materialità e spiritualità, naturalità e umanità, al fine di operare un riposizionamento etico-politico delle chiavi di lettura delle reti socio-relazionali che intessono i fenomeni educativi.

Questo riposizionamento può essere letto in termini di attenzione *non immediata*, ossia riflessiva ma non solo razionale, distanziata ma non distante, e dunque *interstiziale*, alla multiformità dei modi sempre inediti di vivere i rapporti interpersonali e sociali.

Nell'attuale epoca storica, l'analisi della trama complessa di questo reticolo fa emergere come fortemente polarizzati nell'immaginario collettivo, nell'opinione comune e nella coscienza individuale, sentimenti di apatia,

paura, frustrazione e impotenza, che finiscono per neutralizzare le spinte creative e proattive di qualsiasi intervento pedagogico che, in quanto tale, non può che rivolgersi al futuro con fiducia e speranza.

Si dice che la attuale condizione pandemica abbia posto all'attenzione di tutti – se mai ve ne fosse stato bisogno – il ruolo che il *limite* svolge nell'esistenza umana, posta tra due estremi, entrambi portatori di angoscia, in quanto connotati dal senso massimo della solitudine e dell'ignoto.

Tuttavia, il limite non ha solo una connotazione negativa. Esso deriva infatti dal latino *limes*, che significa via traversa, frontiera, confine, linea di demarcazione tra zone o territori, rimandando anche a ciò che va di traverso, che è obliquo. Gli Antichi Romani chiamavano così le pietre che segnavano i confini, considerate sacre e dunque inamovibili, poiché poste sotto la protezione di una divinità essa stessa chiamata Limite o Termine (www.etimo.it).

Il limite restituisce dunque una topologia accostabile alla linea, nel suo essere nichilista e trasgressiva, oppure al ritaglio, nel suo farsi delimitante e frammentante. Allo stesso tempo, il limite può assumere una configurazione intermedia, quale opportunità di movimento e di attraversamento, diventando *liminare*, ossia terra di mezzo tra il non più e il non ancora.

La nozione di *liminalità* è stata introdotta dall'antropologo Van Gennep in un testo del 1909 sui riti di passaggio, che egli distingue in tre forme:

- i *riti preliminari* sono i riti di separazione dal mondo anteriore;
- i *riti liminari* sono quelli posti in atto durante lo stadio di margine;
- i *riti post-liminari* sono riti di aggregazione al nuovo mondo.

Il liminare si compone dunque di una struttura costante articolata nei tre momenti della separazione, del frammezzo e del ricongiungimento. Tra l'uscita da uno stato e l'ingresso nel successivo si colloca uno spazio marginale, in cui il protagonista del rito vive una doppia sospensione.

L'antropologo francese considera infatti ogni società come una specie di casa divisa in camere e corridoi, che nel percorso di civilizzazione subisce un progressivo assottigliamento delle sue pareti e un contestuale ampliamento delle sue porte di comunicazione. In questo spazio, i riti di passaggio assumono la funzione di una sequenza di insiemi cerimoniali dotati di margini in grado di favorire il passaggio tra le diverse situazioni sociali. Essi sono allora attraversamenti materiali, come può esserlo transitare in strade

o piazze, entrare in un villaggio o in una casa, passare sotto un portico o da una porta.

In particolare, la porta costituisce il limite tra il mondo estraneo e il mondo domestico, nel caso di un'abitazione ordinaria, o tra il mondo profano e il mondo sacro nel caso di un tempio. Perciò, *varcare la soglia* significa aggregarsi a un mondo nuovo. Dal punto di vista etimologico, la parola *soglia* fa infatti riferimento alla scarpa, al sandalo, ma anche al pavimento, al suolo, nel senso di andare, di essere in movimento o in cammino (www.etimo.it). Come parte inferiore dell'uscio, quindi come pietra che sta in fondo alle porte, reggendo gli stipiti e i cardini delle imposte, la soglia evoca sempre un passaggio e richiama una duplice prospettiva: quella verso il passato e quella verso il futuro.

Del passato non abbiamo che un ricordo lacunoso, il futuro è oscuro. Solo il presente potrebbe apparirci nella sua limpidezza. Dopotutto è in esso che ci troviamo. Ma appunto in quanto tale non è limpido; lo diventerebbe soltanto con una conoscenza completa del passato, da cui è nato, e del futuro, che nasconde in sé. Noi vorremmo acquistare coscienza della condizione del nostro tempo. Ma questa situazione contiene possibilità nascoste, che diventeranno visibili solo quando si realizzeranno (Jaspers, 1959/1972, p. 165).

Traslata in ambito pedagogico, la nozione di *liminarità* consente allora di *sostare sulla soglia* delle contraddizioni dell'educazione della persona, senza facili riduzionismi o aprioristiche contrapposizioni. Il liminare è infatti una regione che non chiude o separa, anzi aderisce allo strato di separazione tra una materia e l'altra, tra una fase e l'altra. Non essendo spessa, l'area liminare riesce a veicolare il passaggio tra due parti diverse fra loro, rendendo discreto un passaggio continuo. Il liminare ha la caratteristica della discrezione, perché introduce e prepara, come nella sua fase ancora precedente, ossia il preliminare, ed è esattamente per questo che riesce a restare attuale nella sua inattualità.

Sintetizzando, al fine di comprendere quali potenzialità può avere il liminare nel discorso pedagogico, proviamo a tratteggiarne due dimensioni, una temporale e una spaziale. Dal punto di vista temporale, per il suo essere *al di qua*, ma sempre con modalità tangenti, esso riesce a dare senso a quella forma dell'educazione, appunto *contingente*, che Luhmann faceva coincidere con la Bildung. La formazione umana è liminare perché crea un passaggio

continuo tra esperienze cognitive, che si esprimono nella capacità di apprendere ad apprendere, e tensioni assiologiche, che guidano il processo in senso trascendente (Attinà, 2018).

La categoria della *contingenza*, applicata all'educazione, stimola dunque l'impegno a leggere le dinamiche del *qui ed ora*, restando aderenti alla realtà, ma mai immobili, né impotenti.

Per i gruppi, come per gli individui, vivere significa disaggregarsi e reintegrarsi di continuo, mutare stato e forma, morire e rinascere; in altre parole, si tratta di agire per poi fermarsi, aspettare e riprendere fiato per poi ricominciare ad agire, ma in modo diverso. Sono sempre nuove le soglie da valicare: soglie dell'estate o dell'inverno, della stagione o dell'anno, del mese o della notte; soglia della nascita, dell'adolescenza o della maturità; soglia della vecchiaia; soglia della morte e soglia dell'altra vita (per coloro che ci credono) (Van Genep, 1909/1981, p. 166).

Il tempo – spesso ansiogeno – dell'attesa sulla soglia si modella, adattandosi, all'altra dimensione della liminarità, che si sostanzia a livello spaziale nel concetto di *marginè*. Etimologicamente, margine fa riferimento a orlo, termine, confine, linea. Il margine è la parte estrema di una superficie, il bordo da cui ci si sporge. Può indicare separazione, esclusione, ma anche eccedenza, flessibilità. Il margine ha una certa autonomia, quale spazio che sta né dentro né fuori e che consente altre possibilità di essere: “è lo spazio non ancora definito in cui si può sperimentare un ‘poter essere’ libero da categorizzazioni, modelli e identificazioni che sono alla base dell'appartenenza a ciò che sta dentro o fuori dal margine stesso” (Palmieri, 2020, p. 121).

La pedagogia vive nel margine perché spesso viene esclusa dai discorsi predominanti o non si adegua alle ultime tendenze: essere al margine è fonte di pregiudizio, ma anche di orgoglio, se le consente di mostrarsi sempre nuova, conservando il suo sguardo critico sul mondo, tra *scivoli* e *attriti*. La pedagogia è chiamata a costruire *scivoli* in tutte le situazioni che rischiano di distorcere, rallentare o addirittura bloccare lo sviluppo umano, come è accaduto e accade nei regimi totalitari o nelle condizioni di grave precarietà esistenziale. D'altro canto, alla pedagogia si chiede di creare *attriti* per contrastare le derive e le estremizzazioni che soggiacciono alle dinamiche storiche, minando la condizione di equilibrio tra esigenze opposte e, dunque, la convivenza umana in generale.

Alla pedagogia e all'educazione compete, a volte, di andare anche contro corrente; di porsi come “cuneo” tra le pieghe del vivere e della sua storia e di fornire gli strumenti per il cambiamento collettivo e individuale. Forma insignificante, quella del cuneo, ma che può imprimere la direzione delle spaccature di materiali ben più importanti (Mariani, 2017, p. 31).

In questa prospettiva si *incunea* allora la costruzione di un *noi collettivo* che spacca, discriminando ciò che ha dignità da ciò che indigna. Ecco disvelarsi ad esempio la riflessione sulla *vergogna*, come sentimento collettivo alla base della passione pedagogico-civile, sulla *pietas* quale valore etico-sociale che orienta l'educazione solidaristica comunitaria, o ancora sulla progettualità esistenziale che tiene insieme l'autenticità e la fragilità del diventare se stessi.

Concludendo, la ricchezza del confronto intorno alle categorie pedagogiche dell'inattualità si pone come un validissimo antidoto contro quelle che Melchiorre definisce “malattie della speranza”: “a) la disperazione della possibilità, ossia il presente ancorato al passato e alla fissità del vivere; b) la disperazione della necessità, ossia il presente che si proietta unicamente al futuro con un'immagine estetizzata o magica; c) il rifiuto del passato e del futuro vivendo unicamente il presente e la quotidianità” (Crotti, 2013, p. 64). Per noi, inattuale è infatti tutto ciò che resiste senza indugiare nostalgicamente sul tempo che fu, che progetta senza limitarsi a immaginare ciò che deve essere, che si radica nel presente senza sdraiarsi comodamente su di esso.

Riferimenti bibliografici

- Attinà M. (2018). Sistema formativo e disagio scolastico. Fragilità e problematicità di un legame. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 659-667). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Böhm W. (2007). *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*. Roma: Armando.
- Broccoli A. (2019). Un «inattuale» etico-politico. Riflessioni sul concetto di «comunità educante». *Nuova Secondaria*, 2, 32-37.
- Crotti M. (2013). *Riconoscersi sulla soglia. Percorsi di ricerca pedagogica sulla vulnerabilità della relazione educativa adulto-bambino*. Milano: FrancoAngeli.

- Jaspers K. (1959). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Zürich: Artemis-Verlag (trad. it. *Origine e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano, 1972).
- Luhmann N., Schorr K.E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Il sistema educativo*, Armando, Roma, 1988).
- Mariani A.M. (2017). Educare oggi: problematiche aperte. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 19-39). Milano-Torino: Pearson.
- Melchiorre V. (2000). *Sulla speranza*. Brescia: Morcelliana.
- Milan G. (2020). Il «limite» come sfida nelle relazioni interpersonali e interculturali. In G. Pagano, F. Sabatano (Eds.), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità* (pp. 103-118). Milano: Guerini.
- Palmieri C. (2020). Lavorare nel margine: condizioni e limiti di un'educazione «inclusiva». In G. Pagano, F. Sabatano (Eds.), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità* (pp. 119-134). Milano: Guerini.
- Rossini V. (2015). Il senso del margine in pedagogia. In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 154-163). Milano: FrancoAngeli.
- Van Gennep A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: A. et J. Picard (trad. it. *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1981).

24.1

Pedagogical “response-abilities”: dire e praticare l’educazione come fenomeno sociomateriale

Camilla Barbanti

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
camilla.barbanti@unimib.it

1. Responsabilità, parentele e immanenza

A fronte dell’articolato e intricato scenario odierno nel quale ci troviamo a vivere, caratterizzato da quelle che la biologa e filosofa Donna Haraway (2016/2019) non esiterebbe a definire “realità disperate e urgenti” (p. 17), soffermarsi a riflettere sulle responsabilità della pedagogia diviene un’operazione non semplice, non scontata e più che mai opportuna. Se, infatti, è condivisibile una spiacevole sensazione di spaesamento, data dal fatto che ci troviamo come esseri umani a vivere sulla Terra in tempi “confusi, torbidi e inquieti” (Haraway, 2016/2019, p. 13), questa tuttavia non giustifica atteggiamenti di totale indifferenza o di evitamento di un posizionamento (anche etico-politico) da parte di coloro che per professione formano e allestiscono esperienze educative.

Ci troviamo di fronte a un insidioso conflitto che la filosofa neo-materialista Rosi Braidotti (2019) chiama “scontro tra l’urgenza di trovare modelli innovativi e alternativi di responsabilità politico-etica e l’immobilismo e l’egoismo del pensiero neo-conservatore” (p. 153). Ignorare una simile contraddizione diviene controproducente anche in ambito pedagogico dal momento che, come pedagogisti e educatori, rischiamo di rimanere intrappolati tra gli abbagli delle spinte euforiche verso una possibilità infinita di costruire un “futuro bonificato” per le nuove generazioni, ossia ideologicamente sempre e solo migliore rispetto all’attuale, e scenari di apocalittica impotenza e devastazione, dove l’unica opzione sembra essere quella di rimanere immobili a guardare, credendo di non poter fare nulla o pensando di aver già inutilmente tentato tutto il possibile (Braidotti, 2019; Haraway, 2016/2019).

Se dunque l'agire responsabile da parte di studiosi e professionisti dell'educazione nel quadro complesso, qui solamente accennato, non può essere né direttamente quello di garantire la costruzione di un futuro sicuro per le generazioni avvenire, né quello di arrendersi o semplicemente disinteressarsi della questione; se pensare e agire responsabilmente in ottica pedagogica non è al contempo riducibile ad astratti proclami di valori e principi ideali, cosa significa e come fare per agire responsabilmente di questi tempi e per non rimanere intrappolati e in balia delle dicotomie sopra accennate?

A suggerire una possibile via è un'osservazione di Haraway (2016/2019): "c'è una sottile differenza tra riconoscere la portata e la serietà di questi problemi e soccombere a una futuribilità astratta, con la sua inclinazione alla disperazione suprema e le sue politiche di estrema indifferenza" (p. 17). A fronte di fenomeni che fanno problema¹, l'invito della filosofa è di non correre direttamente alle conclusioni e provare piuttosto ad osservare cosa accade nel tempo-spazio materiale (Barad, 2003) che c'è tra l'individuazione di una questione e la risoluzione della stessa. Per *riconoscere la portata e la serietà* di un problema, dunque, è necessario prima comprenderlo, ossia imparare a rimanervi in contatto. "Restare a contatto con il problema" (Haraway 2016/2019, p. 17) dunque non implica superarlo il prima possibile, ma rimanda piuttosto al fatto di avvicinarsi abbastanza ad esso per conoscerlo, renderlo un frammento di vita comune e quotidiana, "disturbarlo" per affrontarlo, "tenerlo davanti" (agli occhi) in modo da imparare a fare i conti con ciò che si presenta. È dunque costruendo legami, *apparentandosi*, con le criticità e le "creature Altre", imparando a rimanervi in contatto "in

1 Il termine inglese problema, "*trouble*" (diverso da "*problem*"), meglio indica il senso di criticità, confusione e disordine rispetto al latino "*problema*" che evidenzia il "porre", mettere avanti, e sta per "questione proposta" e "ciò che si presenta". Ciò che condividono entrambi i termini e che con Haraway (2016/2019) si vuole qui sottolineare, è il fatto di cercare di non leggerli attraverso quell'angolatura scientifico-matematica che porta a concentrarsi e ad occuparsi del problema unicamente come superamento dello stesso attraverso la soluzione, appunto, ma piuttosto di coglierne la dimensione di sfida, di qualcosa di critico e opaco che si propone, ci sta davanti e ci attiva per essere affrontato. In particolare, nella traduzione italiana del termine si perde il rimando semantico, che invece mantiene il termine inglese *trouble*, alle dimensioni del disordine, dell'opacità, della criticità ma si guadagna il riferimento ad un modo attivo di trattarlo.

maniera più seria e vitale” (*Ibidem*), che il pedagogo può agire responsabilmente, ossia mettersi nelle condizioni che gli permetteranno di “generare risposte”. La *responso-abilità* (Haraway 2016/2019), lontano dall’essere una faccenda astratta e ideologica, è piuttosto una “posizione-azione” che si gioca nel quotidiano e concreto sforzo/piacere di restare “presenti nel presente”, di rimanere connessi con ciò che c’è e accade, anche se confondente e opaco. Mettere in atto azioni responsabili, “in risposta” alle urgenze del presente, richiede dunque di non smettere di costruire e riconoscere i legami con ciò che di umano e non-umano ci circonda, di guadagnare un fare/essere capace di immanenza.

2. Oltre una certa visione: ri-posizionarsi e modificare l’azione

In ambito educativo, questa abilità di restare in contatto e generare risposte rischia, a mio avviso, di rimanere fortemente limitata se, come pedagogisti, rimaniamo ancorati a paradigmi antropocentrici e a logiche *human-centred*. Infatti, per *apparentarsi* e creare legami con la miriade di elementi umani e non-umani che concatenandosi tra loro performano le realtà del quotidiano – e poter generare azioni in risposta agli attuali articolati e complessi scenari locali e globali – ostinarsi a considerare come degno di attenzione solamente l’essere umano, o le relazioni tra umani, e continuare a porre l’uomo a misura di tutte le cose (Sørensen, 2009), relegando ciò che non è umano a sfondo inerte, rischia di far perdere completamente di vista la vasta e articolata gamma di assemblaggi eterogenei (Law 1992) che, combinandosi ed esercitando per stare insieme le proprie forze (Latour, 2005) – accanto e nonostante la volontà o il grado di consapevolezza della specie umana – generano effetti e partecipano attivamente a co-costruire quell’insieme di eventi, quel “mondeggiare material-semiotico relazionale” (Haraway, 2016/2019, p. 27), di cui anche i soggetti umani sono parte e risultato.

A sostenere l’opportunità di un simile cambiamento paradigmatico sono studi e ricerche che, soprattutto nel panorama internazionale, da circa una trentina d’anni anche nell’ambito degli *educational studies*, mettono al centro delle proprie riflessioni le dimensioni materiali agenti nelle prassi educative. Questi approcci indagano le intra-azioni (Barad, 2003) tra elementi umani e non-umani superando la tradizionale logica che divide e contrappone sociale e materiale, discorso e materia. Mi riferisco nello specifico alla

vasta arena degli approcci sociomateriali (Fenwick, Edwards, Sawchuk, 2011) e tra questi, in particolare, alle sensibilità teorico-metodologiche dell'Actor-Network Theory (ANT)². Questi approcci non solo permettono di riportare al centro dell'attenzione degli studiosi e dei pratici di educazione la varietà degli elementi umani e non-umani che concatenandosi tra loro in network, secondo un processo di ingegneria dell'eterogeneo (Law, 1987), creano ciò che chiamiamo esperienze e pratiche educative, – mettendo dunque in discussione la supremazia ontologica dell'essere umano che si vede ricollocato simbolicamente e materialmente in mezzo alle altre entità con le quali quotidianamente vive ed entra in relazione (Caronia, Mortari, 2015) – ma superano (o quantomeno ci provano) quell'attitudine di pensiero (occidentale) non necessaria, ma divenuta ormai un'abitudine, che procede per dicotomie oppositive e gerarchiche e che porta l'essere umano a considerare e vivere sociale/materiale, natura/cultura, discorso/materia, corpo/mente, soggetto/oggetto come domini separati e categorie fondative a priori (Mattozzi, 2006).

Ciò che chiamiamo materiale, secondo questi approcci, *non è scindibile* dal sociale: la materia, infatti, non è una sostanza fissa, essa rimanda piuttosto a un "divenire intra-attivo" (Barad, 2003, p. 822): "non una cosa, ma un farsi" (Ibidem). "Tornare alla materia", così intesa, porta l'attenzione non tanto alle cose/oggetti in sé, quanto al processo di materializzazione stesso dei fenomeni. Questi, infatti, per sussistere devono poter reiterare e mantenere nel tempo specifiche concatenazioni di elementi umani e non-umani. Sociale e materiale, dunque, sono *irriducibili* l'uno all'altro e nel loro combinarsi danno vita a eventi sempre material-discorsivi³. La relazione tra il sociale e il materiale è di reciproca implicazione: "nessuno dei due è articolato/articolabile in assenza dell'altro" (Ibidem).

Ci si allontana qui da quell'ontologia tradizionale che pensa a un mondo fatto di cose (tra cui anche il soggetto umano) identificabili in base a caratteristiche permanenti e a cui soggiace un qualcosa di stabile: "le cose non

2 Per un approfondimento più generale e puntuale circa gli approcci sociomateriali Cfr. Fenwick, Edwards, Sawchuk, 2011; per una trattazione più puntuale dei presupposti teorici, epistemologici e metodologici dell'ANT, segnalo tra gli altri, Fenwick, Edwards, 2010; Latour 1987, 2005; Law, 1997.

3 Per un approfondimento, di quanto qui solamente accennato per esigenze di sintesi, Cfr. Barad, 2003.

hanno un'identità che perdura [...] e tutto quel che esiste esiste solo entro una relazione" (Croce, 2020, pp. 15-16). In tal senso le reti sociomateriali, quei collettivi ibridi (Latour, 2005) di cui l'essere umano è parte e contribuisce al contempo a creare, sono aperti e in continuo mutamento. Osservare il movimento di continuo allearsi e dis-allearsi dei *network* porta a modificare quel presupposto, sovente latente anche nei discorsi e nelle pratiche educative, secondo cui produrre un cambiamento è difficile, a volte impossibile. Diversamente in ottica ANT, il punto è che bisogna cambiare molte cose affinché qualcosa possa mantenersi sufficientemente stabile da durare nel tempo: "Tutto è esposto a una caducità rispetto alla quale [gli] assemblaggi sono chiamati a *resistere*. La loro è una *prova di forza* rispetto a tutto ciò che favorirebbe il venir meno dell'unione delle loro parti" (Ivi, p. 17). Ciò apre a inediti scenari di pensiero e di azione pedagogici nei quali diviene importante cercare di tracciare anche quegli assemblaggi che, continuando ad esercitare gli uni sugli altri la propria *agency*, permettono a uno "stato di cose" di divenire tale, ossia di durare e reiterarsi nel tempo, mettendone in luce i punti di forza e i punti dove quella forza cessa di agire lasciando spazio al disfarsi dei legami e dunque alle trasformazioni e al ricrearsi di nuovi e diversi aggregati ed equilibri. Diviene, così, possibile, o forse inevitabile, anche in ambito educativo posizionarsi in modo diverso, andando oltre – ossia trasformando e *traslando* (Latour, 2005) – i tradizionali ordini di problemi e attenzioni del pedagogico, aprendo non solo a nuovi modi di pensare l'educazione ma anche di metterla in atto responsabilmente.

3. Verso un'educazione sociomateriale

Quando in ambito pedagogico si parla di *agency* della materia nelle prassi educative (Fenwick, Landri, 2012), focalizzandosi sugli elementi che, accanto e insieme all'essere umano, concretamente e quotidianamente nel loro intrecciarsi performano i fenomeni educativi, si corre ancora oggi il rischio che queste espressioni vengano intese in modo riduttivo e deterministico, dunque profondamente equivocate. Ri-posizionare il soggetto umano nelle reti, ossia tra le "cose" di cui è parte, non implica promuovere istanze anti-umaniste. Il punto di questi approcci non è "andare contro" all'essere umano o negarne in assoluto qualsiasi specificità considerandolo identico

a una macchina o a un oggetto. Né si tratta di fondare concettualmente una “nuova umanità” affidandosi a categorie attribuite a priori e dunque utilizzando immutati schemi di pensiero e di valori. Si tratta piuttosto di rifiutare un certo eccezionalismo e monadismo umano a favore di un accento sul suo “con-divenire” (Haraway, 2016/2019, p. 27). Il soggetto umano, lontano dall’essere un semplice insieme di caratteristiche che si auto-attribuisce e gli vengono attribuite a priori, ritrova un posto – o semplicemente si accorge che non aveva smesso di occuparlo – nei giochi di annodamenti delle reti di cui egli è costruttore e al contempo esito, dal momento che “nature, culture, soggetti e oggetti non pre-esistono ai loro mondeggiamenti intrecciati” (*Ibidem*).

Allo stesso modo riportare al centro dell’attenzione di studiosi e pratici di formazione gli aggregati tra elementi umani e non-umani che sostanziano l’agire educativo, facendo emergere cosa in ultima istanza “fa” educazione (Ferrante, 2016) – essendo questa, come la definiva Riccardo Massa ([1986] 2003), una prassi e dunque una “totalità organizzata in atto” (p. 391) –, non implica ignorare o screditare le dimensioni affettive, l’interiorità del soggetto, l’importanza delle relazioni tra umani. Si tratta piuttosto di considerare questi aspetti come emergenze di quell’aggregarsi *congiuntamente* sociale e materiale delle reti, esiti specifici delle prove di forza e resistenza agite dagli attori-rete. È in quel “congiuntamente”, ossia come concretamente, di volta in volta, si combinano o si escludono, si mantengono o dissolvono elementi eterogenei, che accade la differenza. Questa, dunque, non è una caratteristica attribuibile a priori dal momento che, per questi approcci, nulla si crea al di fuori delle reti e delle relazioni in atto. Più che dire “tutto è connesso a tutto”, prestando il fianco a derive relativistiche, l’ottica sociomateriale permette, anche in ambito pedagogico, di osservare come tutto sia “connesso a *qualcosa*, che a sua volta è connesso a qualcos’altro” (Haraway, 2016/2019, p. 202). A contare non è tanto il fatto in sé di essere tutti connessi gli uni agli altri, ma la “specificità e la prossimità delle connessioni” (*Ibidem*): ovvero a chi e cosa siamo legati e in quali modi.

Si comprende dunque come questi approcci attenti alla materialità, oltre a permettere al pedagogista di pensare e agire responso-abilmente – rimanendo in contatto con le reti eterogenee e generando risposte – aprano anche inediti posizionamenti teorici, epistemologici e metodologici attraverso i quali rileggere i concetti e le categorie di soggetto, oggetto, identità, alterità, solo per citarne alcuni. Dire e praticare l’educazione in ottica so-

ciomateriale, infatti, apre a nuove modalità di considerare i soggetti (umani) e le realtà discorsive e materiali nelle quali sono implicati. L'“Altro”, umano e non, diventa non solo ciò che è diverso, ma ciò con cui l'essere umano “con-diviene” in modo consapevole o meno. Il soggetto umano perde certe caratteristiche unitarie: diviene un soggetto nomade, non ancorato a modelli identitari universali, fissi, lineari (Braidotti, 1995). A definirne la soggettività non sarebbero dunque una pretesa unità e autonomia, ma le sue alleanze, dimensioni e direzioni di movimento. L'identità viene liberata dalle caratteristiche di linearità e staticità attribuitegli dall'essere umano a priori. Il soggetto, dunque, diviene un *campo di forze* (Latour, 2005). Egli non governa completamente gli eventi ma condivide questi ultimi con elementi umani e non-umani in una relazione dinamica di co-dipendenza reciproca, di “*simpoiesi*” (Haraway, 2016, p. 89). Questi approcci infatti aiutano il sapere pedagogico a tenere conto degli elementi di contingenza e imprevedibilità insiti nelle pratiche educative: ambivalenze, contraddizioni, colpi di scena, sono accolti e non espulsi, evitando così che vengano messe in campo forme estreme di controllo o, al contrario, un passivo lasciarsi trasportare dagli eventi.

In conclusione, parlare di responso-abilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali, uscendo dalla tradizionale orbita di ragionamento umanista e attraverso un'ottica sociomateriale implica dunque guardare alla responsabilità non come proprietà o attributo che qualcuno o qualcosa possiede, ma come attuazione: “un fare/essere nella sua intra-attività” (Barad, 2003, p. 827). Pensare e agire responsabilmente chiede anche, in quest'ottica, di considerare come si assemblino tra loro sociale e materiale, come si creino e mantengano relazioni che non avvengono solo tra esseri umani, ma anche tra umani e animali non-umani, piante, virus, oggetti, discorsi, ecc. e tra cose con le cose, cercando dunque di individuare quali forze i vari attori eterogenei esercitano gli uni sugli altri per rimanere uniti quel tanto o quel poco che rimangono concatenati.

Riferimenti bibliografici

- Barad K. (2003). Posthumanist performativity: towards an understanding of how matter comes to matter. *Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831.

- Braidotti R. (1995). *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.
- Caronia L., Mortari L. (2015). The agency of things: how spaces and artefacts organize the moral order of an intensive care unit. *Social Semiotics*, 25(4), 401-422.
- Croce M. (2020). *Bruno Latour. Irriduzionismo/Attante/Piattezza/Ibridi/Gaia*. Roma: DeriveApprodi.
- Fenwick T., Edwards R. (2010). *Actor-network theory in education*. London: Routledge.
- Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Fenwick T., Landri P. (2012). Materialities, Textures and Pedagogies: Sociomaterial Assemblages in Education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7.
- Haraway D. (2016). *Chthulucene. Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Duke University Press: Chicago (trad. it. *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero, Roma 2019).
- Latour B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press.
- Law J. (1987). Technology and Heterogeneous Engineering. The Case of Portuguese Expansion. In W.E. Bijker, T.P. Hughes, T.J. Pinch (Eds.), *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology* (pp. 111-134) Cambridge: MIT Press.
- Law J. (1992). Notes on the Theory of the Actor-Network. Ordering, Strategy, and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379-393.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli (Nuova edizione Unicopli, Milano 2003).
- Mattozzi A. (Ed.). (2006). *Il senso degli oggetti tecnici*. Roma: Meltemi.
- Sørensen A. (2009). *The materiality of learning: technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

24.2

Oltre la pedagogia del negativo. Educare a futuri sostenibili

Alessandro Ferrante

Ricercatore – Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it

1. Le passioni tristi

Quale responsabilità può avere la pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali? Quale contributo può dare per rendere i cambiamenti eticamente e socialmente sostenibili? A che condizioni un cambiamento può essere sostenibile? In quale prospettiva teorica e di ricerca pensare le trasformazioni della società contemporanea? A partire da questi interrogativi, che sollevano al contempo questioni di ordine politico, epistemologico, etico e pedagogico, il paper intende offrire alcuni spunti teorici per pensare criticamente i mutamenti in atto e per orientarli in direzione di *futuri sostenibili* (per le società, per gli ecosistemi, per gli stessi soggetti in formazione).

Complice anche la pandemia dovuta al dilagare del nuovo ceppo di coronavirus, noto come SARS-CoV-2, oggi assistiamo al manifestarsi e al proliferare di una varietà di *crisi* che colpiscono duramente i singoli individui e allo stesso tempo sconvolgono i principali assetti sociali, sia a livello locale che planetario. La pandemia causata dal virus e le misure adottate per contrastarla, infatti, come ben sappiamo, hanno repentinamente messo in discussione le nostre certezze consolidate e hanno stravolto l'organizzazione dell'esistenza individuale e collettiva rispetto ai tempi, agli spazi, alle relazioni, alle abitudini che contrassegnavano la nostra quotidianità. L'emergenza sanitaria è divenuta presto anche un'emergenza economica, sociale, politica, culturale, che ha costretto a ridefinire radicalmente il funzionamento di intere società, i modi di curare e di curarsi, di usufruire dei servizi, di spostarsi, di socializzare, di comunicare, di educare e insegnare, di pro-

dure, acquistare e consumare beni materiali e immateriali. Non è dato sapere se tale scenario abbia provocato e provocherà delle conseguenze rilevanti, ma per molti aspetti solo temporanee e circoscritte ad alcuni Paesi e ad alcuni ambiti della vita associata, o se determinerà l'emersione di un nuovo (dis)ordine globale (Ferrante, 2020a). L'imprevedibilità rispetto agli esiti di questa crisi nel medio e lungo periodo è un tratto caratterizzante il momento che tutti stiamo vivendo. Qualunque sarà lo sbocco socio-economico e politico, comunque, quanto accaduto lascerà delle tracce irreversibili in ciascuno di noi e nella memoria collettiva.

La crisi legata al Covid-19, in realtà, si innesta in una temperie storico-culturale già profondamente segnata da un *disagio diffuso* (Palmieri, 2012) e dal moltiplicarsi di forme di esclusione, discriminazione, disegualianza, povertà educativa e materiale (Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020). In questo orizzonte incerto e problematico, il futuro assume tinte fosche e il presente sembra essere sempre più dominato da quelle che Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2004) sulla scia di Spinoza alcuni anni fa avevano definito *passioni tristi*, riferendosi con tale espressione a un sentimento di impotenza e alla disgregazione piuttosto che alla tristezza. La tesi dei due Autori è piuttosto nota. Nel Ventesimo secolo sono progressivamente venuti meno alcuni dei cardini che avevano retto lo sviluppo della civiltà occidentale nel corso della modernità. Questo smottamento ha provocato un decisivo cambio di segno nella percezione del futuro, che ha retroagito negativamente sulle aspettative di vita dei soggetti rispetto al senso che assegnano agli eventi, a se stessi, agli altri. La modernità, che si era compresa come progetto di emancipazione, aveva instillato la speranza in un futuro radioso, la credenza in un progresso illimitato, perseguibile attraverso la tecno-scienza e lo sviluppo economico. Dopo le due guerre mondiali, la Shoah, la minaccia nucleare, l'acuirsi dei conflitti politici e socio-culturali, l'estensione del divario tra ricchi e poveri, tuttavia, questo fideismo scienziasta si è sciolto come neve al sole, lasciando sul terreno le macerie di una visione ottimista della storia che ha finito per capovolgersi nel suo contrario: *dal futuro-promessa al futuro-minaccia*. Il futuro attualmente è considerato perlopiù come ciò che con il suo portato di possibile innovazione non arriva mai, dando luogo soprattutto nei giovani a un sentimento di fatalistica rassegnazione. Oppure è avvertito come foriero di eventi paurosi, catastrofici, da cui ci si deve proteggere, contro cui è necessario armarsi per tempo. Questo atteggiamento alimenta un clima di emergenza permanente che finisce

per legittimare una guerra di tutti contro tutti, una propagazione di stili relazionali opportunisti e utilitaristi, una sorta di filosofia edonista del *no limits* in cui vietato è solo vietare. Risulta allora evidente che il malessere – individuale e sociale – oggi non è confinato unicamente entro le fasce di popolazione maggiormente svantaggiate o marginali della società. A fronte di una fragilità conclamata, si sta diffondendo un’ampia “zona grigia”, che riguarda differenti forme di disagio sommerso, un disagio che i servizi territoriali (educativi e di cura) difficilmente riescono a intercettare e ad affrontare adeguatamente (Iori, Rampazi, 2008; Palmieri, 2018).

2. La pedagogia del negativo

Questo modo di interpretare i cambiamenti avvenuti nella seconda metà del Novecento e nei primi decenni del nuovo millennio, centrato sulla nozione di crisi e su elementi riconducibili a un marcato disagio, ha l’indubbio merito di scuotere le coscienze, di produrre narrazioni e descrizioni attente a sottolineare criticamente il portato epocale dei problemi che dobbiamo affrontare e la loro natura storica e collettiva, di non indulgere in facili e sterili entusiasmi e di non rimuovere la quota significativa di sofferenza che le trasformazioni sociali hanno provocato e provocano in una parte consistente della popolazione globale. Inoltre, responsabilizza notevolmente i professionisti dell’educazione, tanto a scuola quanto nei servizi educativi e di cura, invitandoli a elaborare delle strategie pedagogiche sensate ed efficaci per rispondere alle sfide poste da questi complessi mutamenti (Palmieri, 2018).

Tuttavia, esso rischia involontariamente di generare una sorta di *crisi nella crisi* (Benasayag, Schmit, 2004), poiché concorre a creare un *milieu* socio-culturale che inchioda le persone nel dolore e in un presente continuo, emergenziale, che appare cupo, privo di speranza e senza sbocchi costruttivi. Un *milieu* dominato per l’appunto dalle passioni tristi, quindi da degli *affetti negativi*, che incorpora e veicola implicitamente una visione del mondo “catastrofista” e annichilente, che sembra evocare la ricomposizione affannosa di una nuova umanità “unita solo nella vulnerabilità e nella paura” (Braidotti, 2019, p. 24). Rosi Braidotti, sulla scorta delle filosofie di Deleuze e Spinoza, definisce l’affetto come una variazione perenne di intensità prodotta dalle molteplici combinazioni dei corpi. L’affetto, in questa prospet-

tiva teorica, riguarda la crescita e la decrescita della potenza¹ delle differenti singolarità incarnate e concerne la capacità di agire, di pensare, di connettersi e relazionarsi con l'altro da sé. Gli affetti negativi, secondo Braidotti, non solo inibiscono il divenire del soggetto e ne riducono la potenza, ma limitano la sua capacità di entrare in relazione con le/gli altri (umani e non-umani). Essi “causano una diminuzione della nostra capacità di esprimere alti livelli di interdipendenza, ossia della dipendenza dall'alterità che è al contempo la chiave per una concezione non unitaria della soggettività e per un'etica affermativa [...]. Le passioni negative negano che il potere della vita – la sua *potentia* – sia forza dinamica, flusso vitale di connessioni e di divenire. Esattamente per questo motivo non è utile crogiolarvisi né incoraggiarle” (Braidotti, 2019, p. 137).

Le passioni tristi, con il loro portato di mortificazione del divenire delle soggettività, confluiscono in quella che in questa sede definirei come *pedagogia del negativo*. Con questa espressione intendo fare riferimento in termini generali a una pedagogia informale e latente² che, specialmente attraverso l'immaginario promosso dai diversi media e la materialità delle concrete esperienze quotidiane, educa i soggetti all'angoscia, all'impotenza, al risentimento, alla rassegnazione, alla disgregazione, alla solitudine. Gli affetti negativi diffusi tramite questa pedagogia informale circoscrivono gli spazi del pensabile e del possibile, irrigidiscono, arrestano, riducono i campi di esperienza dei soggetti e impoveriscono la qualità della vita, divenendo in alcuni casi un potente strumento di governo della popolazione. Si pensi,

- 1 In quest'accezione, la potenza va intesa come *potentia*, ossia come potere potenziante, produttivo, trasformativo, in grado di generare sperimentazioni e soggettività alternative. Tale costrutto va distinto da una concezione della potenza come *potestas*, vale a dire come potere coercitivo che produce assi sistematici di assoggettamento e di dominio. Cfr. Braidotti (2019).
- 2 L'educazione informale, secondo Sergio Tramma (2009), è prevalentemente non intenzionale, avviene su base emotiva e sociale, ed “è individuabile in quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale” (p. 36). Essa riguarda l'insieme di tutte quelle esperienze che producono apprendimenti e che trovano origine nelle pedagogie implicite che innervano il tessuto sociale e formano i soggetti al di là di ogni specifica volontà educativa e al di fuori delle tradizionali agenzie formative: scuola, Chiesa, famiglia, servizi educativi territoriali, tirocini lavorativi.

a titolo esemplificativo, a come alcuni attori politici da tempo utilizzino strumentalmente le paure collettive correlate alla globalizzazione per canalizzare le incertezze, i rancori, le frustrazioni dei soggetti verso i diversi e gli stranieri (Bauman, 1999), dando luogo a una vera e propria ossessione securitaria, per mezzo della quale si cerca di regolare, controllare e governare i bisogni della popolazione in nome della sicurezza privata e pubblica:

Il concetto di securitarizzazione è stato sviluppato dalla cosiddetta *Copenhagen School of Critical Security Studies* per indicare il processo attraverso il quale la comprensione di un particolare fenomeno politico e sociale è mediata da un “prisma securitario”. Il concetto indica il processo di costruzione sociale che spinge un settore ordinario della politica nella sfera delle questioni relative alla sicurezza per mezzo di una retorica del pericolo che punta a giustificare l'adozione di misure speciali che eccedono il quadro giuridico e le ordinarie procedure di decisione politica [...]. In altre parole, la securitarizzazione è il processo attraverso il quale una questione viene trasformata in un problema relativo alla sicurezza del tutto indipendentemente dalla sua natura obiettiva, o dalla rilevanza concreta della supposta minaccia. Il prisma securitario è un particolare *frame* teorico-politico attraverso cui una varietà sempre crescente di questioni sono tematizzate. Tale *frame* è prodotto da attori politici e burocrati della sicurezza, i quali riescono a canalizzare paure e ansie verso determinati argomenti, costruendo una legittimazione per il loro intervento o l'estensione delle loro prerogative (Campesi, 2012, p. 11).

La pedagogia del negativo è un potente dispositivo formativo che alimenta incessantemente la macchina paranoica del capitalismo avanzato e delle sue derive securitarie tramite la produzione discorsiva e socio-materiale di paure, rabbie, angosce, sentimenti di rassegnazione. Esso dà forma a un immaginario diffuso caratterizzato dalla sfiducia nel futuro, negli altri – percepiti come minacciosi – e nella possibilità di partecipare attivamente a dei cambiamenti migliorativi.

Con queste riflessioni non intendo ovviamente suggerire che gli Autori e le Autrici che effettuano degli studi critici volti a mettere in luce il disagio della postmodernità e le crisi che investono il mondo contemporaneo siano in qualche modo assimilabili a chi sfrutta la rabbia e la paura degli individui per finalità politiche e propagandistiche. Tantomeno desidero negare una

legittimità ad affetti come la paura, la rabbia, il dolore. Io stesso, in diversi scritti, mi sono concentrato a più riprese su tematiche attinenti il disagio e gli “affetti negativi”. Del resto, come sostiene Braidotti (2019), non dovremmo mai criticare ciò di cui non siamo complici. Mi interessa piuttosto rilevare che l’insistenza nel produrre narrazioni e studi centrati prevalentemente sulle categorie di crisi, disagio, malessere, marginalità e su affetti come il timore, la disgregazione, la disperazione, il risentimento, se non controbilanciata da proposte teoriche e operative che prendano in considerazione anche altri registri dell’immaginario, altri affetti e altre pratiche discorsive, rischia di alimentare paradossalmente e inconsapevolmente un *milieu* socio-culturale caratterizzato da pedagogie informali che cristallizzano il presente e annichiliscono le possibilità evolutive delle situazioni e delle soggettività.

3. Educare a futuri sostenibili

La mia posizione pedagogica ed etico-politica in merito a quest’ordine di questioni, in sintesi, è che le analisi condotte nell’ambito delle scienze umane sulla natura e sugli effetti delle trasformazioni sociali dovrebbero unire una fondamentale istanza critica e decostruttiva a un’altrettanto essenziale istanza creativa e costruttiva. Di conseguenza, gli studi sul disagio, sulla sofferenza, sulla crisi in cui versa il mondo contemporaneo andrebbero ricontestualizzati in una cornice teorica che, pur interrogandosi sul dolore, solleciti l’espressione di passioni gioiose, positive, volte a disseminare concetti e pratiche che aprano al futuro, ad “alternative sostenibili e orizzonti sociali di speranza e di resistenza” (Braidotti, 2019, p. 32). Come ha affermato Braidotti, infatti, occorre “impegnarsi in un tenace e costante lavoro etico-pratico, artigianale e quotidiano, che attraverso l’attività potenziante dei desideri singolari costruisce nuove pratiche e nuovi discorsi, sperando siano in grado di sabotare le macchine paranoiche e nevrotiche che riproduciamo abitualmente e i dispositivi di controllo ed esclusione del biocapitalismo cui fanno da stampella” (Braidotti, 2019, p. 40).

In conclusione, avvalendomi della prospettiva teorica di Braidotti, intendo rimarcare la necessità di adottare una strategia – ermeneutica, epistemologica, etico-politica – di lettura dei fenomeni che permetta sia di elaborare e di oltrepassare le passioni tristi e la pedagogia del negativo in

cui siamo invischiati oramai da troppo tempo, sia di incentivare l'emersione di nuove forme di *responsabilità pedagogica*, in grado di incidere sui mutamenti in atto, costruendo le condizioni perché non si rivelino distruttivi o dissipativi, ma affermativi ed evolutivi. Ciò significa educare ed educarsi per recuperare la propria potenza di agire e di pensare con gli altri/le altre, nonché riconfigurare pedagogicamente l'immaginario collettivo, operazione imprescindibile se si vogliono mobilitare concetti, idee, affetti, desideri, forze, relazioni capaci di rinnovare l'esistente: "L'immaginario è il legame invisibile ma fortissimo che collega il dentro al fuori di sé. È colla simbolica che si e ci appiccica ad un contesto sociale che ci costituisce come soggetti, rete d'affetti sia libidinali che sociali, che funziona e va analizzata sulla base di relazioni di potere. L'invenzione di concetti nuovi è indissociabile dal processo di ristrutturazione dell'immaginario" (Braidotti, 2019, p. 58). Si tratta, pertanto, di impegnarsi per costituire e sperimentare *modelli alternativi e sostenibili di soggettività* (Braidotti, 2019; Ferrante, 2020b). Soggettività, cioè, inedite, indocili, disponibili al cambiamento, in continuo divenire, ma che sappiano "sostenere le svolte senza crollare" (Braidotti, 2004, p. 90), per poter così contribuire attivamente alla "creazione di stili di vita in grado di sostenere i desideri di giustizia sociale e trasformazione" (Braidotti, 2019, p. 33).

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Benasayag M., Smith G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Braidotti R. (2004). Meta(l)morfosi. In M. Fimiani, V.G. Kurotschka, E. Pulcini (eds.), *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*. Roma: Editori Riuniti.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.
- Camposi G. (2012). Migrazioni, sicurezza, confini nella teoria sociale contemporanea. *Studi sulla questione criminale*, 7(2), 7-30.
- Ferrante A. (2020a). Materialità in trasformazione. *La Ricerca. Nuova Serie*, 8(18), 50-56.
- Ferrante A. (2020b). Educazione sostenibile e affetti. Dall'euristica della paura all'esperienza del desiderio. In A. D'Antone, M. Parricchi (Eds.), *Pedagogia per*

- un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura* (pp. 33-39). Bergamo: Zeroseiup.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Palmieri C. (Ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

24.3

“Una specie luminosa di ombra”, “una penombra toccata d’allegria”: la conversazione come sguardo – visibile – nella relazione pedagogica

Emanuela Mancino

Professoressa associata – Università degli Studi di Milano-Bicocca
emanuela.mancino@unimib.it

1. Penombre possibili

In “Aurora”, Nietzsche parla di culto della ragione in conflitto con il culto del sentimento; Maria Zambrano dedica tutto il proprio studio alla promozione di un pensiero filosofico, che diventi principio di *paideia*, in grado di trasformare quanto sia vissuto come viscerale, passionale e perennemente oscuro come fonte di luce, di aurora.

La penetrazione nei più tragici nodi abissali dell’umano si presenta come un lavoro in profondità per cui è necessario preparare lo sguardo, perché diventi insieme delicato – capace di penombra, lontano dall’attesa della rivelazione lampante – ma anche inesorabile, pronto alla fatica della rinascita e dell’incontro.

A partire dallo spunto aurorale tra Maria Zambrano e Frederick Nietzsche, la conversazione nella relazione educativa verrà colta “alla luce” di una domanda fondamentale del pensiero filosofico della Zambrano, ovvero nello spazio che può essere creato perché vita e verità si intendano, in quella regione dell’esistenza in cui l’altro accada senza essere forzato, fondando un legame pedagogico che rispetti, favorisca e garantisca la postura d’esserci di ciascuno. In un regime, metodologicamente visivo, di delicatezza.

Maria Zambrano definisce Nietzsche “essere dell’aurora” (Zambrano, 2000, pp. 142-147). Non si tratta solo di prossimità e consonanza intellettuale, non si tratta solo di riferimento comune ad un *Leitmotiv* che diviene anche *Weltanschauung* per Maria Zambrano, essendo l’aurora una figura di lettura dell’esistente e soprattutto della sua vita (insieme all’esilio, al pensiero incarnato, alla parola, al silenzio, alla scrittura).

Si tratta proprio di una vocazione filosofica che si traduce in vocazione pedagogica.

Troviamo in *Ecce Homo* un tema che definisce l'aurore Nietzscheana:

[...] all'improvviso, con indicibile sicurezza e finezza, un qualcosa si fa visibile, udibile, un qualcosa che sconvolge e travolge, fin nel profondo [...] una profondità di gioia nella quale il colmo del dolore e delle tenebre non agisce come contrasto ma [...] come un dolore necessario, all'interno di una tale sovrabbondanza di luce (Nietzsche, 1888, p. 30).

Una rivelazione simile si legge anche nell'opera dell'autrice spagnola, quando ricorda di quando aveva deciso di abbandonare lo studio della filosofia, quando avvenne:

[...] un giorno indimenticabile, credo nel mese di maggio, entrò un raggio di luce attraverso una tenda nera [...]. In un attimo mi ritrovai non tanto presa da una rivelazione folgorante, quanto pervasa da qualcosa che si è sempre rivelato più adatto al mio pensiero: la penombra toccata d'allegria. E allora, in silenzio – nella penombra, più che della mente direi dell'animo, del cuore –, si dischiuse poco a poco, come un fiore, la netta sensazione che non avevo forse alcun motivo valido per abbandonare la filosofia (Zambrano, 1996, p. 4).

L'aurore di M. Zambrano non è luce che si impone con chiarezza definitiva e inappellabile.

Sappiamo, dagli scritti su Cartesio, che M. Zambrano aveva paura di una filosofia che tendesse a cristallizzare l'angoscia, a fermarla, a misurarla: a rendere geometrico e trasparente il pensiero per farlo sistematico. La chiarezza dell'aurore nietzschiana, così come quella zambranianiana tende ad evitare l'indurimento della filosofia, movimento che il pensiero avrebbe, invece, svolto, secondo quanto esprime la Zambrano in *Filosofia e poesia*, a svantaggio della vitalità o del vitalismo della poesia (Zambrano, 2002).

Nell'esperienza dell'aurore è contemplata la tensione, che si mette in rapporto con il tempo: un tempo lungo, di attesa, di accoglienza, anche di solitudine.

Essere soli non viene considerato, quindi, come limite ma come capacità, come possibilità.

La condizione di solitudine diviene scelta autoformativa, condizione di noviziato.

Le nostre visioni interiori devono essere nutrite fino a che diventino capaci di riempire di sé i nostri giorni, finanche i momenti più abissali di paura. E così nutrite, possono andare incontro all'altro.

Per rimanere presso di sé, in solitudine, in quella condizione particolare che sappia predisporre ad accogliere le penombre toccate d'allegria, la filosofia dovrebbe tornare alla poesia, non dovrebbe allontanarsi dalla vita, tacitando i sensi. Per Maria Zambrano sarebbe un rischio rifugiarsi nella misura della ragione e non ascoltare il proprio buio.

“La poesia nasce, come la conoscenza, dall'ammirazione e non dalla violenza, coloro che furono presi da ammirazione per le cose (e per le apparenze) e che non vollero staccarsi da esse per andare a caccia delle essenze occulte, furono poeti” (Zambrano, 2004, p. 23).

Vogliamo cogliere la riflessione della filosofa spagnola come risposta alla domanda: “cosa può fare la filosofia come *paideia*? Come può porsi come possibilità di trasformazione?”.

Cosa può mettersi in dialogo con una solitudine dilatata dalla distanza e dal timore?

Qui si fa largo, corposamente, il tema del convegno Siped che ospita e fa incontrare queste riflessioni. La funzione educativa nella trasformazione sociale che stiamo vivendo illumina il tema della responsabilità, mostrando quanto sia costitutivo nella riflessione e nel fare pedagogico.

A lungo si è scritto e parlato (Baldacci, 2012) della crucialità di un'esperienza (quasi più che di una definizione) di una prassi pedagogica che sia tale in quanto guidata da un pensiero critico, dalla riflessione e da una filosofia dell'educazione capace di farsi lavoro – necessario e urgente – che pone in questione e in vita la dimensione del dubbio, della domanda.

Mi sono occupata a lungo di etica, connessa all'estetica dell'educare. L'ho fatto spesso riferendomi a maestri come Ricoeur, Levinas, Derrida, ma anche a tutto il pensiero che ci deriva da Bertin, dalla fenomenologia di Bertolini e dalla progettazione del soggetto come individuo etico in Maria Grazia Contini e nelle sue riflessioni, insieme a Maurizio Fabbri, sulla deontologia pedagogica. Ma penso anche a Natoli e all'edificazione di sé (2010): il nesso tra pensiero e responsabilità non è solo semantico (*pensus* è participio passato del verbo *pendere*, pesare deriva dal sostantivo *pensus* che indicava il peso, la quantità di lana da consegnare agli schiavi perché la

filassero, giornalmente e, in ambito scolastico indicava, invece, il lavoro quotidiano affidato agli studenti).

Esiste un profondo legame tra ponderazione, meditazione e consegna pedagogica o elaborazione.

Se il pensiero è la capacità di controllare il confronto con il proprio riferimento interno (la misura di indagine se intervento sul contesto da esaminare) con i processi di realizzazione della conoscenza, ci avviciniamo a quello che Dewey chiamava *considerazione*.

Questo tipo di pensiero (e questo tipo di considerazione), per Maria Zambrano, non presuppone, però, una ragione purificata dall'emozione, che porterebbe ad un annichilimento del sentire.

Si tratterebbe di una mortificazione della nostra natura e della natura del mondo che cesserebbe, così, di essere *fusis* (materia vivente). Una *fusis* che è qualcosa di sacro, inalterabile nella sua natura di matrice che genera e che può divenire materialità che la ragione può e tende a manipolare, in una tensione di dominio del reale.

Da qui è nata e può nascere una forma di attenzione costante ad un'educazione estetica, al guardare, che consenta l'acquisizione di riflessività sull'esercizio dello sguardo, in vista di un depotenziamento della sovranità del guardare, per accrescere il potenziale delicato ed accogliente del mettersi in relazione estetica col mondo. (Mancino, 2009, 2013, 2020).

Bertolini parlava, nell'*Esistere Pedagogico* (Bertolini, 1988), della necessità di riconoscersi per esistere. Maria Zambrano parla di dis-nascere, del bisogno di riconoscersi, di darsi l'occasione di dis-nascere.

La distanza che stiamo vivendo (e che richiede un diverso guardare, mentre impone un diverso apparire) parla anche di dimensioni che hanno a che fare con la distensione e la lentezza, con forme di cura e rispetto. La distanza implica riguardo, lentezza, contemplazione.

Si tratta di parole inattuali su cui è sempre più rilevante e urgente concentrare riflessioni ed azioni pedagogiche.

La distanza è anche *dis-posizione*: è anche lo spazio necessario per il sorgere della domanda: "cosa sono *dis-posto* a fare?" È dalla scomodità, dalla necessaria dis-nascita (che non è una rinascita, ma è un rimettersi al mondo, cambiando posizione, postura e sguardo) che la distanza chiama in campo l'*ethos* del riconoscimento reciproco.

2. La conversazione come sguardo -visibile- nella relazione pedagogica

In un tempo che, inatteso, ci ha portati a confrontarci con l'abisso e la mancanza, abbiamo anche dovuto porci in dialogo con l'imprevisto, con l'inatteso, con un vissuto connotato dalla rottura della continuità che stavamo vivendo.

La distanza (nelle sue diverse misure, fino a quella del metro) è diventata parola sia astratta sia concreta. Tra i vissuti più diffusi si è affermata l'idea di vivere in un frattempo che ci chiama a: vivere una situazione di *panpatia* (Mancino, 2020b) di sofferenza collettiva e contemporanea; vivere esposti al pericolo.

In queste due dimensioni, ci sorregge l'attenzione, una forma di attenzione che si esprime, come l'intelligenza, nel desiderio. Tale forma di attenzione si connota come sospensione del proprio pensiero, per lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile. Simone Weil indicava nell'attenzione il gesto di sospendere il pensiero, evitando che le conoscenze pregresse, le conoscenze acquisite, entrino in contatto tra loro per un po'. Intendeva parlare di una sorta di *epochè*.

Maria Zambrano illustra una forma di attenzione indicandola come uno stato di passività: tratta l'atteggiamento che vi si predispose usando l'espressione "un campo di chiarezza", per indicare un territorio in cui il soggetto, tirandosi indietro, permette alla realtà di manifestarsi.

Indietreggiare, di fronte all'inatteso, è come portare la propria concezione fino al limite dell'ignoranza, per non dire dell'innocenza. Certe chiarezze emergono solo in una sorta di passività, quella che Bloch dipingeva come oscurità dell'attimo vissuto, un'oscurità capace di divenire chiarificatrice solo se emerge da una sottrazione del soggetto all'immediatezza.

Immersi nella trama del mondo, non riusciamo ad essere trasparenti a noi stessi. Questo lo abbiamo imparato anche da Arendt, che parlava del nostro essere co-protagonisti delle nostre azioni e di come queste si iscrivano in un intrico di *relazioni con le relazioni* altrui inevitabilmente fanno sì che si sfuggano le tracce delle diverse ramificazioni.

La situazione sanitaria ed emergenziale di pericolo ci espone ad una *panpatia* che, in virtù della distanza, mostra ramificazioni interrotte e necessità di connessioni.

In questo scenario, la dimensione del pericolo, insieme all'irruzione dell'imprevisto e dell'inatteso impone di affacciarsi alla vertigine: ciò ha richie-

sto un coraggio nuovo, che è quello dello stare, del rimanere, del fare il passo indietro.

Accettare il gesto del disfare, abitando la tentazione di un'esistenza che mal tollera la propria vulnerabilità, ci ha posti di fronte al vuoto, mettendo in luce i nostri diversi tentativi di colonizzare lo spazio intorno. Distanza e assenza hanno visto reazioni di riempimento. Quando, invece, il rischio, l'abisso, il dolore, hanno bisogno di spazio. Il dolore fa spazio perché ha bisogno di spazi. Si tratta di spazi necessari che evidenziano come ci sia bisogno di venire a presenza dell'alterità, nella sua unicità e differenza.

Accettando il presupposto ontologico per cui ci si concepisce come relazione, la relazione possiede e racchiude lo statuto duplice della grazia, ma anche della negazione: la relazione ci pone a cospetto di un'alterità che non deve mai cessare di essere alterità, ferita, fragilità, imperfezione e mancanza.

Avvertita la scintilla della propria vulnerabilità, l'altro di cui sento la mancanza mi mostra, alla luce della penombra zambraniana, di aver bisogno di spazio per venirmi incontro.

Questo ci invita alla doverosità di farci metodo in quanto apertura al possibile.

La difficile spaziatura della distanza diviene quindi possibilità di apprendimento, cimento per imparare a dilatare così tanto la mancanza, fino a sentire che la mancanza è apertura.

In tale apertura, si fa largo il linguaggio, che diviene metodo e passa allora dall'essere qualcosa di cui si dispone (che si ha) a qualcosa che si può incarnare (qualcosa che si è): su tale presupposto si è fondata la proposta dialogica di *conversazioni pedagogico-filosofiche*, rivolte ed aperte alla cittadinanza (svolte attraverso una comune iniziativa di dipartimento, durante la prima quarantena del 2020 e mediante il ricorso a profili social condivisi con gli studenti, raccolti sotto il nome di "microstoriadelladistanza").

Ciascuno dei partecipanti ha potuto trovare un luogo in cui incontrare l'altro e sperimentare, attraverso la scrittura, un metodo che si è fatto, di volta in volta, una vera e propria ermeneutica e maieutica del proprio essere in relazione, all'interno di un contesto mondiale immerso in una inaspettata *panpatia*.

Le occasioni dialogiche realizzate ci portano a considerare la responsabilità con una coloritura capace di accogliere l'educazione come salvaguardia della democrazia, visitando e rivisitando i luoghi e gli spazi della conversazione sociale che si crea in questo tempo di trasformazione.

Per non limitarci ad osservare smarriti questo stravolgimento esistenziale, ma per continuare (e insegnare anche ad altri) a decostruire le narrazioni che ci attraversano e che ci danno forma, la conversazione si è posta come esercizio, secondo la felice espressione di Simonetta Ulivieri, di una pedagogia militante che recuperi il suo senso di agire politico, in vista di progettazione utopica alla Bertin.

Baldacci, parlando della socializzazione scolastica, la indicava come ambiente favorevole a creare e formare credenze, atteggiamenti generali che sono in grado di dar luogo a una cultura (nel senso più ampio del termine) come concezione del mondo, un senso comune che influenza orientamenti sociali e politici.

È chiaro che la situazione attuale stia portando ad una emergenza e ad un inasprimento delle differenze, accrescendo disuguaglianze, lontananze, difficoltà.

Tutto questo ci chiama alla:

- necessità di un'etica dell'attenzione all'altro che sappia assumere il valore del gesto della sottrazione (il gesto trattenuto, la cura come distanza o buona gestione della prossimità o individuazione di altre grammatiche dell'esserci e dell'essere con e dell'essere accanto), in vista di una partecipazione democratica che sia una vera declinazione della nostra responsabilità sul mondo e del mondo., attraverso veri processi di condivisione;
- necessità di una riflessione nello e dello spazio che si crea nella differenza e nella distanza: le tecnologie hanno colmato uno spazio, ma creano uno spazio cavo in cui abitare, ma anche in cui accogliere, ascoltare (come è emerso anche nelle *Conversazioni filosofiche*);
- necessità di scoprire in sé i gesti per rapportarsi all'altro, senza smarrire il senso del tremendo, dello spavento e della sacralità che possiede ciò che è incomprensibile.

La conversazione assume il carico di questo spazio dell'incomprensibile, dell'imponderabile (di ciò che non può essere soppesato, pesato insieme ai propri pesi): conversando, la responsabilità del pensiero pedagogico può tornare ad abitare il dubbio, ad educare a stare nelle domande, senza rifugi in facili profezie. E lo può fare tramite il dialogo e la scrittura.

Attraverso questi strumenti poetici e tali posture capaci di rendere visibili

i reciproci sguardi e le reciproche presenze, la pedagogia ora ha a che fare con l'ascolto, il silenzio, il riserbo, il rispetto del sacro dell'altro, con quel valore tutto inattuale del tacere per far spazio, del custodire, nella scrittura e nel dialogo, la propria e l'altrui solitudine.

Perché, per citare il testo nato dalle esperienze di conversazione filosofica e pedagogica, è nella scrittura che si produce quel *lì, dove ci incontriamo*. (2020b) Con quella gentilezza e quella delicatezza che sembra sempre un disvalore, ma che si spera torni ad essere una virtù. Perché è una virtù necessaria.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mancino E. (2014). *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.
- Mancino E. (2009). *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*. Milano: Mimesis.
- Mancino E. (2013). *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*. Milano: Mimesis.
- Mancino E., Quirico M. (2020). *Guardare*. Assisi: Cittadella.
- Mancino E. (2020b). *Lì dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto*. Barletta: Cafagna.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Natoli S. (2010). *Edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*. Bari: Laterza.
- Nietzsche F. (1881). *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali* (trad. it. Editore Newton Compton, 1990).
- Nietzsche F. (1888). *Ecce Homo* (trad. it. Adelphi, Milano, 1991).
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2004). *Chiari del Bosco*. Milano: Mondadori.
- Zambrano M. (2000). *Dell'aurora*. Genova: Marietti.
- Zambrano M. (1996). *Filosofia e poesia* (trad. it. Pendragon, Bologna, 2002).
- Zambrano M. (2004). *La confessione come genere letterario*. Milano: Mondadori.

24.4

“La vergogna del mondo”: noi collettivo e passione pedagogico-civile

Paola Martino

*Ricercatrice – Università degli Studi di Salerno
pmartino@unisa.it*

La vergogna è un lemma controtempo, che incalza una sfida, un ripensamento, che interpella una interrogazione sulle potenzialità etico-politiche e pedagogiche di un’emozione apparentemente sottratta eppure presente.

Il rapporto educazione e politica attraversa la pedagogia e costringe ad un continuo ripensamento delle categorie che sostengono la *specularità* di queste due plaghe d’esperienza (Bertolini, 2003), di questo *mondo comune*.

In un tempo in cui si registra una crisi endemica della politica e di concetti-soglia come civismo, solidarietà, responsabilità, la vergogna sembra poter rimettere al centro della riflessività politico-pedagogica un rinnovato senso della *coscienza del noi*.

Muovendo da questa premessa, ricercando nelle pieghe di un pensiero tensionalmente orientato a rinnovellare la cogente alleanza emozioni, normatività e politica, si tenterà, nel corso di queste note, di ricentralizzare l’operosità del dissenso, della vergogna vicaria, transpersonale.

1. L’evasione negata

Luogo filosoficamente abitato, la vergogna è una sorta di invariante del pensiero che non ha mai celato il suo valore etico-politico. Come si è tentato di mostrare in altre occasioni (Martino 2019, 2020), vi è una sorta di *trascendenza storica* della vergogna che accompagna, pur assumendo volti plurali e accezioni innumerevoli, la filosofia sin dall’origine.

La vergogna è una costante che continua ad interpellare il pensiero e che rischiarà quello spazio della riflessività dove politica, etica e pedagogia tendono ad approssimarsi.

Se è possibile ritrovare il valore politico della vergogna già nell'etica eroica di Omero, è con Platone che questa emozione smarrisce la sua primaria esteriorità per lasciar spazio ad una *morale dell'interiorizzazione* (Vegetti, 2010).

La vergogna rievocata da Socrate ne l'*Apologia* favorisce una metanoia, una conversione esistenziale, consente di mostrare il valore protrettico, esortativo di questa emozione, che sempre pone in gioco il *sapere con se stessi*¹.

La vergogna non lascia risuonare soltanto il *tema semantico della coscienza*, ma è anche un *dono* indispensabile – ed è sempre Platone (1996) a ricordarlo – per il darsi dell'essere in comune. Dal dialogo aporetico tra Socrate e Protagora emerge che l'arte politica, che dischiude la possibilità per gli uomini di vivere in comune e di esprimere la virtù del buon cittadino, è un bene condiviso reso possibile dal dono di Zeus, per mano di Hermes, di vergogna e giustizia².

Il richiamo ai dialoghi platonici permette di mostrare la decisività del valore personale e politico della vergogna e, al contempo, consente di problematizzare l'inattualità di una riflessione pedagogica capace di rielaborarne il portato etico-morale oltre una visione tendente a rievocarne meramente il potere stigmatizzante (Goffman, 2018) in una prospettiva di dominio.

Se la vergogna, da una parte, è il regolatore primario della socializzazione, il *sentimento morale par excellence* che contribuisce al processo di costruzione di un'idea di *communitas* (Heller, 2018), essa, dall'altra, è un'emozione radicata nell'intimità che dà voce ad un Altro significativo interiorizzato (Williams, 2007) che, lungi dal portare in superficie un mero senso di inadeguatezza, mostra l'impossibilità di deallearsi, di evadere da sé (Levinas, 1984). È questa impossibilità che dischiude il portato politico-

1 “Ehi tu, eccellentissimo fra gli uomini e cittadino di Atene [...] non ti vergogni di rivolgere le tue cure alle ricchezze, per accumulare il più possibile, e alla fama e al prestigio, anziché curarti e darti pensiero di saggezza e verità e della perfezione dell'anima?” (Platone, 1997, 29d-e).

2 “[...] Zeus, temendo per la nostra specie, minacciata di andar tutta distrutta, inviò Hermes perché portasse in dote agli uomini *aidos* e *dike* affinché servissero da ordinamento delle città e da vincoli costituenti unità di amicizia. [...] le città non potrebbero esistere se solo pochi possedessero *aidos* e *dike*, come avvien per le altre arti. Istituisci, dunque, a nome mio una legge per la quale sia messo a morte come peste della città chi non sappia avere in sé *aidos* e *dike*” (Platone, 1996, 322b-d).

pedagogico della vergogna, che consente di non volgere lo sguardo altrove innanzi alla negazione dei diritti dei *senza parte* (Ranciere, 2007) e dei *senza potere* (Havel, 2019).

La vergogna richiama la soggettivazione e il riconoscimento, ma al contempo essa anima la lotta per il riconoscimento negato (misconoscimento).

È seguendo la fenomenologia del riconoscimento/misconoscimento che incontriamo la vergogna, l'indignazione, espressioni affettive e solidali di relazioni di reciproco riconoscimento. La vergogna, seguendo Honneth (2019, 2002), non consente soltanto il darsi della consapevolezza di aver subito un'ingiustizia, uno *spregio*, ma anche la possibilità – attraverso una reinterpretazione politica delle emozioni – delle *opposizioni*, delle lotte, delle proteste sociali (Honneth, 2011).

La vergogna può tradursi in un “convincimento pratico-morale” (Honneth, 2002, p. 116). Le reazioni emotive legate alle esperienze del misconoscimento, del riconoscimento negato “possono rappresentare proprio la base pulsionale-affettiva alla quale la lotta per il riconoscimento è ancorata dal punto di vista motivazionale” (Honneth, 2002, p. 165).

La vergogna può divenire risorsa politica, può consentire un padroneggiamento di sé nella prospettiva del noi, può suscitare una *tras-formazione* che dischiude, complice la feritoia emancipativa aperta dalla reazione emotiva della vergogna, l'avvenire accolto e progettato attraverso l'intelligenza di un'emozione (Nussbaum, 2004) che non è l'espressione della presa di coscienza di un difetto, ma la lucida consapevolezza di non potersi affrancare, deresponsabilizzare.

In una *Stimmung* tendente a misconoscere l'altro, a negarne l'esistenza e i diritti, appare indispensabile recuperare una visione della vergogna come *sentimento ontologico* (Heidegger, 1999).

Ritrovare il valore non solo del *vergognarsi per*, ma del *vergognarsi di* comporta la possibilità di far baluginare un rinnovato senso di appartenenza e di prossimità e, al contempo, consente di intravedere una cultura emozionale in cui la vergogna si incarna in un inedito *noi collettivo* capace di arrossire anche per il mondo.

Come efficacemente mostrato da Gabriella Turnaturi “c'è una grande differenza fra il vergognarsi *per* e il vergognarsi *di*. Quando diciamo “mi vergogno *per*” ci assumiamo la responsabilità di un'azione, di un comportamento compiuto da noi che non approviamo e nel quale non ci ricono-

sciamo [...] Invece mi vergogno *di* esprime allo stesso tempo distacco e coinvolgimento, esprime una vergogna dell'appartenenza che segna una presa di distanza. [...] Attraverso la vergogna *di* si esprime la separazione della propria individualità dall'insieme di appartenenza" (Turnaturi, 2012, pp. 119-120).

2. "Nessun uomo è un'isola": il valore pedagogico-politico di un'emozione solidale

L'estetica poetica consente di condurre il pensiero oltre la soglia e lo scoglio della separazione che il linguaggio istituisce laddove lascia spazio ad un distacco dal mondo. La voce poetica, attraverso lo svelamento di cui è capace, custodisce il mondo con la sua potenza rivelatrice attraverso un'espressività originaria. Quell'archelingua che è la poesia permette, attraverso la sospensione della *sintassi ordinaria*, di alludere ad una *fenomenologia del sentimento* (Dufrenne, 1967).

Richiamando la potenza svelante della voce poetica di John Donne, Levi lascia riecheggiare una sorta di ingiunzione a rispondere: "nessun uomo è un'isola", [...] ogni campana di morte suona per ognuno" (Levi, 2007, p.64), malgrado si tenda a volgere lo sguardo altrove, a costruire ripari per la vista per farsi isole, lasciando spazio a quel nulla che tiene in gestazione il dolore, che si crea "senza spesa e senza fatica. Basta non vedere, non ascoltare, non fare" (Levi, 2007, p. 67).

La libertà umana trova nello spazio dell'agire politico la sua dimora. La politica, dimensione fondativa dell'esistenza, non consegna un mondo, ma lo presuppone come luogo di costruzione ed espressione della *vita activa*. "La politica nasce tra gli uomini" (Arendt, 1995, p. 8), non esiste arendtianamente una sostanza, un'essenza politica. La politica è una dimensione *intra* e pertanto è occasionata dalla relazione.

Spazio del possibile e dell'imprevedibile, la politica consente l'epifania dei nuovi inizi, la *miracolosa* apparizione delle "infinite improbabilità", dell'insolito, ad opera di quel *talentuoso taumaturgo* che è l'uomo agente, essere inaugurale, *potere di iniziare*.

Il bambino (*puer*) arendtianamente diviene contenuto trasposto, metafora politica. Sono i bambini (nuovi inizi) i guardiani della politica e la disobbedienza (Arendt, 2017), l'irrequietezza, la partecipazione attiva del

dissenso, sono forme di agire politico collettivo capaci di catalizzare il cambiamento democratico.

Il mondo comune, come mostrato da Hannah Arendt, custodisce la pluralità dei punti di vista che rende pubblica l'azione: "sebbene il mondo comune sia il comune terreno d'incontro, quelli che vi sono presenti hanno in esso diverse posizioni, e la posizione di uno non può coincidere con quella di un altro [...]. La fine del mondo comune è destinata a prodursi quando esso viene visto sotto un unico aspetto e può mostrarsi in una sola prospettiva (Arendt, 2003, pp. 42-43). Il declino del mondo comune si dà attraverso l'occultamento dell'*agire dei molti*, mediante il misconoscimento del valore politico delle iniziative dei *cives* e la messa in ombra del *potere-potere plurale attivo* arendtianamente inteso nella sua *generatività* come "concreta libertà di agire con gli altri nello spazio comune" (Bazzicalupo, 2013, p. 185).

Promuovere una pedagogia della vergogna vicaria e transpersonale significa fare appello alla soggettività e alla responsabilità di ciascuno.

L'agire politico, colto nella sua autenticità, è libertà e comunicatività. Se la politica consente il mutamento progettuale dell'esistente, nel tempo della saturazione della sua idealità, non appare azzardato tentare di recuperarne lo stilema e lo spessore attraverso quella particolare azione, quel singolare atto performativo che è *vergognarsi di*.

Promuovere una politica e una pedagogia della responsabilità in grado di "accudire, conservare e animare le cose del mondo" (Arendt, 1991, p. 281) significa rimettere in gioco, contro l'apatia e l'adiaforia imperante, il portato educativo della passione civile. Come efficacemente mostrato da Mario Vergani: "L'umanità dell'uomo, pensata a partire dalla responsabilità, non è un concetto né un'idea né una natura, ma una relazione: piuttosto che umanizzazione dell'altro a opera mia, umanizzazione mia a opera dell'altro. [...] se l'altro non mi attraversasse, se la ferita dell'altro non mi ferisse, aprendomi, dischiudendo a me stesso il sé, assegnando il sé a se stesso, nessuna doverosa ci-responsabilità, nessuna corretta ripartizione, nessuna giusta distribuzione della responsabilità avrebbe motivo d'essere. Nessuno argomento avremmo contro l'indifferenza, il disimpegno e le acque stagnanti della solitudine, contro i mali del presente, cosa che maggiormente inquieta e richiede oggi un nuovo pensiero della responsabilità" (Vergani, 2015, p. 133).

La vergogna vicaria, transpersonale, che si regge sull'interindividualità,

consente di rimettere al centro del discorso pedagogico il valore inaggrabile della relazionalità, del co-sentire e non del consentire.

La vergogna fa sempre implicitamente riferimento alla responsabilità, non evoca soltanto la passività dell'essere giudicati, ma richiama un'agentività. Muovendo dal pubblico disconoscimento di ciò che produce la vergogna di, è possibile immaginare un inedito senso di appartenenza e un rinnovato noi collettivo figlio di un'educazione emozionale in grado di sfidare l'individualismo imperante e di ricentralizzare il portato etico-morale della vergogna.

La vergogna vicaria, transpersonale, costruttiva (Nussbaum 2001, 2004) – intesa non come autorità formale esterna, ma come voce interiore che spinge all'azione – può alimentare quella passione timotica che pone una domanda di giustizia: l'indignazione.

Non è possibile misconoscere il valore etico delle passioni e non nutrire una paideia in grado favorire la centralizzazione pedagogica del *soggetto emozionale* (Pulcini, 2020) capace di dar voce e forma ad una *politica del quotidiano* (Mortari, 2021).

In conclusione, è ancora attraverso lo svelamento dell'euristica poetica che possiamo ritrovare il senso della vergogna vicaria e delle passioni che fanno appello alla responsabilità di ciascuno:

“*Perché poi?*”

Quando all'improvviso tornò
un simile chiaro giorno
egli parò lentamente con risolutezza
pacata e schietta:
qualcosa deve cambiare,
mi butto nella lotta,
voglio anch'io, come tanti,
aiutare a levare dal mondo
il dolore, voglio soffrire e vagare
finché il popolo sarà libero;
non voglio mai più adagiarmi stanco,
qualcosa deve
accadere. Ma a quel punto lo assalì un pensiero,
un torpore: lascia perdere!” (Walser, 2019, p. 19).

Una pedagogia della vergogna vicaria e transpersonale lascia baluginare uno spazio di resistenza alla tentazione sonnolente e indolente del *lasciar perdere!*

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Arendt H. (1995). *Che cos'è la politica?*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Arendt H. (2003). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (2017). *Disobbedienza civile*. Milano: chiarelettere.
- Bazzicalupo L. (2013). *Politica. Rappresentazioni e tecniche di governo*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dufrenne M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: PUF.
- Goffman E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: Ombre corte.
- Havel V. (2019). *Il potere dei senza potere. Interrogatorio a distanza con Václav Havel*. Castel Bolognese: Itaca.
- Heidegger H. (1999). *Parmenide*. Milano: Adelphi.
- Heller A. (2018). *Il potere della vergogna. Saggi sulla razionalità*. Roma: Castelvecchi.
- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Milano: il Saggiatore.
- Honneth A. (2011). *Riconoscimento e conflitto di classe*. Milano: Mimesis.
- Honneth A. (2019). *Riconoscimento. Storia di un'idea europea*. Milano: Feltrinelli.
- Levi P. (2007). *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- Lévinas E. (1984). *Dell'evasione*. Reggio Emilia: Elitropia.
- Martino P. (2019). Il valore "intempestivo" della vergogna. Riflessioni politiche ed etico-pedagogiche. *Nuova Secondaria*, 37, 2, 57-58.
- Martino P. (2020). Al limite dello sguardo altrui: il valore pedagogico e sociopolitico della vergogna. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* (pp. 875-884). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2005). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Roma: Carocci.

- Platone (1996). *Protagora*. Bari-Roma: Laterza.
- Platone (1997). *Apologia di Socrate*. Milano: Rizzoli.
- Pulcini E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorse sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rancière J. (2007). *Il disaccordo*. Milano: Meltemi.
- Vegetti M. (2010). *L'etica degli antichi*. Roma-Bari: Laterza.
- Vergani M. (2015). *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere dell'altro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Walser R. (2019). *Poesie*. Bellinzona: Casagrande.
- Williams B. (2007). *Vergogna e necessità*. Bologna: Il Mulino.

24.5

Frammentazione sociale e fragilità esistenziale. Oltre la crisi delle relazioni umane, per una pedagogia della *pietas*

Adriana Schiedi

Ricercatrice – Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
adriana.schiedi@uniba.it

1. Temperie emergenziale e frammentazione sociale: il volto tragico della fragilità umana

La temperie emergenziale causata dalla pandemia da Covid-19 ancora in atto ha avuto effetti devastanti a livello globale e sulle singole società, tanto da richiamare una crisi planetaria. È questa una crisi che, come ha sottolineato anche Papa Francesco nel suo lucido e accorato discorso pronunciato l'8 dicembre del 2020, in occasione della Giornata mondiale della Pace, non riguarda solamente gli aspetti sanitari, ambientali, economico-sociali, politici, culturali, ma è anche una “*crisi dei rapporti umani*, espressione di una generale *crisi antropologica*, che riguarda la concezione stessa della persona umana e la sua dignità trascendente”. Più della crisi del 2008, l'esperienza della pandemia ha mostrato il risvolto tragico della globalizzazione e il senso di impotenza dell'uomo. Il clima di paura, sconforto e disperazione che ci siamo ritrovati a condividere all'improvviso, se da un lato, ci ha unito perché ci ha accomunato nel dolore, dall'altro, ci ha diviso ponendoci in una spirale di sospetto reciproco, di distacco e di sgretolamento dei rapporti che ha spinto non solo gli Stati a erigere nuove barriere, ma anche i singoli. Il mondo in rete, interconnesso e interdipendente a cui eravamo abituati ha ceduto il passo ad un mondo nuovamente e diversamente frammentato, in cui sono emerse in maniera inequivocabile le differenze, gli egoismi, le storture di un vivere confinato nell'individualismo, nell'avidità e nel possesso, la liquidità delle relazioni umane (Bauman, 2003) e, per dirla in termini marxisti, l'alienazione del sé sociale (isolamento, marginalizzazione etc.). Entrando in crisi il rapporto Io-mondo, anche il rapporto Io-Io si è sfaldato: l'uomo, impaurito e smarrito, intento a salvare se

stesso ha ripiegato verso forme di egocentrismo, di chiusura emotiva, di solitudine (Bauman, 2000) e di disagio esistenziale. Queste manifestazioni dell'essere hanno mostrato nella loro patogenicità l'altro volto del mondo, quello da tempo soffocato, dimenticato, ignorato: la fragilità, quale condizione antropologica legata sia all'essenza sia all'esistenza umana. E se quest'ultima è connessa alla storia dell'uomo e alla crisi che sta attraversando, la prima è una qualità dell'essere consustanziale alla sua natura, alla sua finitudine e al senso del limite legato alla precarietà della sua vita e alla sua educabilità, qui intesa come possibilità di divenire altro, di acquisire una forma migliore, di passare, alla maniera tommasiana e steiniana (cfr. Stein, 2003), da un essere *in potentia* a un essere *in actu* e di farsi persona umana (Bruzzone, 2012, pp. 103-104).

La pandemia, com'è noto, ha compromesso fortemente la capacità del soggetto di vivere liberamente le proprie relazioni, ma anche di accedere alle stesse opportunità di formazione nella scuola (Bertagna, 2020), nell'extrascuola e in università. L'esperienza ancora in corso della didattica a distanza ha fatto emergere le disparità sociali, si è acuita la forbice ricchezza-povertà e ha preso forma con nuove evidenze il fenomeno delle "povertà educative". Con tale espressione Amartya Sen (1994) indica quelle forme di deprivazione sociale che rappresentano per chi le sperimenta un ostacolo alla possibilità di acquisire uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento e, più in generale, una negazione del diritto al soddisfacimento di bisogni necessari a una vita dignitosa e felice (1986, 2000). I dati delle ormai sempre più frequenti ricerche dimostrano che povertà economica (materiale) e povertà educativa (immateriale) sono consequenziali e si alimentano a vicenda: la mancanza di educazione non solo priva i minorenni dell'opportunità di sperimentare, apprendere, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, ma li relega ad una condizione di povertà materiale assoluta dalla quale è difficile liberarsi. L'apprendimento, infatti, è essenziale non solo per acquisire competenze cognitive, ma anche per sviluppare competenze trasversali, per rafforzare la fiducia in se stessi, la capacità di controllare le proprie emozioni nelle situazioni difficili, di relazionarsi positivamente per uscire dalla spirale della solitudine interiore e superare il senso di finitudine.

Ed è proprio il senso di questo limite umano e la consapevolezza di non poterci salvare da soli a spostare l'attenzione su un inattuale della riflessione pedagogica: la fragilità umana, quale categoria antropologico-educativa,

fondata sull'antinomia limite-risorsa e sulla sua capacità di superare la crisi delle relazioni umane e di schiudere a una pedagogia solidaristica. Infatti, se da un lato la fragilità è limite dell'uomo di fronte alla crisi, dall'altro è risorsa, in quanto risposta semplice (Berthoz, 2011) a questa crisi, principio ineludibile di una pedagogia della *pietas* aperta all'altro, agli altri, all'Alto e capace di superare la frammentazione attuale della società e di vivere la relazionalità in una dimensione empatica e di cura autentica (Boella, Buttarelli, 2000).

2. La fragilità, da limite a risorsa

La finitudine accompagnata al senso di colpa (Ricoeur, 1970) interroga la scienza e pone questioni pedagogiche di grande rilievo: dunque, che cosa si intende per fragilità e chi è l'*homo fragilis*? Per le scienze matematiche e fisiche, fragile è un materiale o un corpo che manca di capacità elastiche e di resistenza. Nel linguaggio comune la fragilità indica una caratteristica degli oggetti delicati, unici, preziosi che bisogna maneggiare con cura per evitare di romperli o rovinarli. Nel tempo, e attraverso l'esperienza personale, abbiamo imparato a riconoscere nella fragilità una qualità dell'essere, un *modus essendi*, una condizione che appartiene alla natura umana, alla sensibilità dell'uomo e della donna e al loro modo di affrontare diversamente ma anche congiuntamente il cammino di vita. La fragilità, quindi, è una dimensione connaturata all'esistenza umana *tout court* che, proprio perché non è eterna, pone l'uomo dinanzi al *pathos* della morte, che altro non è che il limite a una vita immortale. Esempi di fragilità sono ampiamente presenti nella letteratura antica e moderna. Essa è assunta come dimensione antropologico-filosofico-educativa legata all'uomo e alla sua volontà di potenza. La cultura occidentale ha trovato nella riflessione filosofica una via per dare una spiegazione e un senso a questa fragilità costitutiva dell'essere umano, come pure per andare oltre la sua finitezza. Famoso è il pensiero di Pascal: "*L'uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa*" (1967, p. 58). Dalla tesi pascaliana si evidenzia che l'uomo è mistero, inconsapevole della propria fragilità. Da questa, nel tempo, egli ha imparato a difendersi ignorandola, quando finge che non esista, o esorcizzandola, quando cerca di scacciarla dalla propria esistenza. Entrambi questi atteggiamenti hanno

rivelato la propria inconsistenza risultando fallimentari anche per scienze come la medicina, la psicologia, la pedagogia.

Martha C. Nussbaum, ne *La fragilità del bene* (2011), riprendendo il pensiero dei classici, riconosce nella fragilità non già un segno della debolezza dell'uomo, bensì della sua forza interiore. In questa chiave essa è vista come risorsa, una qualità straordinaria che potenzialmente tutti hanno, legata alla volontà di controllo nella situazione imprevedibile e di crisi. Per la Nussbaum il tentativo dell'uomo di anestetizzare la vita da ogni dolore equivale a voler cancellare il limite dalla propria esistenza. Il che non solo è vano, ma si rivela anche pericoloso perché spinge verso forme di narcisismo, egoismo, apatia e indifferenza. Ma senza l'“empatia (Stein, 1985; Boella, 2006), la “compassione”, – ossia senza la *pietas*, un “patire-soffrire” assieme, – la vita diviene vuota, arida, inumana.

Ecco, dunque, che dinanzi alla crisi planetaria e al dolore che devasta il mondo c'è bisogno, osserva la filosofa statunitense, di riscoprire la traccia di *humanitas* che è nell'uomo, rivolgendo lo sguardo alla saggezza senza tempo della cultura classica, in cui vi è l'essenza della “buona personalità”, ossia quell'attitudine che consente all'uomo di sviluppare una “sostanziale fiducia nell'incerto” come paradigma di questo nostro tempo, e di accettare la fragilità come limite di un essere sofferente, vulnerabile, ma anche perfettibile.

Non si tratta, a ben vedere, di accettare passivamente la fragilità – e il dolore che ne consegue –, ma di fare in modo che la stessa possa rivelarsi in tutta la sua pienezza (Andreoli, 2008). Infatti, è solo quando l'uomo comprende di non essere solo, ma che la sua fragilità e la sua sofferenza fanno parte del mondo, che egli riscopre il suo volto umano. È il volto di chi, come ha osservato Gabriel Marcel, è capace di trasformare la fragilità in dignità, ovvero in un principio suscettibile di irradiare l'umanità di amore, speranza e carità (Bloch, 1994; Iaquina, 2014; Marcel, 1980).

Questo implica che l'anima che si trova nel dolore si apra maggiormente agli altri, invece di rinchiudersi su se stessa o sulla sua ferita. L'esperienza dell'incontro con l'altro e con il mondo costituisce la via privilegiata per il riconoscimento, l'auto-riconoscimento, per l'autenticazione del sé, per la condivisione di significati comuni, ma anche per la scoperta di significati inediti riferibili alla propria persona. Nell'incontro con l'altro da sé il soggetto, se da un lato condivide ciò che è dato, ossia lo spazio della propria fragilità, dall'altro si rende disponibile alla costruzione di qualcosa di nuovo,

in una dinamica di reciprocità, disponibilità, impegno solidale, responsabilità esistenziale e gratuità che guarda al Noi e al bene comune e trascende le singole parti (Rossi, 1992, p. 14).

Come vedremo nel paragrafo successivo, è la *pietas* il sentimento che consente all'uomo di convertire la fragilità in energia positiva, vitale, dal valore pedagogico. Essa richiama simbolicamente *l'essere per l'altro*, quella voce interiore che si appella all'alterità e che spinge il singolo a farsi prossimo di colui che ha bisogno.

3. Per una pedagogia della *pietas*

La pedagogia, in quanto scienza impegnata, responsabile e militante, non può esimersi dal rintracciare degli orizzonti di senso per educare l'uomo e aiutarlo a passare dalla condizione di sopravvivenza attuale a un progetto esistenziale (Acone, 1991, pp. 77-78). Per fare questo, deve innanzitutto comprendere l'uomo nel tempo in cui vive. La storia dell'uomo ci insegna che ogni società si è contraddistinta per l'accentuarsi di una modalità culturale, strettamente legata alle condizioni di esistenza dell'essere umano. La *Stimmung* attuale è, potremmo affermare prendendo in prestito una lucida osservazione di Acone, "distante e omologa rispetto a tutte le altre epoche della storia": è omologa perché "si presenta sempre come un teatro dell'azione del bene e del male, di Dio, di Satana e dell'uomo" (Ivi, p. 78); ed è distante e specifica del nostro tempo, perché si presenta con i caratteri della postmodernità (Della Fratte, 2003; Lyotard, 1979; Vattimo, 1987), resi ancora più evidenti per effetto della pandemia in corso. Quella che emerge è l'immagine di un mondo contrassegnato da una disumanizzazione dei rapporti umani e dalla "caduta di istanze universali concernenti i valori dell'uomo, a fronte di un'affermazione di esigenza etica universale e di processi educativi ad essa connessi" (Acone, 1991, p. 78). E se la postmodernità fungeva da paradigma e stigma del nostro tempo fino all'epoca pre-Covid 19, ora, a ben vedere, pur permanendo i tratti di fondo di quella società e umanità, ci troviamo di fronte ad una nuova temperie culturale che, a parer nostro, esige riproporre il paradigma della solidarietà (C. De Luca, 2004), rispetto al quale acquisisce un nuovo valore la soggettività e quella che Husserl ebbe a definire la intersoggettività (Husserl, 1913; Costa, 2010). Nell'incontro con l'altro e nella condivisione della propria fragilità l'uomo

scopre la dimensione dialogica dell'esistenza, la ricchezza e l'indispensabilità della relazione per il proprio riconoscimento, per la conservazione del proprio sé, per l'appartenenza a una comune umanità, ma anche per il proprio cambiamento. La comune appartenenza, per farsi incontro autentico, condivisione e dialogo necessita della *pietas*.

Principio pedagogico della civiltà romana, nella quale indicava una virtù sociale, intimamente legata all'educazione e a un ideale di uomo armonicamente inserito entro una fitta trama di rapporti strutturati secondo una precisa gerarchia di valori, la *pietas* oggi si potrebbe declinare nel prendersi cura, nel farsi carico dell'altro da me, sofferente e bisognoso. Nel rileggere in maniera ovviamente storicizzata la *pietas* si fa fatica a riconoscerla come *eidos* della dimensione umana. È così che dopo secoli di civiltà sostenuta dalla *pietas* il mondo contemporaneo, oggi, denuncia una sua grave assenza per le ragioni di sfaldamento della società prima riprese. Svilita nel suo significato originario di "compassione" (civiltà romana), di "misericordia" (cultura medievale) e di *caritas* (società cristiana) suscitata nel singolo dalle altrui sofferenze, la *pietas*, oggi, rivive nella memoria del passato, nella rappresentazione poetica di Virgilio e di questo eroe, Enea, che fugge da Troia in fiamme superando diversi ostacoli per mettere in salvo i suoi cari, ma manca di attualità e di un orizzonte prospettico. Ciò nonostante, però, lo sforzo di una pedagogia attenta all'*humanitas* (o neo-umanesimo) come valore primario, può, senza dubbio, essere orientato verso una educazione solidaristica, comunitaria, in cui centrale è la persona nelle sue tre dimensioni: soggettività, relazionalità, universalità. La pedagogia della *pietas*, partendo dall'uomo e dalla sua fragilità si apre all'alterità, alla cura (Lizzola, 2009), valorizza i processi empatici, il rispetto per il diverso, assume il dovere come principio guida e come contraltare dei diritti. Così facendo, si pone come *paideia* solidaristica per il nostro tempo, aperta alla pluralità e generativa di sentimenti buoni. Essa fa rifuggire dal cinismo, dall'indifferenza, dalla arroganza; funge da collante delle relazioni sociali (tra pari, generazionale, differenze di genere, disabilità), vissute in una dimensione ricca di *pathos*, responsabilità e militanza. È questa, dunque, una pedagogia che, nel riscoprire i suoi fondamenti teoretici, si contraddistingue non solo per la sua continuità con il passato e con la classicità, ma anche per alcuni caratteri di novità: l'attenzione a evitare ogni forma di retorica per proporsi alla maniera gramsciana come "egemonia culturale" (Pagano, 2014, pp. 66-74) capace di incidere nella riflessione politica e nelle dimensioni sociali, oltre che

nelle politiche educative, riproponendo la centralità dell'uomo/persona nelle sue tre propensioni: *vocazione, incarnazione, comunione* (Mounier, 1955, pp. 90-91). La pedagogia della *pietas*, assumendo questi orizzonti di senso, illumina la razionalità, accoglie la complessità, consente una lettura empatica delle situazioni, libera l'Io dal narcisismo, dal non senso e dalla desertificazione dell'anima, consente l'incontro con il sentire dell'altro e con il suo valore, mettendo quest'ultimo nella condizione di sentirsi compreso, rispettato, amato. Nella comunione con l'altro e nel sostegno empatico l'io scopre di non essere solo, ma di essere parte di una comunità che soffre e che è anch'essa fragile. Ma è proprio nella condivisione di questa esperienza e nella scelta di sostenere l'altro che è possibile riconoscere l'attraversamento del limite umano e l'innalzamento al senso dell'esserci e del formarsi.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (1991). L'orizzonte culturale del nostro tempo e l'educazione ai valori: dalla sopravvivenza al progetto esistenziale. In L. Santelli Beccegato (Ed.), *Bisogno di valori* (pp. 77-94). Brescia: La Scuola.
- Andreoli V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. trad. it. di Giovanna Bettini, postfazione di Alessandro Dal Lago. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2003). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi* (trad. it.) Bari-Roma: Laterza.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella L., Buttarelli A. (2000). *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa V. (2010). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*. Roma: Carocci.
- De Luca C. (2020). *La dimensione educativa dell'uomo solidale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Gramsci A. (1935). *Quaderno dal carcere*, 29 (XXI).
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Lizzola I. (2009). *L'educazione nell'ombra. Aver cura della fragilità*. Roma: Carocci.
- Marcel G. (1980). *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza* (trad. it.) Roma: Borla.

- Mounier E. (1955). *Rivoluzione personalista e comunitaria* (trad. it.)- Milano: Edizioni di Comunità.
- Nietzsche F.W. (2001). *La volontà di potenza*, a cura di Maurizio Ferraris, Pietro Kobau. Milano: Bompiani.
- Nussbaum M.C. (2011). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca* (trad. it.) Bologna: il Mulino.
- Pagano R. (2014). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Seconda edizione. Milano: Monduzzi.
- Pascal B. (1967). *Pensieri*. trad. it. a cura di P. Serini. Torino: Einaudi.
- Ricœur P. (1970). *Finitudine e colpa* (trad. it.) Bologna: il Mulino.
- Stein E. (1985). *Il problema dell'empatia* (trad. it.) Roma: Studium.

24.6

Il progetto di palingenesi socio-culturale, morale e politica nel programma pedagogico orteghiano

Claudia Spina

*Ricercatrice – Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it*

1. La responsabilità della pedagogia nel rinnovamento culturale

La questione della “responsabilità della pedagogia” nel rinnovamento culturale inerisce a dimensioni focali nell’ambito della riflessione sull’essere umano: il suo agire nel mondo, la sua capacità di perseguire un obiettivo, di aprirsi al cambiamento e al contempo di generarlo, di scegliere tra più alternative possibili nel rispetto del libero arbitrio oppure a seguito di condizionamenti socio-culturali, economici, politici, *etc.*

Va considerato che è lecito parlare di una duplice responsabilità: non è soltanto il sapere pedagogico (con un’anima sia teorica sia pratica) a essere responsabile della fase progettuale (da intendere come atto creativo) e della *praxis* suggerita/seguita; anche la persona è responsabile del proprio compimento, del processo di autoformazione, in quanto è ella stessa a darsi una forma, costruendosi/decostruendosi costantemente, e accettando/rigettando la tradizione culturale, morale e politica, propria del contesto di appartenenza. La responsabilità paideutica (secondo questa duplice accezione) può indicare all’individuo itinerari e mezzi, utili al fine di dare sostanza all’essere, di far sì che egli manifesti la propria essenza nel rapporto con l’altro da sé e con il mondo. L’attività educativa diviene responsabile nel momento in cui permette al soggetto l’esplicazione del principio auto-pedagogico che alberga in lui, rendendolo capace di sostare consapevolmente nel proprio universo emotivo, di appropriarsi della sua autenticità e di prendersi cura di sé, dell’alterità e del contesto.

Uno degli autori, che fa luce sulla responsabilità della pedagogia nel rinnovamento culturale del popolo, è José Ortega y Gasset (Madrid, 1883-1955), particolarmente attento ai temi del suo tempo. Rileggere l’opera

orteghiana permette di continuare a riflettere sulla speculazione di un pensatore autorevole, che può ancora suggerire nuove strade da percorrere, visioni da sviluppare e approfondire. Stimolante è considerare la dimensione di Ortega come “educatore”. Una delle sue grandi passioni è appunto l’educazione del popolo spagnolo. Egli continuamente medita sulla “questione” della Spagna. Ne deriva che la sua evoluzione intellettuale non può essere scissa da tale preoccupazione. È alla luce di queste considerazioni che diviene possibile leggere e interpretare la sua attività filosofica, culturale e politica. Egli dà vita a progetti di riforma socio-politica del Paese e perciò può essere definito un *pedagogo nazionale* che, ricorrendo a qualsiasi mezzo (giornali, libri, riviste, azione politica, iniziative etc.), spera nella palingenesi della sua patria. Con il voler “offrire” la filosofia e la cultura a un pubblico sempre più vasto, al fine di incidere, mediante il suo impegno intellettuale, sulla vita socio-politica e culturale della Spagna, egli predilige come forma letteraria in particolar modo l’articolo o il saggio breve. Inoltre, conferisce chiarezza al proprio stile letterario, affinché il suo pensiero risulti dal tono discorsivo e raggiunga così l’uomo medio. Il rendere chiara la speculazione, però, non fa perdere spessore alle sue riflessioni. Ugualmente egli riesce a cogliere in profondità la “circostanza”, per spronare il lettore a ragionare criticamente su tematiche concrete. È procedendo lungo tale direzione che, come rileva McClintock (1971), la *pedagogia orteghiana* viene a delinearci come *pedagogia civica*. La trasformazione della Spagna, a cui Ortega aspira, è intesa come un processo attraverso il quale essa può vivere l’inserimento nella cultura europea. Nell’asserire ciò, egli si presenta come un pensatore originale e autentico, il cui impegno principale può essere ravvisato appunto nella delineazione di una *pedagogia social*, cioè nel rinnovamento della cultura del suo Paese e in una profonda riforma del pensiero.

Interessante si rivela la lettura del filosofo madrileno nella prospettiva di una pedagogia adeguata alla contemporaneità. Egli indaga l’Io in rapporto alla circostanza, ovvero al tempo e allo spazio, in cui l’individuo è “gettato” sin dalla nascita. Inoltre, considera il soggetto in relazione al dramma esperito nel costante dialogo tra la sua interiorità e quel mondo esterno, limitato dalle condizioni spazio-temporali. In tal modo l’Autore correla il suo programma pedagogico agli ambiti antropologico-etico e politico (Pellicani, 1971). Si tratta di un collegamento mantenuto vivo dal concetto di “missione”, fulcro della sua riflessione educativa, che si riferisce *in primis* a un compito di acculturamento del popolo spagnolo.

2. La definizione ontologica dell'io come realtà radicale e la *circunstancia*

Ortega (2013), attraverso la sua speculazione filosofica, giunge alla sintesi tra la ragione e la vita (biografia), dando origine all'idea di "ragione vitale", al razio-vitalismo. In tal modo sostiene che il sé è sempre legato al contesto ed esistere vuol dire preoccuparsi e impegnarsi in vista dell'attuazione di progetti all'interno delle situazioni esperite. Di qui la nota espressione orteghiana: "Io sono io e la mia circostanza" (Ortega y Gasset, 2014, p. 39): uomo e mondo esistono l'uno per l'altro. Pertanto, non una ragione come facoltà indipendente bensì una "ragione vitale", che coglie il rapporto sinergico con la vita, giacché esistere è innanzitutto coesistere (Ortega y Gasset, 2018).

Ortega, nel rispetto della posizione aristotelica (l'uomo come animale sociale, politico), sostiene che l'essere umano concreta sé stesso, la propria essenza, solo nella società politico-umana. L'individuo avulso dal contesto non ha la possibilità di essere del tutto "uomo". È unicamente in ambito sociale che egli può vivere appieno, dando forma alla propria "missione". Nell'affrontare le situazioni problematiche dell'esistenza, l'uomo (essere sociale e storico) è "condannato" a fabbricare sé stesso (Ortega y Gasset, 2011). È chiamato a compiersi, barcamenandosi tra le tante circostanze avverse (Ortega y Gasset, 2005). L'accento è posto sulle *circunstancias* attuali, sulla vita concreta *hic et nunc*. È sulla base delle situazioni vitali che ogni essere umano tenta di delineare il progetto di vita, di scrivere le pagine del "romanzo autobiografico".

Uno degli interessi costanti, che accompagna Ortega (cfr. 2005, pp. 125-147) durante il suo "viaggio filosofico", è rappresentato dalla questione della definizione ontologica dell'io come realtà radicale, dal "problema uomo", dall'essere umano e dal suo "dialogo drammatico" con l'esistenza (volta all'autocompimento e intesa come destino tragico, eroico); questione sinergicamente correlata al suo impegno pedagogico. Come già in parte emerso, la filosofia orteghiana è proposta e "impiegata" come pedagogia sociale. Essa mira a una riforma generale della cultura, finalizzata al progresso civile del *demos*. Ortega si rivela particolarmente sensibile alle politiche dolorose che il suo Paese patisce (si pensi sia al colpo di Stato del 1923 ad opera di Miguel Primo de Rivera sia alla guerra civile). È per questo che avanza critiche al regime, alla decadenza spagnola, e dà

sostanza alla sua riflessione politico-intellettuale, intravedendo nell'Europa l'unica via di salvezza. La missione della politica, per lui, coincide con un compito etico-sociale, che rinvia a una seria considerazione del problema nazionale e alla questione educativa. Dalla lettura delle opere orteghiane si coglie non solo la centralità della persona e della sua missione di autenticità, da attuare in ambito sia privato sia pubblico. Al contempo, si comprende che la *circunstancia* (l'ambiente in cui si vive) può essere modificata grazie al percorso paideutico (volto alla perfettibilità umana), poiché in tal modo si agisce sull'essere umano, artefice e protagonista del processo di *ensimismamiento* (processo introspettivo). Al riguardo, diviene possibile osservare una relazione circolare, un rapporto dialogico di interscambio: l'individuo è formato dal contesto sociale ma, allo stesso tempo, ha il "potere" di modificare la società. La speculazione orteghiana è attuale nel momento in cui aiuta a intendere la cultura e l'educazione come strumenti di palingenesi personale e sociale.

3. Ortega y Gasset "educatore"

In che modo Ortega assume e svolge il ruolo di *educatore*? Alla base del suo pensiero pedagogico vi sono due motivazioni: la prima, che in realtà influisce su tutta la sua opera, riguarda la volontà di generare dei cambiamenti nell'ambito socio-culturale spagnolo; la seconda, strettamente connessa con la precedente, inerisce alla personale vocazione di riformatore sociale, alla volontà di contribuire, attraverso le sue idee, alla nascita di un "uomo nuovo". Ortega è in grado di esercitare la sua influenza educativa in virtù dell'autorevolezza acquisita negli anni: è considerato una personalità in campo filosofico da esponenti della cultura spagnola del dopoguerra ed è artefice della *Escuela de Madrid*.

Qual è l'obiettivo orteghiano? È quello di "scuotere", durante i primi decenni del Novecento, le coscienze degli spagnoli da un punto di vista sia intellettuale sia morale. Ortega indaga la realtà a lui contemporanea, per giungere alla comprensione della vita umana attraverso la riflessione sulla *circunstanzia*. Per l'Autore, la persona può individuare nel mondo gli strumenti idonei, al fine di concretare la propria vocazione ed esserle così fedele. Si tratta di una vocazione che va intesa pure come azione politica. Difatti,

compito personale non è soltanto quello di dar forma al proprio essere (modificando sé stesso) ma anche quello di produrre cambiamenti all'interno della società.

L'individuo si apre alla relazione sociale grazie alla vocazione, che lo "costringe" a intessere un dialogo costante con la realtà esterna, permettendogli di oltrepassare i suoi limiti e di superare, mediante l'agire, gli ostacoli incontrati lungo il cammino esistenziale. Nel momento in cui viene a mancare la dialettica tra l'Io e la circostanza non si può provvedere alla delineazione e attuazione del progetto di vita. È nella società che diviene possibile realizzare (e non tradire) la destinazione personale. Tali aspetti lasciano cogliere lo stretto legame che, in Ortega, si viene a creare tra l'ambito antropologico-etico e l'ambito politico.

Il filosofo, fin dalla conferenza *La pedagogía social como programa político* (1910), fa luce sul rapporto vitale che, a suo avviso, si rileva tra la riflessione filosofica (letta come educazione al pensiero) e l'impegno politico (inteso come pedagogia). Egli mira a un rinnovamento radicale dello scenario politico nazionale. A tal fine, comprende l'esigenza di agire in vista della formazione morale e intellettuale del popolo. In ciò consiste la politica, che non può ridursi a mero esercizio di potere, così come asserisce nello scritto *De re politica* (cfr. Ortega y Gasset, 2004-2010, Vol. I, p. 196). L'appello orteghiano si rivolge agli intellettuali del tempo, affinché lavorino al progetto di rinnovamento della società spagnola, mediante la trasformazione del modo di concepire l'attività politica. In tal modo si giunge a considerare il "problema nazionale" come "problema educativo".

Va precisato però che, prima del 1914, Ortega (cfr. 2004-2010, Vol. I, pp. 100-101), in *La pedagogía social como programa político*, affida allo Stato la "missione paideutica". Egli rintraccia un ideale comune: il percorso di palingenesi materiale e intellettuale degli spagnoli. Precisa, inoltre, il fine dell'educazione: edificare una società cooperativa. La pedagogia, allora, assume un ruolo significativo, poiché è chiamata a indicare non solo l'ideale (il modello di società a cui puntare) ma anche i mezzi necessari al fine di concretarlo.

È invece tra il 1914 e il 1916 che il filosofo madrilenico, in *Vieja y nueva política* (Ortega y Gasset, 2004-2010, Vol. I), si rivolge alle classi colte. Ora è l'intellettuale (Scotton, 2016) a rivestire un ruolo di primo piano; a lui spetta il compito di guida, nonché l'impegno nell'individuare un'impresa

comune, da diffondere e proporre al popolo spagnolo. Così diviene possibile coinvolgere le nuove generazioni e dar forma al cambiamento socio-culturale, morale e politico della Spagna. Si tratta di un'educazione che, nel rispetto di un progetto condiviso di miglioramento spirituale e materiale, mira a costruire una società democratica e a promuovere la partecipazione attiva di tutti i cittadini.

La proposta orteghiana rivela un legame sinergico tra la dimensione educativa e la dimensione etica. Difatti, la pedagogia autentica ha come obiettivo l'avvaloramento della personalità di ciascuno. Ne deriva l'affermazione di un'etica eudaimonistica, dal momento che la vita buona (eticità), da perseguire nel tempo, coincide con quella che non tradisce la propria autenticità ed è pertanto la vita felice. Occorre un'educazione che sia rispettosa del principio di fedeltà a sé stessi (vocazione individuale), dell'autenticità ontologica, che può aprire la strada alle trasformazioni sociali.

Qual è la funzione più alta della pedagogia? Per Ortega, essa consiste nel dar vita a un uomo politico rinnovato. Il fine è quello di avviare l'umanizzazione del popolo, per favorire il progresso sociale e il funzionamento della democrazia, senza però rinunciare alla vocazione personale (Casado, 2001). In realtà, l'Autore mostra una certa sfiducia nei confronti delle masse, incapaci di ragionamento critico. Motivo per cui, si potrebbe dire, che predilige il sistema platonico, ovvero il governo di una minoranza ben formata, in cui spicca la figura dell'intellettuale-filosofo. Nell'opera *La ribellione delle masse* (Ortega y Gasset, 2001), egli esamina la questione, conducendo un'analisi del problema uomo-massa: un soggetto senza storia, che non ha un proprio io, non ha un proprio destino. Di qui l'istanza pedagogico-educativa di trasformare gradualmente l'uomo-massa (inconsapevole) in un uomo consapevole, in un cittadino capace di avverare sé stesso all'interno del tessuto sociale e di avviare un lucido confronto dialogico sia con la propria interiorità sia con l'altro da sé.

Ulteriore aspetto interessante e attuale da far emergere, in riferimento alla proposta pedagogica di Ortega, è l'avvaloramento della cultura umanistica, in relazione all'acquisizione di abilità democratiche (Nussbaum, 2012; Alessandrini, 2017). Egli attribuisce all'educazione umanistica il compito di far ricercare criticamente (per esempio mediante la riflessione filosofica) il senso e lo scopo della vita umana. Questo vuol dire che l'agire paideutico diviene "umanistico" in virtù del fine che lo anima: far sì che

la persona dia significato al proprio esistere e proceda lungo il percorso di umanizzazione. Ciò conduce a delineare il principale compito della cultura: rendere il soggetto in grado di comprendere e rispondere al proprio disegno di autenticità, favorendo il confronto dialettico con la circostanza, da modificare mediante azioni dotate di senso. Si ritiene opportuno far luce sul fatto che Ortega aiuta a fronteggiare quel comune sentire, ancora percepibile in epoca contemporanea; un sentire che tende a conferire risalto alle discipline scientifiche e ad adombrare quelle umanistiche, sovente ritenute meno prestigiose, poiché inutili per la società, ovvero improduttive (Ordine, 2020).

In conclusione, l'uomo contemporaneo continua a essere tragicamente esposto ai pericoli di cui Ortega parla: *in primis* il rischio di smarrire sé stesso, di tradire la propria autenticità, sperando il viaggio esistenziale come “personaggio”, dotato di maschere, piuttosto che come “persona”. Va compreso che la possibilità di una vita autentica si gioca nella serrata dialettica tra l'individuo (Io) e la collettività (circostanza). Di là dalle evidenti differenze che si possono cogliere tra le *circunstancias* del tempo orteghiano e quelle attuali, senza dubbio al filosofo madrileno va riconosciuto il merito di aver colto, nel confronto/scontro tra individuo/collettività, l'origine del dramma individuale e sociale, nonché il punto da cui muovere, per fondare criticamente il pensare-agire pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2017). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Casado A. (2001). Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria. *Revista Española de Pedagogía*, 59, 385-402.
- McClintock R. (1971). *Man and his circumstances. Ortega as educator*. New York: Teachers College Press (Columbia University).
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Ordine N. (2020). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Ortega y Gasset J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes (trad. it. *Meditazioni del Chisciotte*, Mimesis, Milano, 2014).

- Ortega y Gasset J. (1928). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente (trad. it. *Il tema del nostro tempo*, Sugargo, Milano, 2018).
- Ortega y Gasset J. (1930). *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente (trad. it. *La ribellione delle masse*, SE, Milano, 2001).
- Ortega y Gasset J. (1933). *Meditación de la técnica*. Madrid: Revista de Occidente (trad. it. *Meditazione sulla tecnica e altri saggi su scienza e filosofia*, Mimesis, Sesto San Giovanni [MI], 2011).
- Ortega y Gasset J. (1949-1950). *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de Occidente (trad. it. *L'uomo e la gente*, Armando, Roma, 2005).
- Ortega y Gasset J. (2004-2010). *Obras Completas*. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset-Taurus.
- Pellicani L. (1971). *Antropologia ed etica di Ortega y Gasset*. Napoli: Guida.
- Scotton P. (2016). *Origine ed epilogo dell'intellettuale. Persona, educazione e politica in Ortega y Gasset*. Roma: Aracne.

Panel 25
Orientamento educativo e disagio sociale

Introduzione
Antonia Cunti

Interventi
Lorenza Da Re
Giuseppina Manca
Alessandra Priore
Franca Zuccoli

Orientamento educativo e disagi sociali: riflessioni pedagogiche

Antonia Cunti

*Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
antonia.cunti@uniparthenope.it*

1. Trame di un orientamento pedagogico

Il percorso che ha avuto l'orientamento come tema pedagogico richiama la necessità, mai risolta, di trovare via via dei validi e credibili punti d'incontro tra componente normativa e componente potremmo dire soggettiva o della determinazione del Sé. Tale tensione non è relativa solo ad una fase dell'esistenza o a momenti in qualche modo codificati di passaggio da una condizione ad un'altra; di recente, è stato evidenziato (Athanasou, Perera, 2020 cit. in Tavarella, 2021) che in ogni fase della vita, dall'infanzia all'anzianità, l'individuo si trova di fronte alla necessità di contemperare spinte diverse, intercetta strade possibili da esplorare e decide di propendere per l'uno o l'altro itinerario. Il concetto di *lifelong guidance* entra, allora, a pieno titolo nei processi di orientamento, i quali, evidentemente, non possono essere confinati alle sole età della vita in cui si concentra il massimo di attività/produzione e di responsabilità (*Ibidem*, cfr. p. 275). Del resto, l'orientamento, nel suo declinarsi come processo di auto-orientamento, vede al centro la crescita del rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni *lifelong* e *lifewide*, di quella competenza riconoscibile come il saper individuare e portare a compimento personali progettualità (OCSE/OECD, 2005); al riguardo, potremmo ritenere questa competenza “introspettiva”, in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della loro vita e, soprattutto, nel guidarla con consapevolezza.

Lungo il processo evolutivo, l'abbracciare la dimensione del lavoro rappresenta un ricominciare l'esistenza da adulti (Boffo, 2020) poiché, con il suo portato di esperienze, di organizzazione dei tempi e degli spazi, di cambiamento degli stili di vita, trasforma la percezione di sé, il modo di essere

nella quotidianità e nelle relazioni sociali, di affrontarne le vicissitudini. Da questo punto di vista, l'orientamento rispetto al lavoro contiene un ampio spaccato la cui qualità educativa è dirimente rispetto alla qualità dell'esistenza delle persone; si vuol dire che essere sensibili a questa componente generativa del lavoro che si ripercuote sui processi identitari, di costruzione di sé e della propria vita, come della possibilità di immaginare nuove future visioni, costituisce una responsabilità oltre che uno spazio irrinunciabile di ricerca e di intervento dell'educazione degli adulti (Federighi, 2013).

Alcune prospettive tra le più note relative all'orientamento hanno riguardato in particolare il rapporto tra questo e le dimensioni della formazione e del lavoro. Fa da sfondo il fatto che l'orientamento “può essere ispirato da diverse visioni del mondo e/o ideologie, più attente all'inclusione e alla democraticità dei processi di supporto alla crescita delle persone e delle società o più rivolte a criteri di selezione darwinistica, che decide di portare avanti chi è già bravo e dotato di competenze” (Riva, 2020, p. 40).

In linea di massima, per decenni la predittività è stata legata ai risultati in termini di profitto sanciti dagli insegnanti, ossia chi prendeva buoni voti in una determinata materia avrebbe fatto bene a continuare a studiarla; diversamente, l'opzione del lavoro era presa in considerazione laddove i risultati scolastici fossero insufficienti in maniera generalizzata. Da qui, ovviamente, potrebbe aprirsi un'ampia parentesi su come è cambiato negli ultimi decenni il costrutto di “lavoro”, il suo rapporto con la formazione, nonché l'idea che è generalmente diffusa della finalità della scuola.

Sia dal punto di vista dell'educazione/formazione sia da quello dell'orientamento si è avuto uno spostamento importante verso una messa in primo piano della soggettività. L'idea che non ci si possa limitare a trasmettere senza curarsi dell'apprendimento di chi dovrebbe imparare potrebbe essere accostata a quella secondo cui, non essendo l'uomo per il lavoro ma il lavoro per l'uomo, ad un orientamento per così dire “fordista” è venuto sostituendosi un approccio volto ad esplorare conoscenze, potenzialità e risorse personali affinché tutte queste potessero incontrare la migliore condizione di lavoro, fino ad arrivare ad una concezione del lavoratore come agente, costruttore di sé e del proprio futuro. Ebbene, in questa apertura al soggetto e poi all'individuo potrebbe celarsi qualcosa di più di un rischio. Come segnalato a tale proposito da Soresi, “si tratta di non pensare più in termini psicoattitudinali, di non andare più alla caccia dell'uomo giusto al posto giusto (*homo adaptus*), di come soddisfare l'*homo oeconomicus*, o come ri-

cercare quello *competens* [...]. Dovremo, smettendola di assecondare le pretese dell'*homo oeconomicus*, ricordare che l'orientamento punta all'*homo sapiens*, a quello che, come dice ormai tanta neuropsicologia e la cosiddetta *social brain theory*, fa lavorare anche il suo cervello sociale, la sua capacità, cioè, di pensare, di intendere e farsi intendere dagli altri, tanto da essere sovente proteso a vedere, a immaginare il futuro” (Soresi, 2020).

Le conseguenze dal punto di vista di quello che debba essere il compito della scuola sono evidenti: la priorità è quella di collocarsi nel sistema produttivo a cui divenire funzionali. La pedagogia dovrebbe, allora, assumere la centralità del lavoro nelle umane esistenze tra le sue priorità di riflessione e di azione educativa, quale elemento nevralgico di connessione tra emancipazione individuale e benessere collettivo. L'aspetto trasformativo di questo modo di interpretare il sistema-lavoro riguarda l'opzione a favore della crescita sociale, la scelta di incrementare le capacità di individui, gruppi e comunità di determinare insieme forme di sviluppo che possano consentire a tutti una migliore qualità della vita; anche alla luce delle esperienze nefaste di quest'ultimo anno, si profila con sempre maggiore urgenza la necessità di propendere, per dirla con Morin, verso l'inviluppo, poiché “lo sviluppo dei beni materiali ha senso solo se accompagnato da uno stile di vita che mantiene vivo tutto ciò che può avvolgere un Io in un Noi: la convivialità, la comprensione degli altri, l'amicizia” (Morin, 2020, p. 71). Se il monito principale della pandemia si dovesse ridurre all'evidenziazione di come siamo assolutamente interdipendenti, ciò sarebbe ben poca cosa in assenza di nuovi modi di praticare la globalizzazione, se è vero che “il suo carattere essenzialmente tecno-economico ha suscitato la reazione di chiusure nazionaliste, etniche, religiose, e ha creato inoltre una generale interdipendenza ma senza alcuna solidarietà, cosa dimostrata chiaramente dal ripiegamento su di sé degli Stati-nazione all'arrivo dell'epidemia” (*Ibidem*, p. 97). Si tratta, evidentemente, di impegni che chiamano in causa *in primis* la capacità della politica di prefigurare il futuro e di agire conseguenzialmente il presente, e che rappresentano una responsabilità dei sistemi educativi e formativi di supportare e alimentare processi, sostenendo le relative forme di competenza, la loro maturazione e il loro esercizio in ambienti “protetti” in cui è possibile sperimentarsi, quali la scuola e l'università.

2. Orientamento, formazione e società

Diversi anni orsono, Aureliana Alberici (1999) sottolineava il pericolo insito nella dismissione della funzione pedagogica della guida; il pericolo paventato era quello di restarne orfani e probabilmente ciò corrisponde in buona parte a quello che si è verificato, laddove continui di fatto ad essere carente un accompagnamento culturale ed educativo alternativo a quello tradizionale coerente con un modello di tipo trasmissivo. Potremmo dire che una messa in ombra della guida pone in maggiore luce colui che apprende, offrendogli la possibilità di fare da sé ma senza i necessari strumenti. Si tratta di un rimettere al singolo non tanto la libertà di espressione e di scelta quanto il proprio successo/insuccesso. In tale direzione, si sono espressi alcuni documenti sull'apprendimento (in particolare le *Strategie di Europa 2020*, Il Comunicato della Commissione Europea del 2010 e il *Lifelong Learning for All*, dell'OCSE del 1997), in cui in primo piano viene sì posto il soggetto che apprende ma più che altro dal punto di vista del suo essere in grado di acquisire conoscenze/competenze che corrispondano alle richieste sociali ed occupazionali. In questo modo, si è compiuta indirettamente sia l'operazione di tornare a responsabilizzare il soggetto rispetto alla qualità degli obiettivi effettivamente raggiunti, a discapito del processo e di una valutazione formativa, sia quella di confermare di fatto un insegnamento che eroga conoscenze e che tutt'al più mette in condizione di esercitarle, sia, infine, una sorta di, "appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto dell'OCSE, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente [...] interpretato nel senso di 'promuovere occupazione e sviluppo economico'" (Striano, Oliverio, 2012).

La questione ha immediatamente a che fare con l'orientamento, dal momento che richiama una concezione dell'apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di preconstituito, e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell'apprendimento considerati vincenti, perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta. La valenza pressoché estromessa dall'apprendimento sembrerebbe quella inerente sia alla libertà cosiddetta "di", secondo la distinzione di Berlin (1989), ossia di scegliere, di fare, di decidere di sé, sia alla libertà cosiddetta "da", da intendersi come impegno educativo a rimuovere ostacoli che dovessero frapporsi alla conquista delle mete privilegiate. Sulla stessa

linea si colloca il contributo di Sen (2001) che pone al centro il tema della libertà della persona come possibilità di incrementare le proprie condizioni di essere e di agire nel mondo; qui, com'è noto, lo sviluppo, secondo un'ottica differente ma contigua se non integrabile con quella di Morin (citato in Fiorentino, 2013), è associato alla libertà dell'individuo, al suo potere di fare, di incidere, di trasformare la sua esistenza e il suo ambiente, in altri termini alla *capability*. Questa prospettiva, di tipo espansiva, che si connota per essere coerente con la necessità di ripartire da un Noi, morinianamente inteso, trova un suo luogo elettivo nella scuola (cfr. Fiorentino 2013, p. 246); quella Scuola che non esiste se non attraverso la pluralità dei discenti che sono lì, in molti, per apprendere insieme, anche a sperimentare e a costruire un noi solidale e cooperativo.

Le criticità in tema di educazione e di orientamento hanno assunto carattere emergenziale negli ultimi mesi, incrociando a più riprese la questione del disagio, o meglio dei disagi sociali. In sintesi, si è passati da forme di disagi per così dire strutturali a disagi, ma anche tra l'altro a vere e proprie forme di povertà materiale, legate ad occorrenze che si sono compiute in tempi brevi, se non brevissimi. Nella nostra contemporaneità, non ci troviamo solo in presenza di povertà strutturali, ossia legate a situazioni territoriali e familiari, transgenerazionali potremmo dire, ma a nuove povertà emergenziali, nuove forme di disagio i cui fattori di predittività siamo ancora lontani dal poterli individuare con una appena sufficiente precisione. Lo scivolamento in una condizione di precarietà più o meno grave e diffusa a più ambiti dell'esistenza, lavorativo, familiare, personale, appare caratterizzato anche dal fatto che una difficoltà o una perdita in un ambito porta con sé quella in un altro ambito, fino talvolta a determinare una vera e propria discesa in una condizione di difficoltà estrema.

Ampiamente sottovalutati i danni relativi alle decisioni di chiusura delle scuole e dei servizi per l'infanzia, quindi di quei contesti che in tantissimi casi rappresentano l'unico ambiente disponibile per una crescita "sana", per iniziare a sperimentarsi quali individui sociali, per apprendere stili e forme di comportamento orientate alla solidarietà e alla cooperazione. Il tema evidentemente non è quello dell'opportunità dei provvedimenti che sono stati presi, quanto l'assenza di una progettualità per così dire riparativa, che, al cospetto di questa come di altre criticità (si pensi alla violenza familiare e in particolare sulle donne nei luoghi ristretti del familiare divenuti amplificatori di dinamiche di sopraffazione), nel mentre compie scelte probabil-

mente per tanti versi inevitabili, allestisce operatività atte a contenere le conseguenze nefaste o a porvi rimedio, considerando, in particolare, “l’aumento di situazioni di isolamento e disagio, con gravi rischi di regressione in termini di democrazia, giustizia, equità sociale e tutela dei diritti di tutti” (Antonietti, Guerra, Luciano, 2020, p. 65).

Oggi più che mai occorre che la pedagogia si interroghi sul modo in cui l’educazione possa aiutare a disvelare e ad interpretare le situazioni di dubbio, di precarietà e di provvisorietà che connotano sempre più il dentro e il fuori di noi, ma anche ad intravedere il possibile, quanto cioè possa essere considerato ed agito come risorsa, come apertura verso un futuro di maggiore speranza e possibilità di vita felice per ciascuno di noi. Appaiono decisive, allora, nell’ambito di tale visione, “sia le competenze auto-orientative [...] sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (*life design*)” (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p. 54). L’azione di cura orientativa è volta a far sì che il proprio domani possa risignificarsi, riuscendo ad “attribuire al rischio significati più neutri, se non addirittura positivi considerandolo essenzialmente come sfida o scommessa con se stessi e con i propri contesti” (Ibidem, p. 55). La prerogativa di prendersi cura dell’ “altrove” delle persone, in età evolutiva ma non solo, per consentire un diverso posizionamento “dal sogno al progetto” (Idem), è in linea con l’affermazione che “*lo scopo dell’orientamento è l’incremento delle capacità di aspirare e [...] questo può essere perseguito solo a scuola, precocemente, con autentiche sensibilità educative, libere da pressioni derivanti dai mercati*” (Soresi, 2020); sulla stessa linea, va rilevato che le competenze degli anni a venire, oltre al dominio cognitivo, si riferiranno in maniera molto significativa agli ambiti intrapersonale e interpersonale, in particolare alla capacità autoriflessiva, al saper affrontare il dubbio e le difficoltà, all’essere attenti a sé e al proprio benessere, soprattutto emotivo e relazionale (cfr.: Raccomandazione del Consiglio europeo, 2018; Pellerey, 2017).

In questo quadro generale, l’orientamento può considerarsi un dispositivo di inclusione sociale (cfr.: Striano, Oliverio, 2012) laddove il dare la parola e il prestare attenzione ai protagonisti di queste nuove e antiche forme di disagio possa aiutarci nella comprensione di una complessità che richiede forse strumenti ulteriori e magari inediti di ascolto e di intervento educativo; al riguardo, il sapere metodologico dell’educatore e dell’orientatore non può essere sganciato dal sapere personale ed introspettivo di cui ciascuno è portatore e che costituisce la materia viva entro cui si agisce col

pensiero e i sentimenti, nonché immaginando anche inedite deviazioni di percorso.

Dovremmo, in tal senso, anche ritornare ad alcuni altri fondamentali, tra cui quello della socialità, che richiama tra l'altro la necessità di rivedere le categorie di presenza e di distanza, categorie fondamentali dell'educare e dell'istruire. Tale riflessione potrà indurci, ad esempio, ad evidenziare quanta distanza ci sia nella presenza e magari viceversa, per far sì che la presenza possa essere considerata come legata alla fisicità, ma non necessariamente, e per far emergere la categoria della "cura" come dimensione prioritaria trasversale ad entrambe.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita*. Torino: Paravia.
- Antonietti M., Guerra M. Luciano E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo de Covid-19. *Pedagogia oggi*, 18, 2, 63-75.
- Athanasou J. A., Perera H. N. (Eds.). (2020). *International Handbook of Career Guidance* (2nd ed), Springer Nature Switzerland AG., Recensione di Arianna Taravella. (2021). *Formazione Lavoro Persona*, 11(33), 272-275.
- Boffo V. (2020). Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16 (35), 56-70.
- Berlin I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Federighi P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Bruxelles: EU - European Commission Publication Office SPI0039EN.
- Fiorentino E. (2013). Sviluppo e libertà: un confronto tra E. Morin e A. Sen. *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 241-247.
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. *La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, 4(1-2), 45-63. Roma: Isfol.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellerey M. (Ed.). (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, CNOSFAP.

- Riva M.G. (2020). Orientamento – una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37-50.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Soresi S. (2020). *Un orientamento non solo predittivo e certificativo*. <https://www.sio-online.it/>
- Striano M., Oliverio S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis*, 2 (1). <http://www.metisjournal.it>

25.1

Una proposta pedagogica di orientamento e tutorato

Lorenza Da Re

Ricercatrice – Università degli Studi di Padova.

lorenza.dare@unipd.it

1. Orientamento e tutorato all'università

Nel processo di Bologna sono stati messi a fuoco nuovi bisogni di istruzione, educazione e formazione della società della conoscenza, ciò ha portato alla creazione della European Higher Education Area (EHEA). L'esigenza di un nuovo modello di tutorato universitario nasce proprio dalla necessità di dare risposta a situazioni derivanti da tali nuovi bisogni. Tra gli elementi “umani” che sono considerati risorse imprescindibili delle *learning resources* e dei *student support* rientrano le figure tutoriali e il modello di apprendimento *student-centred* attuato con modalità flessibili di apprendimento e di insegnamento.

Come risposta ai numerosi bisogni che gli studenti universitari possono manifestare, la letteratura nazionale e internazionale propone differenti modelli di accompagnamento, a seconda degli specifici obiettivi educativi a cui si voglia dar risposta. Tra questi, le azioni tutoriali situano il focus di azione nella guida e nel supporto accademico dello studente, anche se è inevitabile che agendo sulla sua formazione accademica e scientifica ci sia anche un beneficio professionale e personale. Il tutorato universitario, per essere efficace, dovrebbe agire prevalentemente su due versanti: come strategia individuale per l'apprendimento, al fine di favorire le esigenze di tutti, e come strategia per l'integrazione degli studenti ad un nuovo contesto formativo, in ottica personale, accademica e professionale (Álvarez, Bethencourt, 2003; Gallego, Riat Vendrell, 2006).

Nel corso degli ultimi anni di studio e ricerca è emersa la necessità di progettare azioni di orientamento e tutorato che siano di supporto allo sviluppo olistico del percorso di studio degli studenti, e in questa prospettiva è ricaduto l'interesse nelle azioni formative promosse dalla *tutoria formativa*

de carrera (Álvarez, 2002) che si basa sull'approccio cognitivo sociale in termini di auto-efficacia, responsabilità e impegno accademico, secondo una logica preventiva e proattiva. Essa può essere sinteticamente definito come l'azione realizzata da un tutor che si occupa della formazione olistica di un gruppo di studenti, lungo tutto il percorso universitario: il tutor facilita la formazione e l'apprendimento autonomo degli studenti in un'ottica personale, accademica e professionale.

Da circa dieci anni l'Università di Padova promuove e valorizza il Tutorato Formativo come nuova prospettiva di ricerca, che a livello internazionale (Álvarez, 2002; Topping, 1997) è già consolidata sia in termini di pratica educativa sia nell'ambito della ricerca.

2. Il Tutorato Formativo (TF) dell'Università di Padova

Il Tutorato Formativo (da ora TF) (Da Re, 2017) è un programma di attività e incontri di orientamento e tutorato che mira a fornire supporto agli studenti del primo anno per: facilitare la transizione e favorire l'integrazione nel contesto universitario, nonché sostenere lo studente durante il percorso di studi, migliorare alcune competenze trasversali particolarmente utili per il percorso di studi, accompagnare lo studente nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale.

Il TF è rivolto agli studenti del primo anno di alcuni corsi di studio dell'Università degli Studi di Padova, e intende facilitare il passaggio dalla Scuola Secondaria all'università, nonché ridurre l'abbandono degli studi universitari e migliorare il rendimento accademico dei nuovi studenti. Consiste in attività di orientamento e tutorato a supporto degli studenti, svolte da tutor docenti, tutor studenti, personale amministrativo dei servizi universitari ed esperti, con l'obiettivo di sviluppare una serie di competenze trasversali negli studenti che partecipano. Attualmente, al suo settimo anno di attuazione, ha progressivamente ampliato il numero di corsi, studenti e docenti coinvolti (Clerici, Da Re, 2019; Da Re, 2017; Da Re, Álvarez Pérez, Clerici, 2015; Da Re, Clerici, Álvarez Pérez, 2017). In relazione agli obiettivi del Programma, e con l'intento di porre lo studente al centro del processo formativo, i tutor del TF programmano periodici incontri di coordinamento e di co-progettazione e svolgono una pluralità di attività volte a favorire il successo accademico degli studenti universitari (Da Re, Clerici, Álvarez Pérez, 2016).

L'ipotesi di ricerca che si persegue è che le azioni tutoriali svolte dai docenti tutor (tutorato docente) e dagli studenti tutor (tutorato tra pari) costituiscano strumenti efficaci per prevenire e contrastare il drop-out. A queste azioni di accompagnamento si aggiungono le azioni svolte dai servizi di informazione e orientamento universitari (tutorato dei servizi) e gli incontri con esperti su temi specifici (tutorato degli esperti).

Il Programma¹ prevede un incontro settimanale di circa un'ora, durante il primo anno di corso. Gli incontri si dividono in:

- Tutorato dei Servizi: i servizi universitari incontrano gli studenti e li guidano in relazione alle attività promosse dall'università (biblioteche, erasmus, tasse, ecc.).
- Tutorato con gli esperti: alcuni esperti conducono sessioni di tutorato su argomenti specifici, in modalità laboratoriale (es. metodo di studio, risoluzione dei problemi, ecc.).
- Tutoring e peer tutoring: gli studenti del primo anno, suddivisi in gruppi, lavorano sulle competenze trasversali (metodo di studio e abilità; partecipazione alla vita universitaria; capacità di autovalutarsi e valutarsi; sviluppo di strategie di problem solving; ecc.) attraverso il supporto e il coordinamento di un docente del corso di laurea (tutor docente) o di uno studente che frequenta corsi degli anni successivi al primo (tutor studente).

3. Alcuni risultati sulla partecipazione al TF nell'a.a. 2020-2021

Per l'a.a. 2020-2021 il TF è presente in 17 Corsi di Laurea dell'Università di Padova (Ingegneria Biomedica, Ingegneria Elettronica, Ingegneria Informatica, Ingegneria dell'Informazione, Lingue, letterature e mediazione culturale, Scienze dell'Educazione e della Formazione, Scienze Sociologiche, Ingegneria Meccanica, Ingegneria Aerospaziale, Ingegneria Chimica e dei Materiali, Ingegneria dell'Energia, Statistica per l'Economia e l'Impresa, Statistica per le Tecnologie e le Scienze, Economia, Filosofia, Ingegneria

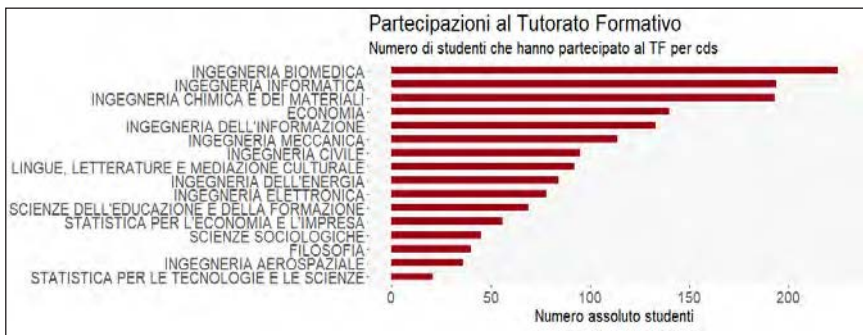
1 Per un approfondimento relativo al Programma di TF si rimanda a Da Re, 2017.

Civile, Diritto e tecnologia²). L'attività coinvolge cinque Scuole di ateneo e sette Dipartimenti.

Vista la situazione sanitaria, le attività del TF, che negli scorsi anni veniamo realizzate in presenza (Da Re, 2017), quest'anno sono state realizzate online, tramite la piattaforma Zoom. Complessivamente nell'a.a. 2020-2021 sono state erogate circa 200 ore di TF e il gruppo di lavoro del TF è composto da 57 Tutor docenti e da 42 Tutor studenti.

Sia i Tutor docenti che i Tutor studenti partecipano ad un percorso formativo, progettato dal coordinatore scientifico del TF e realizzato da esperti. Quest'anno sono state erogate 8 ore di formazione per i Tutor docenti e 12 ore di formazione per i Tutor studenti. I temi trattati riguardano argomenti strettamente connessi alla gestione del ruolo di tutor (conduzione dei gruppi e comunicazione assertiva), con particolare attenzione per quest'anno per gli aspetti connessi all'e-learning. Vengono, inoltre, presi in considerazione argomenti focali del Programma, tra cui il metodo di studio e le competenze trasversali che si maturano nel TF.

Rispetto al primo semestre dell'a.a. 2020-2021, gli studenti che hanno preso parte ad almeno un incontro di TF sono stati per la maggior parte quelli del CdS in Ingegneria Biomedica, Ingegneria Informatica e Ingegneria Chimica e dei Materiali (Graf. 1: Numero assoluto di studenti che hanno partecipato ad almeno un incontro del TF nel primo semestre 2020-2021 per corso di studio).

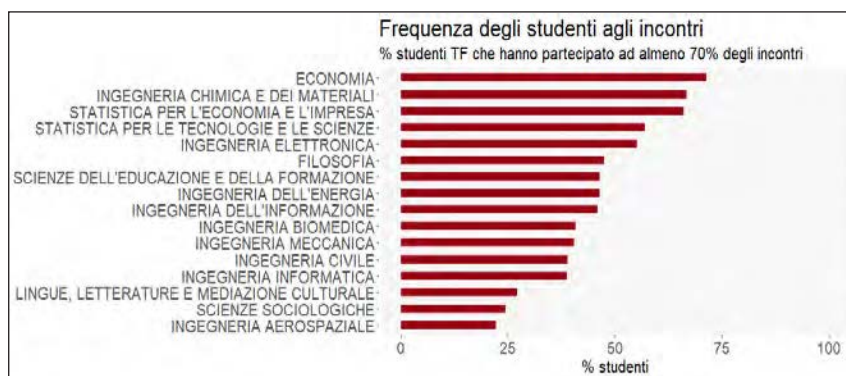


Graf. 1: numero assoluto di studenti che hanno partecipato ad almeno un incontro del TF nel primo semestre 2020-2021 per corso di studio

- 2 Per il Corso di Laurea in Diritto e tecnologia quest'anno sono stati realizzati solamente gli incontri informativi con i Servizi di Ateneo.

Se consideriamo la partecipazione continuativa alle attività, emerge che gli studenti di Economia e Ingegneria Chimica e dei Materiali hanno partecipato con maggiore costanza (Graf. 2: Percentuale di studenti che hanno partecipato ad almeno il 70% delle attività del TF (tra chi ha partecipato ad almeno una volta) nel primo semestre 2020-2021 per corso di studio).

Gli studenti che partecipano costantemente alle attività del TF ricevono una certificazione ufficiale da parte del Corso di Studio e un Open Badge (<https://best.it/badge/show/1062>) che rendiconta il percorso formativo realizzato, mettendo in luce le competenze trasversali maturate.



Graf. 2: percentuale di studenti che hanno partecipato ad almeno il 70% delle attività del TF (tra chi ha partecipato ad almeno una volta) nel primo semestre 2020-2021 per corso di studio

È importante sottolineare che i calendari delle attività del TF differiscono per contesto, sia per numerosità degli incontri, sia per argomenti trattati. Viene messa in atto la personalizzazione dei contenuti per ancorare opportunamente le competenze trasversali al singolo contesto. Mediamente, vengono realizzare circa 10 attività nel primo semestre e circa 4 nel secondo semestre per ogni contesto.

Le attività informative con i servizi di ateneo si realizzano in plenaria (mettendo assieme più contesti affini), mentre gli incontri con i Tutor docenti, con i Tutor studenti e con gli esperti si svolgono per Corso di Studio. Le attività vengono co-progettate in incontri cadenzati per ogni incontro e vedono l'interazione tra il coordinatore scientifico del Programma, i Tutor docenti e i Tutor studenti. Dallo scorso anno accademico è stata introdotto anche una nuova figura di raccordo tra il coordinamento scientifico e i Tutor studenti: i Tutor studenti di coordinamento.

La Tabella 1 (Dati relativi alla partecipazione al Tutorato Formativo nel primo semestre 2020-2021) sintetizza alcuni dati relativi alla partecipazione degli studenti al TF, organizzati per singolo Corso di Studio di afferenza. Vengono riportati gli immatricolati al Corso di Laurea, il valore assoluto e il valore percentuale di chi ha partecipato ad almeno un incontro di TF sul totale degli immatricolati e il valore assoluto e percentuale di chi ha partecipato ad almeno il 70% degli incontri. In conclusione, si presenta la percentuale di chi ha partecipato ad almeno il 70% degli incontri su chi ha preso parte ad almeno un'attività.

| Corso di studi | N. Studenti immatricolati | N. Studenti partecipanti TF | % Studenti partecipanti TF | N. Studenti +70% part. | % Studenti +70% part. | % Studenti TF +70% part. |
|--|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------|
| ECONOMIA | 575 | 140 | 24.3 | 100 | 17.4 | 71.4 |
| FILOSOFIA | 197 | 40 | 20.3 | 19 | 9.6 | 47.5 |
| INGEGNERIA AEROSPAZIALE | 378 | 36 | 9.5 | 8 | 2.1 | 22.2 |
| INGEGNERIA BIOMEDICA | 343 | 225 | 65.6 | 92 | 26.8 | 40.9 |
| INGEGNERIA CHIMICA E DEI MATERIALI | 341 | 193 | 56.6 | 129 | 37.8 | 66.8 |
| INGEGNERIA CIVILE | 135 | 95 | 70.4 | 37 | 27.4 | 38.9 |
| INGEGNERIA DELL'ENERGIA | 230 | 84 | 36.5 | 39 | 17 | 46.4 |
| INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE | 170 | 133 | 78.2 | 61 | 35.9 | 45.9 |
| INGEGNERIA ELETTRONICA | 97 | 78 | 80.4 | 43 | 44.3 | 55.1 |
| INGEGNERIA INFORMATICA | 267 | 194 | 72.7 | 75 | 28.1 | 38.7 |
| INGEGNERIA MECCANICA | 397 | 114 | 28.7 | 46 | 11.6 | 40.4 |
| LINGUE, LETTERATURE E MEDIAZIONE CULTURALE | 730 | 92 | 12.6 | 25 | 3.4 | 27.2 |
| SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE | 175 | 69 | 39.4 | 32 | 18.3 | 46.4 |
| SCIENZE SOCIOLOGICHE | 162 | 45 | 27.8 | 11 | 6.8 | 24.4 |
| STATISTICA PER L'ECONOMIA E L'IMPRESA | 240 | 56 | 23.3 | 37 | 15.4 | 66.1 |
| STATISTICA PER LE TECNOLOGIE E LE SCIENZE | 100 | 21 | 21 | 12 | 12 | 57.1 |

Tab. 1: dati relativi alla partecipazione al Tutorato Formativo nel primo semestre 2020-2021

4. Conclusioni

Il senso pedagogico che fonda il TF si può racchiudere nella dimensione educativa dell'accompagnamento, inteso come un modello di relazione che viene interpretato come un legame di proiezione e di valorizzazione che, in ambito educativo, rappresenta un rapporto formativo incentrato su modalità partecipativa, che richiama la centralità della persona da accompagnare, con una struttura meno asimmetrica rispetto a quella della tradizione pedagogica (Biasin, 2010). La dimensione dell'accompagnamento si realizza nel tutorato tramite l'azione del tutor, sia esso un docente o un pari, e consiste nel facilitare il processo di apprendimento degli studenti, favorendo la loro integrazione nel nuovo contesto accademico e accompagnando gli studenti nel nuovo percorso di studio, al fine di potenziare la loro maturità e di supportarli nelle scelte personali, accademiche e professionali.

Rispetto gli anni precedenti, la partecipazione degli studenti alle attività di TF, promosse quest'anno in modalità online per la situazione sanitaria contestuale, è in linea con quelle degli anni precedenti.

In questi anni di attività di TF sono stati raggiunti numerosi risultati. In primo luogo, si conferma l'ipotesi di ricerca, secondo la quale TF si è rivelato un valido strumento per contrastare l'abbandono universitario e per rafforzare il percorso accademico degli studenti. I dati acquisiti durante l'analisi dell'efficacia (Clerici et al., 2019; Clerici, Da Re, 2019) confermano che coloro che partecipano al TF tendono ad abbandonare meno i propri studi e hanno migliori risultati accademici. Inoltre, sono più motivati, informati e integrati nel contesto universitario.

Il gruppo di lavoro ha proposto un modello di valutazione (Clerici et al., 2019) che rileva non solo la soddisfazione di chi partecipa, ma anche la progressione dei risultati accademici e la valutazione dell'efficacia delle azioni formative proposte. Nel corso dei sette anni di vita del TF, circa 20 Corsi di Laurea hanno partecipato, prevalentemente in ambito scientifico-sperimentale e tecnico. Visti i risultati significativi, la futura proposta è quella di ampliare la rete dei Corsi di Studio partecipanti, sia nell'area delle scienze sociali e umanistiche, sia in campo scientifico tecnico e sperimentale.

Riferimenti bibliografici

- Álvarez P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez P., Bethencourt J. (Eds.). (2003). *Tutoría universitaria*. San Cristóbal de la Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.
- Biasin C. (2010). *L'accompagnamento, Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco-Angeli.
- Clerici R., Da Re L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Da Re L., Álvarez Pérez P., Clerici R. (2015). Peer tutoring all'Università: studenti

- co-responsabili nel Tutorato Formativo. In C. Gemma, V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove pratiche educative* (pp. 249-262). Barletta: Cafagna.
- Da Re L., Clerici R., Álvarez Pérez P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- Da Re L., Clerici R., Álvarez Pérez P. R. (2017). The Formative Tutoring Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175.
- Gallego S., Riart J. (2006). (Eds.). *La tutoria y la orientación en el Siglo XXI. Nuevas propuestas* (pp. 185-196). Barcellona: Octaedro.
- Topping K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.

25.2

Il vissuto dei giovani durante la pandemia: da esperienza di sofferenza a occasione maturativa. Considerazioni educative

Giuseppina Manca

Ricercatrice – Università degli Studi di Sassari
mancag@uniss.it

1. Il vissuto della pandemia

Vivere il tempo della pandemia implica la revisione profonda dei comportamenti, la riconsiderazione delle relazioni, l'acquisizione di nuove competenze e abilità. È una situazione iper-complessa ma può rivelarsi ricca di potenzialità educative. Se pensiamo ai giovani dovremo comprendere di più il loro disagio: sono stati costretti a confrontarsi con regole non negoziabili, in tempi brevissimi, a fare scelte che presuppongono un comportamento individuale responsabile, un certo grado di autonomia nella valutazione delle situazioni, un buon livello di maturità e di criticità nell'autodeterminazione dei comportamenti; hanno affrontato una revisione radicale delle abitudini ma anche un confronto impattante con i divieti e con il controllo. Tutte esperienze episodiche (se non inedite) nella loro vita ante-covid. Inoltre, tali limitazioni si stanno prolungando e ciò acuisce la severità delle misure. Questo rappresenta una grande difficoltà per i più giovani abituati a pensare sul breve periodo più che a prospettare il proprio comportamento in una dimensione temporale più ampia. I giovani, colti dalla pandemia proprio nel momento in cui ampliavano le relazioni e conquistavano spazi di autonomia, vivono le restrizioni con un profondo senso di ingiustizia: si sentono deprivati di esperienze che non torneranno più, che sono state vissute dalle altre generazioni e a loro sono state negate. Privati della loro routine e perfino dei loro doveri (perfino senza scuola), allontanati dalle relazioni affettive e dai riferimenti (amici, partner, nonni, docenti) si sono ritrovati soli e spaesati con tutta la vita da riorganizzare, spesso circondati da adulti più intimoriti di loro e pertanto incapaci di offrire supporto.

Molti ragazzi vivono questa esperienza come un “tempo sospeso” altri ancor peggio come un “tempo rubato”. Di fatto, alcune esperienze sono davvero irripetibili per cui se non sono vissute in quel dato momento sono perse per sempre. La sofferenza che ne deriva si manifesta con comportamenti talora connotati da ribellione, oppositività, comportamenti sfidanti; oppure con comportamenti opposti: auto-reclusione volontaria, fobie, ipochondria, ipersonnia, disturbi del comportamento alimentare, ecc. Ogni comportamento problematico, di negazione e/o di attacco, è indicatore di un malessere interiore pervasivo che non riesce ad essere risolto e può manifestarsi con condotte violente, come riportano recenti fatti di cronaca (es. risse di gruppo, aggressione delle forze dell’ordine, reazioni abnormi di opposizione ai controlli, manifeste infrazioni alle regole del distanziamento). M. Recalcati spiega la recrudescenza della violenza di alcuni gruppi giovanili come una spinta a superare ogni limite, come l’esito di una sofferenza vissuta per le limitazioni: “Il cortocircuito dell’agire violento, soprattutto se grupppale, porta con sé un messaggio disperato anche se brutalmente regressivo. Abbiamo dovuto sigillare le vite dei nostri figli nel chiuso delle abitazioni, abbiamo dovuto negare loro la libertà che è la parte più preziosa di una stagione irripetibile della vita, abbiamo trasmesso loro un sentimento profondo di insicurezza e di incertezza nei confronti del futuro che ci attende. Potremmo allora pensare che i passaggi all’atto violento di queste notti [...] siano l’esito di una profonda angoscia che non è stata adeguatamente filtrata dalle nostre parole” (Recalcati, 2020). Dunque, da un lato la loro reazione violenta è elicitata da un’angoscia inespresa ma anche dall’incapacità degli adulti a svolgere un adeguato accompagnamento educativo, ad essere di aiuto nell’elaborazione delle esperienze negative. Agli occhi degli adulti alle prese con il dolore, il lutto, il disastro economico e tutte le problematiche connesse agli eventi recenti, questo atteggiamento può apparire immaturo. Non possiamo valutare tali comportamenti in modo riduttivo: l’esercizio delle libertà personali è essenziale e tali esperienze sono vere e proprie transizioni verso l’età adulta. Non solo sono arricchenti dal punto di vista emotivo ma hanno anche un impatto positivo sulla percezione di sé e sul senso di autoefficacia percepita. La difficoltà del presente non deve assolutamente compromettere l’equilibrio, l’autostima e la proattività dei più giovani.

2. Trasformare questa esperienza in occasione di crescita

È doveroso riconoscere il vissuto di disagio anziché ritenere che i loro sacrifici siano insignificanti rispetto a quelli degli adulti. I ragazzi sono stati spiazzati dai divieti imposti dal distanziamento sociale e si sono ritrovati soli. Improvvisamente molti comportamenti che ora sono sanzionati (abbracciarsi, incontrarsi nel gruppo di amici, perfino fumare all'aperto, far tardi la sera, andare a un concerto e molto altro ancora...) prima erano considerati del tutto normali per cui il divieto appare ancora più incomprensibile. Dunque è inaccettabile l'incomprensione degli adulti che non colgono la loro sofferenza e li considerano irresponsabili o peggio "untori". Se invece si comprende il loro disagio, si cercheranno in questa esperienza anche esiti positivi per trasformarla in occasione di crescita. Nell'emergenza generata dal Covid 19 si sono rese necessarie misure severe nel tentativo di non perdere il controllo degli eventi ma ora bisogna pensare ad azioni sul lungo periodo, post-emergenza, in cui l'intervento di primo soccorso si attenua e si ricostruisce tutto a partire dalle macerie relazionali. In queste azioni di lungo periodo l'educazione è chiamata ad esprimersi, a mettere in campo la sua azione emancipativa per consentire di trovare nuovi equilibri e di assumere un comportamento proattivo. Per Tramma: "la pandemia da coronavirus è candidata a divenire una della più estese e profonde esperienze educative degli ultimi decenni poiché ha stimolato e stimola apprendimenti-cambiamenti in molte aree della vita delle persone, dalla conoscenza attorno al tema del rapporto tra la salute e la malattia, ai modi di intendere le relazioni con sé stessi e con gli altri" (Tramma, 2020). Questo vissuto avrà molte conseguenze negative ma può conferire nuovo valore alla libertà personale sia in riferimento al sociale che al micro-cosmo familiare.

Una doverosa riflessione sulle limitazioni delle libertà personali contrapposte alle esigenze della collettività è di fondamentale importanza dal punto di vista educativo poiché si riverbera nei comportamenti quotidiani come la delimitazione degli spazi casalinghi, gli orari di uscita nel rispetto dei divieti dei vari DPCM, la gestione delle relazioni in presenza e in remoto (con congiunti, parenti, amici, docenti, ecc.). I giovani sono stati particolarmente colpiti dalle restrizioni: hanno cercato di infrangere le limitazioni sia all'esterno dell'ambito familiare (uscire oltre l'orario consentito, organizzare incontri anche se proibito, sfidare apertamente gli organi di con-

trollo) ma anche all'interno della famiglia (es. dormire di giorno e vivere di notte per occupare uno spazio altrimenti condiviso con i familiari; sfidare gli adulti con brevi fughe, uscire di casa continuamente con mille pretesti). L'insofferenza alle restrizioni spesso non entra nel merito delle stesse ma è un tentativo estremo di difendere le libertà personali appena conquistate.

A questo aspetto si lega indissolubilmente anche un ripensamento del senso di comunità che per i giovani è funzionale alla ricerca di uno spazio di partecipazione sociale. Questa esperienza di condivisione delle difficoltà dovrebbe evolvere in comunità di intenti, in relazioni interdipendenti per sentirsi maggiormente appartenenti ad un contesto ed evitare future marginalità/esclusioni ed anche per individuare il proprio ruolo sociale. L'interdipendenza positiva aiuterebbe inoltre a non considerare l'altro solo come un pericolo, come una fonte di possibile contagio. Diviene fondamentale allora riscoprire il valore autentico della relazionalità la cui cura può avvenire anche a distanza per recuperare poi quella in presenza, di contatto, perché siamo consapevoli che la relazione virtuale è meglio di niente ma preclude molti aspetti essenziali.

Dunque, è assolutamente necessario ripensare ad una nuova ritualità delle relazioni, a modi diversi per testimoniare vicinanza, affetto, condivisione: la pandemia finirà ma lascerà di certo un segno sulle relazioni, resterà a lungo la paura del contagio, il disagio della vicinanza, il timore del contatto e della prossimità fisica per cui sarà necessario riscrivere una "grammatica delle relazioni in presenza". La relazionalità va ripensata nella sua complessità specie se e quando è in presenza, non più ridotta dentro uno schermo, frequentemente disturbata da una rete incerta e da un segnale ondivago. È ora più che mai necessario approfondire le relazioni, contrastare ogni superficialità, consolidare i legami di fiducia per consentire un ritorno emotivo positivo che implementi il benessere individuale e collettivo (Solomon, 1996).

L'esperienza del distanziamento sociale ci ha consentito di comprendere quanto abbiamo bisogno della vicinanza e del confronto; la loro mancanza ha evidenziato come ci stessimo perdendo in individualismi sterili e pericolosi, fino a credere che il successo personale sia possibile solo a discapito di quello altrui. Allontanandoci forzatamente dagli altri abbiamo capito invece quanto i legami siano essenziali per il nostro benessere. Come ben sottolineano Shankland e André l'obiettivo dovrà essere quello di creare legami di interdipendenza anziché chiusure e solitudini, poiché: "la maturità rela-

zionale non dipende dal grado di indipendenza ma dalla capacità di accettare il fatto di essere legati agli altri” (Shankland, Andrè, 2020, p. 85). Questa presa di coscienza è fondamentale per attuare un’inversione di tendenza: anziché considerare l’altro come un limite o un antagonista va ripensato come occasione di arricchimento. Aprirsi all’altro però non è possibile se non si accettano i propri limiti, se non si fa pace con la propria incompiutezza; per far ciò è necessaria una maggiore accettazione delle proprie fragilità. Ciò permette di essere più accettanti verso sé stessi e gli altri e di sentirsi profondamente umani per poi contrastare tutti gli eccessi di egoismo e superare quella fittizia immagine di sé invincibile e eccezionale che alberga nella mente di molti adolescenti e che poi porta fatalmente a vivere smentite delle aspettative, a fare progetti irrealistici oppure a rifugiarsi nel mondo dei sogni irrealizzabili. Condividere le difficoltà ed essere consapevoli di essere fragili come gli altri: “[...] è uno dei motori della socializzazione, aumenta i comportamenti di aiuto e la ricerca di prossimità sociale [...]. Gli avvenimenti difficili e le imperfezioni ci legano agli altri perché ogni essere umano li affronta nel corso della vita” (ivi, pp. 107-111). La consapevolezza della propria fragilità aiuta ad essere più aderenti alla realtà ed a auto-valutarsi correttamente.

La pandemia ha costretto i giovani anche a confrontarsi con il concetto di salute e a limitare il senso di invulnerabilità sotteso a molti comportamenti a rischio. Inizialmente si sono percepiti immuni dal pericolo (anche in relazione alle notizie contraddittorie diffuse dagli organi di informazione), poi hanno compreso che potevano ammalarsi (anche se in percentuale residuale) e che la malattia poteva interessarli da vicino quando li ha privati di insostituibili affetti (i nonni), quando si sono ammalati adulti conosciuti (genitori, insegnanti, parenti, vicini, conoscenti), quando hanno constatato la costante crescita della diffusione. Questa esperienza ha contribuito moltissimo a contrastare un diffuso errore di giudizio nella lettura degli eventi che elicitava e sostiene l’assunzione di comportamenti a rischio e l’esposizione continuata al pericolo, ossia il ritenere che gli eventi negativi capitino solo agli altri. Molto spesso il rischio è la loro risposta alle pressioni sociali unita al desiderio di sperimentare sé stessi e di confermare la propria percezione di competenza. In altri casi l’assunzione di questi comportamenti può corrispondere alla ricerca di sensazioni forti come per i *sensation-seekers*, con profili di personalità narcisistiche (Zuckerman, 1971) oppure, al contrario, è la risposta disfunzionale di ragazzi con una scarsissima autostima che pen-

sano di non avere nulla da perdere. Aldilà di questi casi estremi, la sperimentazione del rischio rappresenta sempre una sfida verso il mondo adulto e la ricerca di un riconoscimento sociale unitamente alla verifica delle proprie capacità personali. Percepirsi fragili invece dovrebbe limitare la competizione esasperata, l'individualismo sfrenato e solitario a favore di un atteggiamento collaborativo nella convinzione che si può ricevere da tutti e tutti abbiamo qualcosa da condividere (Cacioppo, 2013).

3. Indirizzi di accompagnamento educativo

Per rispondere alle sfide educative odierne è di fondamentale importanza maturare un diverso approccio al nuovo anche quando è foriero di difficoltà. Per queste ragioni saranno essenziali flessibilità e adattamento in un mondo che, aldilà della pandemia, è in continua evoluzione sotto ogni aspetto per cui per cercare soluzioni si tratta proprio di mutare atteggiamento nei confronti delle sfide, provare a capirle e cercare di risolverle (Isidori, Vaccarelli, 2017). Comprendere che per raggiungere obiettivi a lungo termine è necessario un grande impegno aiuterebbe soprattutto i più giovani a progettare un percorso di vita realistico e congegnare a sé stessi anziché ricercare inutilmente la perfezione, la fama, la visibilità sociale a basso costo. Sarà molto più proficuo implementare le proprie risorse interiori, potenziare l'iniziativa, il saper fare, la creatività ma anche avere aspettative positive dallo sviluppo di circostanze avverse, anziché alimentare visioni pessimistiche che hanno dato origine alla "società della sfiducia" (Algan, Cahuc, 2007) in cui ogni risorsa è bloccata perché non si intravede un futuro possibile ma solo immobilismo ed autodistruzione. Analizzare questa esperienza in una prospettiva positiva sarà di aiuto per tutti ma soprattutto a chi ora deve costruire il suo futuro. Il futuro chiede ottimismo ma non l'ottimismo di facciata, finto e un po' cialtrone dei proclami, quello "dell'*andrà tutto bene*" con arcobaleno nello sfondo (anche se pure questo ha dato un senso di speranza durante lo shock iniziale). Un ottimismo che sia tensione verso la speranza per contrastare quel diffuso "sentimento nero" che G. Cavalli denomina *Disperanza*:

Da giovani si è disperanti nel credere di non avere opportunità ma solo occasioni da cogliere. [...] Il disperante giovane non si aspetta

niente e inevitabilmente gli si annichilisce la creatività di pensare a un modello di vita [...] I disperanti giovani sono il risultato di un mondo in cui la speranza è diventata un lusso, non un diritto (Cavalli, 2020, pp. 23-24).

Negare la speranza di realizzazione alle giovani generazioni è un atto suicidario dal punto di vista sociale: si amplifica la coorte di chi vive il disagio con cupa rassegnazione senza far niente per contrastarlo, come per i NEET che non solo non studiano e non lavorano ma non hanno nemmeno la speranza di accedere a un ruolo sociale e percepiscono il futuro come un tempo in cui affrontare esperienze di vita più complicate delle generazioni precedenti. Questa prospettiva negativa così diffusa tra i giovani è ascrivibile anche ad un errore educativo, ossia, presentare loro il mondo come un luogo dove tutto è perduto ed il futuro è proposto “come una minaccia e non come una promessa” che produce solo annichilimento collettivo. Educare in questa prospettiva significa armare le giovani generazioni per difendersi da un mondo pieno di insidie e di fallimenti. Nessuno vorrebbe vivere in un mondo così: è comprensibile che i giovani si rifugino in mondi virtuali o nella loro stanza come nel caso degli Hikikomori (Ricci, 2017) per evitare di affrontare tali pericoli. L'esito di un simile indirizzo educativo sarà inevitabilmente negativo come sostengono Benasayag e Schmit: “L'educazione dei nostri figli non è più un invito a desiderare il mondo: si educa in funzione di una minaccia, non di una promessa” (Benasayag, Schmit, 2004, p.57). L'educazione, invece, dovrebbe aiutare a superare le avversità, a trovare un senso positivo anche alle esperienze difficili proprio imparando da esse per affrontare la complessità inevitabile della vita. Dopo aver superato la prova della “sopravvivenza” dovremo affrontare allora quella della “vivenza” piena.

Riferimenti bibliografia

- Algan Y., Cahac P. (2007). *La société de défiance. Comment le model social s'autodétruit*. Paris: Edition la Rue d'Ulm.
- Benasayag M., Schmit G. (2003). *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*. Paris: La Decouverte (trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004).
- Cacioppo J.T., Patrick W. (2008). *Loneliness: Human Nature and the Need for So-*

- cial Connection*. New York: Norton (trad. it. *Solitudine: l'essere umano e il bisogno dell'altro*, Il Saggiatore, Milano, 2013).
- Cavalli G. (2020). *Disperanza*. Roma: Fandango.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2017). *Pedagogia e didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuale e collettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rapporto UNICEF (2020). *The future we want*. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19.
- Recalcati M. (2020, July 21). *La violenza figlia del Covid*. La Repubblica.
- Shankland R., André C. (2020). *Quei legami che ci fanno vivere. Elogio dell'interdipendenza*. Milano: Corbaccio.
- Solomon M. (1996). *Lean on Me: The Power of Positive Dependency in Intimate Relationships*, Kensington Books.
- Tramma S. (2020, June 26). *La comunità al tempo della pandemia*. Temi-repubblica.it, MicroMega on line, 7.
- Zuckerman M. (1971). Dimension of sensationseeking. *Journal of Psychology*, 36, 1, 45-52.

25.3

Orientarsi nella professione.

Le forme della prefigurazione del lavoro in un gruppo di studenti di scienze della formazione primaria

Alessandra Priore

*Professoressa associata – Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria
alessandra.priore@unirc.it*

Tra i compiti di sviluppo principali che lo studente universitario è chiamato ad affrontare durante la sua formazione emerge con forza la sfida della costruzione dell'identità professionale, da inquadrare nell'ambito più generale delle scelte e della progettazione esistenziale. La capacità di pianificare e orientarsi nella professione esprime sul piano formativo un preciso ed inderogabile traguardo nell'apprendimento degli studenti, che implica un lavoro mirato sulla motivazione ad apprendere e sulla problematizzazione delle scelte e delle rappresentazioni del lavoro. Il poter partecipare in modo attivo e consapevole alla costruzione della propria identità professionale rappresenta, infatti, un bisogno formativo indifferibile per chi si affaccia al mondo delle professioni, anche in funzione della costruzione di una specifica cultura del lavoro (Fabbri, Melacarne, 2012).

Apprendere ad essere un professionista richiama un processo complesso che coinvolge lo studente non solo dal punto di vista dell'acquisizione di conoscenze e skills utili alla pratica professionale futura, ma soprattutto in termini di definizione di se stesso come professionista (Sutherland, Markauskaite, 2012) e di apprendimento di modi professionali di essere (Del'Alba, 2009). L'identità professionale, ossia la forma che il Sé assume nel contesto lavorativo (Lisimberti, 2006), non è da considerarsi come un processo isolato che riguarda esclusivamente i luoghi della formazione o del lavoro, ma è da inquadrare come fenomeno più ampio che chiama in gioco la relazione dinamica tra i differenti ambiti della vita dell'individuo. Se si adotta una prospettiva diacronica, tesa ad analizzare in termini evolutivi la costruzione e lo sviluppo dell'identità professionale, possiamo affermare, come ci suggerisce anche Nyström (2009), che essa assume inizialmente

forme “non differenziate”, che divengono poi “compartimentalizzate” e solo successivamente “integrate”. Secondo lo studioso lo sviluppo di forme identitarie integrate sarebbe il risultato di un superamento di una fissazione sugli aspetti personali a favore di modalità relazionali e di negoziazione tra l’ambito personale e sociale. Quella che Nyström chiama identità non differenziata è nella letteratura di settore denominata anche “identità pre-professionale” (PPI, *pre-professional identity*) e si riferisce in particolare alle qualità, ai comportamenti, alla cultura e all’ideologia che lo studente mostra in riferimento alla professione durante la formazione universitaria (Jackson, 2016). Si tratta, evidentemente, di una identità non matura, frutto di un iniziale processo di prefigurazione professionale che lo studente mette in atto per immaginarsi il lavoro e a lavoro; è un “modo di essere, una lente per valutare, apprendere edare senso alla professione” (Trede, Macklin, Bridges, 2012, p. 374). L’interesse scientifico per il processo di emersione della prefigurazione professionale è piuttosto recente e riguarda principalmente le modalità attraverso le quali gli studenti universitari vengono socializzati alla professione; tra di esse sembrerebbero avere una certa efficacia le metodologie orientate a far acquisire la capacità di conciliare i valori personali con quelli professionali (Trede, Macklin, Bridges, 2012) e la consapevolezza di sé (Klenowski, Askew, Carnell, 2006). Sebbene venga spesso associata a modelli formativi incentrati sul fare il lavoro e, quindi, relegata ai contesti lavorativi, la formazione dell’identità professionale si colloca a metà strada tra l’esperienza di formazione universitaria e il mondo del lavoro e si alimenta grazie all’intreccio sistemico tra il *fare*, il *pensare* e il *sentire* la professione. La possibilità di sostare criticamente sulle dimensioni cognitive ed emotive che sostanziano la strutturazione di modi particolari di immaginarsi la professione rappresenta un’importante opportunità formativa per lo studente che potrà “mettersi in ascolto [...] di tutto quanto ha impresso colore, ragione e vita alle proprie scelte in ambito professionale e non solo” (Cunti, 2014, p. 98). È questa la cifra dell’arricchimento che la formazione universitaria può offrire anche sul piano vocazionale e motivazionale; sono innanzitutto le credenze, le ideologie, le emozioni e i vissuti esperienziali a qualificare il rapporto che l’individuo instaura con la professione, prima ancora dell’esercizio della stessa. La possibilità di costruire un ponte tra la formazione e le pratiche professionali risiede proprio nell’attenzione che sul piano formativo si intende dedicare a tali nuclei di significato, da considerarsi come elementi cardine nella progettazione dei *curricula* formativi.

I saperi e le competenze necessitano, pertanto, di essere declinati in funzione di un'adeguata socializzazione alla professione e di essere indirizzate verso la costruzione del Sé professionale, aspetti questi che richiamano evidenti ricadute nella vita dei singoli e delle collettività, ossia il miglioramento delle pratiche professionali e l'assunzione consapevole dei ruoli.

Se il discorso generale sulla costruzione dell'identità professionale richiama i punti sopra discussi, quello relativo alla formazione di professionalità pedagogiche richiede ulteriori elementi di riflessione e di approfondimento. Primo fra tutti il richiamo a dimensioni che caratterizzano il profilo del professionista dell'educazione e l'oggetto del suo lavoro; il riferimento è a quella *zona opaca*, così come la definisce Mortari (2009) quando parla della formazione degli insegnanti, che circoscrive l'area delle competenze riflessive, ossia quelle che sostengono l'educatore ad articolare una teoria su se stesso come professionista, prima ancora che sull'oggetto professionale (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003). Quanto di personale si immette nella professione, ad esempio, necessita in questi specifici casi di arricchirsi di forme di esplorazione e di continue ri-definizioni che possono sostenere il formando ad assumere con piena consapevolezza un certo sapere, saper fare e saper essere professionale. È proprio di questo che deve alimentarsi il passaggio dall'essere prodotti dell'educazione (figli, studenti, ecc.) al divenire educatori di altri. Il sapere ricavabile dalla propria esperienza educativa sotto forma di credenze, ideologie e aspettative si tramutano inevitabilmente, il più delle volte in modo tacito, in uno specifico pensare e agire educativo che necessiterebbe, nel tempo della formazione universitaria, di essere problematizzato, rivisitato e arricchito. Proprio nell'ambito delle professioni educative è più facile riscontrare la presenza di teorie precostituite del fare educazione, fortemente radicate nell'esperienza quotidiana e proposte come associate dalle culture di riferimento, rispetto alle quali è opportuno attivare un approfondito lavoro di de-costruzione.

A partire dal framework teorico delineato, si propongono i principali risultati ottenuti nell'ambito di un progetto di ricerca e di formazione realizzato con un gruppo di studentesse e studenti universitari di scienze della formazione primaria¹. L'obiettivo del progetto è stato quello di costruire

1 Il progetto di ricerca e formazione è stato realizzato con 150 studentesse e studenti iscritti al primo anno del corso di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria. Per un eventuale approfondimento si

possibili traiettorie professionali, a partire da quelle personali, attraverso una rivisitazione critica delle conoscenze pregresse accumulate sulla professione. Lo strumento prescelto, coerentemente con l'impianto delineato, è quello della narrazione (Bruner, 1990; Cambi, 2002; Cunti, 2014; Demetrio, 1995) che sul piano formativo rappresenta quell'evento intenso (Formenti, 2009) e necessario affinché il formando possa riconoscersi nelle proprie azioni e nelle proprie scelte personali. Grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, la narrazione si presenta come uno strumento formativo prezioso per la costruzione di un'identità professionale consapevole, in quanto permette di organizzare e di definire se stessi in funzione delle esperienze e dei cambiamenti vissuti.

Sulla base delle premesse teoriche e metodologiche, nella prima fase del percorso formativo è stato chiesto agli studenti di produrre una narrazione (*“Cosa vuol dire innanzitutto educare il bambino”*) con l'obiettivo di far emergere ed individuare i nuclei fondamentali del fare educazione, ossia i loro modi di pensare, agire e sentire relativi alla professione. L'esercizio riflessivo sulle narrazioni personali ha trovato successivamente spazio nell'ambito del gruppo formativo allargato con l'obiettivo di far incontrare in modo costruttivo le diverse esperienze e posizioni e favorire la discussione critica. Il presupposto di tale passaggio formativo riguarda il ruolo che il gruppo, grazie alla sua connotazione relazionale e interattiva, può esercitare nell'innescare quel salto critico-riflessivo essenziale a definire, ri-definire e produrre idee alternative (Duggleby, 2005; Krueger, Casey, 2000).

Nel lavoro di gruppo i passaggi formativi proposti agli studenti hanno riguardato:

- l'analisi critica delle categorie emerse (individuazione di criticità e punti di forza)
- l'esplorazione delle diverse fonti esperenziali
- lo slargamento cognitivo e l'integrazione di nuovi elementi teorici di analisi anche ricavati dalla letteratura scientifica;
- la rivisitazione critica della propria esperienza e la ri-configurazione dei modi di intendere l'educazione.

veda: Cunti A., Priore A. (2020), “Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione”, *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.

I nuclei di significato emersi dalle narrazioni degli studenti riguardano la biforcazione tra un versante educativo *soft*, dello stare accanto all'educando, e un versante *hard*, caratterizzato da un'azione più direttiva e incisiva che si realizza attraverso "l'insegnare qualcosa". Le narrazioni restituiscono un'idea di educazione che si muove lungo un *continuum* ai cui poli si collocano le dimensioni della libertà e dell'autorità, intesi dagli studenti come valori e pratiche del fare educazione. Nel riferirsi alla libertà come principio dell'agire educativo, gli studenti esprimono una rappresentazione della professione che richiama innanzitutto la capacità dell'educatore di essere accanto all'altro e di valorizzarne l'espressione libera; quando, invece, l'accento è posto sull'autorità, il fulcro della professione educativa diviene la responsabilità e la saggezza dell'educatore chiamato ad offrire all'educando la "prospettiva giusta" (valori, differenza tra bene/male); quest'ultimo aspetto mette chiaramente in evidenza alcune forme di rigidità che inducono a pensare l'educatore come portatore di valori positivi e certi e ad attribuirgli il sapere del giusto. La dicotomia *hard-soft* che le narrazioni mettono in luce sembrerebbe essere riconducibile alla doppia accezione del formare/insegnare e dell'educare; nel primo caso, infatti, gli studenti utilizzano termini come "nozioni", "conoscenze", "impartire"; nel secondo "guidare", "far emergere", "aiutare". Le due differenti prospettive, che sembrano anche difficilmente conciliabili nell'ambito della successiva discussione di gruppo, esprimono quanto le rappresentazioni sulla professione si nutrano in maniera significativa di una dinamica tra gli opposti che spinge verso forme di irrigidimento professionale.

Al fine di promuovere negli studenti un atteggiamento riflessivo rispetto ai loro modi di intendere l'educazione, si è proposto successivamente di affrontare l'esplorazione delle possibili fonti esperenziali alla base delle loro concezioni. Il dispositivo narrativo-dialogico messo in campo ha, infatti, sostenuto gli studenti a compiere alcuni passaggi conoscitivi fondamentali, che proprio in riferimento alle dimensioni fondative del loro modo di intendere l'educazione, sono risultati necessari per l'assunzione di una maggiore consapevolezza rispetto alla propria storia educativa e al ruolo da essa ha giocato sulla rappresentazione professionale. Se, infatti, in prima battuta le posizioni sull'educazione erano in maniera riduttiva ricondotte esclusivamente alla riproposizione di modelli educativi vissuti nel contesto familiare e, quindi in altri termini, al modo in cui si è stati educati, attraverso la discussione di gruppo e le sollecitazioni del docente gli studenti hanno

preso in considerazione un ulteriore elemento di analisi, che riguarda la possibilità che i modelli vissuti oltre ad essere trasmessi in maniera transgenerazionale e replicati, possano essere discussi e ridefiniti. Di conseguenza, gli studenti hanno distinto con maggiore chiarezza le “esperienze educative positive”, da poter replicare nell’ambito della professione e quelle “negative” da superare; tale passaggio è stato favorito da un ampliamento della prospettiva sull’esperienza personale che li ha condotti in seconda battuta a tener conto di ulteriori modelli educativi, riferibili al contesto extrafamiliare. In altri termini, nell’analisi delle fonti esperenziali gli studenti inizialmente non avevano considerato la possibile influenza di modelli alternativi – ricavabili ad esempio dalla loro esperienza scolastica, dalla relazione con i pari o dal contesto lavorativo – in grado di avallare o smentire il modello educativo per eccellenza. Tale assunzione è stata sollecitata dalla conclusione cui gli studenti sono giunti, ossia che le loro idee, credenze e rappresentazioni sull’educazione, sebbene si alimentino delle esperienze vissute, possano essere riconfigurate sulla base dell’individuazione degli essenziali elementi di forza e di criticità. Ritornando alle macrocategorie emerse dalle narrazioni, gli studenti hanno cercato così di individuare possibili elementi disfunzionali: nel caso di un’educazione *hard* l’attenzione ricade sull’eccessiva centratura sull’educatore, sulla passività dell’educando, sull’impossibilità dello stesso di sviluppare un pensiero autonomo e sulla fiducia cieca da riporre nell’educatore; mentre nel caso di un’educazione *soft* viene in primo piano il rischio disorientante della “troppa libertà”.

Nell’ultima fase l’esercizio riflessivo realizzato è stato integrato con elementi teorici ricavati dalla letteratura pedagogica con l’intento di spingere ulteriormente gli studenti verso un possibile arricchimento delle forme della prefigurazione professionale. Il tentativo di riconfigurare le proprie concezioni sull’educazione si è scontrato, tuttavia, con una evidente “difficoltà” ad individuare una chiara ed univoca visione dell’educazione. In altri termini, mentre nelle fasi iniziali del percorso gli studenti hanno mostrato di avere idee chiare ed esaustive sulla professione, nelle fasi conclusive sentono di non potersi esprimere in modo decisivo sull’educazione. La “criticità” emersa potrebbe essere riconducibile al fatto che il percorso realizzato li abbia indotti a slargare i loro punti di vista, piuttosto che a semplificare i concetti già consolidati come forse si aspettavano. L’evidente apertura sui temi professionali mostra che gli studenti sono ora alla ricerca di nuove parole per dire l’educazione e dei nessi tra il personale e il professionale; il

principale bisogno formativo che emerge, di cui la formazione universitaria dovrebbe farsi carico, riguarda l'individuazione/costruzione di vie mediane ed alternative all'irrigidimento sugli opposti, che possano condurre gli studenti verso nuove consapevolezze sulla professione. L'opportunità di intercettare nuove configurazioni e posizionamenti si concretizza, quindi, proprio grazie all'esercizio riflessivo su quel materiale sommerso che richiede di essere depurato da forme di ricorsività, automatismi e rigidità.

In conclusione, occuparsi di formazione degli educatori e definire le linee guida per farlo adeguatamente implica il tenere conto della necessità di predisporre percorsi che possano sostenere lo studente a rendere accessibili a se stesso le proprie conoscenze tacite sulla professione e a trasformarle in credenze alternative, in saperi professionali più maturi ed integrati con quelli personali.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (1990). *Act of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2020). Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione, *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.
- Dell'Alba G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duggleby W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, 832-840.
- Fabbri L., Melacarne C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education, Sciences & Society*, 3(1), 10-22.
- Formenti L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *Quaderni di didattica della scrittura*, 2, 71-90.
- Klenowski V., Askew S., Carnell E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in HE. *Assessment and Evaluation in HE*, 31(3), 267-86.

- Krueger R. A., Casey M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nyström S. (2009). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1-18.
- Sutherland L., Markauskaite L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education. *Higher Education*, 64, 747-766.
- Trede F., Macklin R., Bridges D. (2012). Professional identity development: A review of the HE literature. *Studies in HE*, 37(3), 365-384.

25.4

Il tutoraggio universitario tra pari: una strategia di intervento sugli abbandoni

Franca Zuccoli

Professoressa associata – Università degli Studi di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

1. L'orientamento universitario: un mondo in continua trasformazione

Nei percorsi di orientamento più classici, previsti dalle università, alcuni aspetti ormai imprescindibili offerti ai nuovi studenti si concretizzano nella realizzazione di: open day, seminari tematici, presentazioni nelle scuole superiori, incontri con studenti già laureati e/o professionisti, alternanza scuola lavoro, ... Guardando alla ricchezza di queste proposte potremmo definirle come vere e proprie reti di orientamento, che sanno offrire una panoramica dettagliata del mondo universitario e delle sue offerte (Fabbris, 2009; Huon, Sankey, 2000). Si tratta di passaggi ormai non più solo informativi, quasi sempre pensati con una ricaduta formativa, anche se, guardando al passato, va precisato come, in taluni casi, l'idea di "informazione" fosse già intesa non solo come esclusiva trasmissione di contenuti, ma nel suo ruolo attivo di introduzione delle persone al futuro (Pérmartin, Legres, 1988; Toffler, 1977). Un aspetto fondante di questo approccio è quello che considera come elemento imprescindibile la creazione di collegamenti significativi con i docenti e gli studenti delle scuole superiori, intendendo l'orientamento come un'azione realizzata ancor prima dell'ingresso nella nuova istituzione in relazione all'individuazione del percorso più appropriato. Già a partire da questo approfondimento risulta evidente come la storia dell'orientamento, inteso non solo relativamente al mondo universitario, sia un percorso che ha origini molto antiche (Parson, 1909) che ha saputo modificarsi nel corso degli anni, a seconda degli obiettivi prefigurati e dei punti di vista disciplinari da cui veniva progettato, proponendo focalizzazioni diverse legate ai paradigmi individuati. Secondo Sergio Cicatelli e Andrea Ciucci Giuliani ci si è rivolti in particolare a tre modelli: quello funzionale-produttivo, con la finalità di incrementare i rapporti tra la scuola

e il mondo del lavoro; quello scolastico-formativo, che puntava a favorire il successo formativo; quello personale-integrato, che aveva e ha come obiettivo prioritario di sostenere la realizzazione della persona (Cicatelli, Ciucci Giuliani, 2000). Tornando all'ambito universitario, va sottolineata a partire dagli anni '80 (Da Re, 2018), una crescita dell'attenzione degli atenei, nei confronti delle azioni di orientamento attuate. A fianco di un servizio definito come *front office*, che si realizza direttamente sul campo attraverso la ricognizione della domanda e la proposta di iniziative, si colloca il *back office*, inteso come l'insieme delle risorse mobilitate oltre che delle scelte compiute (Bertagna, Puricelli, 2008). I due aspetti, intrinsecamente correlati, definiscono quale sia la visione di futuro e di promozione degli studenti che si vuole realizzare nelle singole università.

Il percorso compiuto negli anni ha visto, ad esempio, molti atenei allontanarsi da azioni intese come esclusivamente informativo-funzionali, per approdare a una progettualità più globale e formativa, che non dimentica però il valore dell'informazione corretta e puntuale. Le attività individuate come le più coerenti si sono così trasformate, anche rispetto alla loro collocazione nell'arco temporale della frequenza. Si è trattato di azioni non poste più esclusivamente prima dell'iscrizione all'università, intese nell'ottica dell'incremento e del potenziamento dell'attrattività della stessa istituzione nei confronti dei futuri studenti, ma di proposte collocate in una progressione diacronica, un vero e proprio percorso in itinere, oltre che in uscita (Cunti, 2008; Loiodice, Dato, 2015). In molti casi si può sottolineare come siano prospettive in cui l'ambito pedagogico, in un dialogo costruttivo con quello psicologico, che negli anni si era affermato in modo significativo, connota sempre più l'impianto delle stesse proposte, disegnando un progetto rivolto alla crescita globale educativa delle persone, in un processo di scoperta della propria identità, nel confronto con gli altri, oltre che di incremento delle proprie potenzialità. All'interno di questo impianto in continua trasformazione, che mantiene viva una stretta connessione con una società connotata da gradi di estrema incertezza e di rischio, non solo nell'ambito delle professioni, alcuni autori parlano di un orientamento che è divenuto necessariamente plurale, evidenziando con questo la ricchezza delle possibilità da percorrere, degli spazi, dei tempi e delle occasioni da attraversare (Loiodice, 2009). Si tratta di modificare la prospettiva, inserendosi in un dialogo imprescindibile, con la società contemporanea e con i cambiamenti anche repentini, che costantemente questo confronto richiede

(Tramma, 2015). Parlando di orientamento risulta fondamentale evidenziare l'incidenza di un mutamento sostanziale del mercato del lavoro, con il diffondersi delle crisi economiche, delle forme di costante mobilità, di perdita di una linearità nelle carriere, di ritardo di accesso dei giovani a situazioni lavorative (Odoardi, 2008). La complessità della visione prospettica, che ogni università deve avere, rende prioritaria anche una scelta di campo, pronunciandosi o a favore di una scelta competitiva basata sull'eccellenza di alcuni, a scapito di quella degli altri, o individuando nel processo di condivisione, inclusione e partecipazione, che coinvolge in modo determinante gli stessi studenti, l'elemento imprescindibile che può e deve connotare questo cammino, unito a un processo di impegno sociale che caratterizza già alcune università, nella loro funzione di *engaged university* (Watson, Babcock, 2011).

2. Perché il *peer-tutoring*?

Proprio all'interno di una visione legata a un'università impegnata culturalmente e socialmente si colloca il progetto di tutoring matricole dell'Università di Milano-Bicocca, che attribuisce notevole importanza al coinvolgimento degli studenti nella realizzazione di un servizio cruciale, dedicato ai nuovi studenti, durante tutto l'anno accademico. Si tratta di una scelta legata al posizionamento della stessa università in prospettiva inclusiva, partecipativa e di responsabilità degli stessi studenti, nell'impianto dell'orientamento universitario. Da una ricerca commissionata dal MIUR, realizzata nel 2006 dall'Università di Bergamo (CQIA) su un campione di 29 università, con l'obiettivo di tracciare un primo bilancio relativo ai servizi di ateneo nell'ambito dell'orientamento (Bertagna, Puricelli, 2008), è risultato come le figure coinvolte in questi percorsi siano per la maggior parte docenti e amministrativi. In alcune università vi è, invece, una presenza consistente di studenti, che però, a una prima lettura dei dati, sembrerebbero ricoprire ruoli più di supporto, che di vera e propria responsabilità autonoma, anche se bisogna sottolineare la distanza temporale della ricerca, oltre alla naturale modifica in senso propositivo di ogni università in questo lasso di tempo.

Anche la figura del *tutor* è costantemente presente, ma con una differenziazione, elemento che permane attualmente in molti corsi di laurea. Si

possono trovare, infatti, con la stessa denominazione: i *tutor* docenti di riferimento per il corso di laurea, i *tutor* studenti supporto solitamente alle matricole. È proprio questo il caso che qui si vuole presentare, legato alla ricchezza del coinvolgimento diretto degli studenti, per fare questo ci si vuole soffermare sulle peculiarità di questa figura, riferendosi ad alcune ricerche collocate non solo in ambito universitario. Una doverosa premessa è quella che si riferisce a Keith Topping (1997), che capitalizzando molte indagini relative all'insegnamento-apprendimento cooperativo tra pari, nell'esperienza italiana, tra le altre, è immediatamente riconoscibile l'eco della proposta rivoluzionaria di Don Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1967), propone numerosi percorsi di insegnamento reciproco. Le evidenze delle ricerche compiute da Topping mostrano gli effetti positivi in termini di apprendimento, di socializzazione e maggior consapevolezza di un lavoro tutoraggio, sia per i *tutor*, sia per i *tutee*. Sempre riferita alla proposta di tutoraggio, in questo caso però in ambito universitario, numerosi lavori hanno mostrato come il *peer-tutoring*, inteso come attivazione di figure riconosciute di studenti, con un percorso universitario positivo già avviato, individuate come *tutor* rivesta un importante ruolo nell'affiancare le matricole, disincentivando l'abbandono e favorendo un cammino positivo anche nel numero di esami sostenuti (AbdulRaheem, Yusuf, Odutayo, 2017; Da Re, Clerici, Álvarez Pérez, 2017; Waterhouse, 1991). Nel caso del tutoraggio rivolto alle matricole, i *tutor*, individuati tra gli studenti di anni successivi, hanno vissuto esperienze simili a quelle dei *tutee*, questo permette loro di essere maggiormente efficaci nell'intervento, sia per la tipologia di linguaggio adottato, sia per il tipo di affiancamento alle matricole (supportato da una formazione mirata), mai sostitutivo, ma collaborativo e di stimolo, proprio per la vicinanza d'età e di percorso (Clerici, Da Re, Giraldo, Meggiolaro, 2019; Magnoler, 2017). Nello specifico gli studenti *tutor*, sono risultati significativi con i loro interventi anche in situazioni sociali ed economiche di evidente difficoltà, che ostacolano il percorso di studi e che spesso portano all'abbandono della carriera universitaria (Arco-Tirado, Fernández-Martín, Hervás-Torres, 2020; Potestio, Scaglia, Togni, 2018). Questo contributo si vuole focalizzare in particolare sul progetto tutorato matricole d'ateneo, realizzato presso l'Università di Milano-Bicocca, denominato "Il tutorato tra pari: socializzazione all'esperienza universitaria e orientamento in itinere". Questo progetto è nato nell'anno accademico 2013/2014 come progetto pilota del Dipartimento di Psicologia con 7 studenti *tutor* coin-

volti, nel 2016/2017 si sono aggiunti i Dipartimenti di Giurisprudenza, Chimica, Scienze dei Materiali. Il percorso è poi andato ad ampliarsi giungendo, nel 2019/2020, a implicare tutti i corsi di laurea dell'ateneo, con 93 *tutor*. Nella prospettiva del prossimo anno i *tutor* dei corsi di laurea triennale e a ciclo unico arriveranno a 106. Vista l'importanza del progetto, lo stesso è stato esteso anche alle lauree magistrali, coinvolgendo altri 27 corsi, per un totale di ulteriori 51 *tutor* implicati. Il numero elevato dei *tutor*, la partecipazione di quasi tutti i corsi triennali, a ciclo unico e magistrali sono risultati elementi di un processo di conferma delle ricadute positive della presenza dei *tutor* nell'orientamento. In un percorso che si autoalimenta, e che si è accresciuto nel corso del tempo, la presenza sempre più numerosa degli studenti *tutor*, la loro formazione mirata alle diverse situazioni, la costituzione di un vero e proprio gruppo di condivisione e confronto di tutti i *tutor*, il riconoscimento del loro ruolo da parte dell'università ha permesso di iniziare a definire uno spazio più ampio legato al loro intervento. Un punto importante è stato quello relativo alla formazione, realizzata insieme a un coordinamento formato da pedagogisti e psicologi, che ha lavorato in una modalità co-costruttiva per approfondire, tra gli altri, i punti relativi a: la conoscenza della stessa struttura universitaria e dei servizi, le aspettative e il ruolo dei *tutor*, le potenzialità del lavoro comunicativo in piccolo e grande gruppo, i punti nodali del percorso dalle matricole, l'inserimento e la partecipazione alla vita università, il sostegno all'autonomia delle matricole, incentivando la costruzione di gruppi di studenti per lo scambio costante di informazioni, confronto, studio di gruppo, ampliamento delle relazioni sociali. Nello specifico sono due gli aspetti che si vogliono sottolineare in riferimento all'importanza della presenza dei *tutor*: quello relativo all'incidenza della pandemia e alle difficoltà legate alla mancata presenza e partecipazione degli studenti alla vita universitaria, che ha portato a un forte rischio di distacco, di demotivazione e di incapacità nell'affrontare i passaggi universitari (iscrizione laboratori, superamento o bocciatura esami, stesura piani di studio,...) e un percorso di affiancamento per gli studenti con un percorso migratorio, che è preso in carico dal "Progetto Mentorship" per l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni. Nel primo caso, la presenza della pandemia Covid-19, ha portato ogni università ad affrontare un cambiamento immediato, con il blocco di: lezioni, laboratori, esercitazioni in presenza. Per molte matricole, la distanza, la chiusura sono divenuti un ostacolo reale, sempre più grande, che accentuava le problematiche ti-

piche dell'inizio di un nuovo percorso formativo, che avrebbero potuto trasformarsi in un muro insormontabile. Solitudine, disorientamento nei confronti del futuro, mancanza di progettualità sia formative, sia professionali, disorientamento, sono stati molti degli aspetti implementati dall'emergere dalla pandemia (Morin, 2020). La figura dei *tutor* ha però saputo incidere positivamente in questo momento di vuoto relazionale, dato che può essere dedotto dalla crescita esponenziale dei contatti (che supera le migliaia) nell'anno accademico corrente. Anche il secondo esempio "Progetto Mentorship", negli anni passati realizzato grazie a differenti figure di appoggio, quest'anno ha voluto avvalersi di studenti che si erano già sperimentati nel ruolo di *tutor* matricole, e che dunque avevano maturato un'*expertise* relazionale e sociale, oltre a una conoscenza dell'istituzione universitaria, molto significativa, da applicare anche in questa nuova situazione. Un ulteriore elemento per definire la rilevanza della presenza dei *tutor* è stata resa evidente dalla richiesta a loro rivolta da studenti di altre annualità, come è emerso all'interno di uno degli ultimi incontri di formazione svoltosi ad aprile 2021. *Tutor* 1: "Noi di scienze biologiche abbiamo, ultimamente, molte richieste anche da studenti del secondo anno. È emerso che anche loro (che sono a casa da più di un anno e che non hanno potuto ambientarsi in Università) hanno molti dubbi e difficoltà. Sarebbe bello estendere il progetto di tutoraggio anche a chi non è una matricola nei prossimi anni"; *Tutor* 5: "Così come puntiamo a dare gli strumenti alle matricole perché possano essere autonomi, lo si può fare con studenti più grandi. La figura del *tutor* è relativamente nuova e sarebbe utile un supporto a chi non ha potuto confrontarsi con un tutor durante il proprio primo anno".

3. Conclusioni

In una prospettiva plurale pensata nei confronti del sistema orientamento universitario, un aspetto ormai imprescindibile risulta quello che coinvolge la figura degli studenti come *tutor* delle matricole. Il loro apporto non è solo quello di supporto all'interno di un progetto già definito, individuato dai docenti, ma di una costruzione condivisa. Il loro ruolo, in qualità di *tutor*, punta verso una sempre maggiore autonomia degli studenti, lavora sull'accrescimento dei percorsi di socializzazione e di relazione tra pari, aspetti, che in molte ricerche, sono stati valutati come significativi nella

prosecuzione positiva del percorso universitario (Elbulok-Charcape, Grandoit, Berman, Fogel, Fink, Rabin, 2019). Nello specifico, durante la pandemia Covid, a fronte di richieste sempre più numerose, i *tutor* sono riusciti in molti casi a mantenere quella presenza, vicina e rassicurante, capace di incidere in modo positivo in una distanza di cui coglieremo solo nel tempo prossimo e lontano le reali ricadute.

Riferimenti bibliografici

- AbdulRaheem Y., Yusuf H. T., Odutayo A. O. (2017). Effect of Peer Tutoring on Students' Academic Performance in Economics in Ilorin South, Nigeria. *Journal of Peer Learning*, 10, 95-102.
- Arco-Tirado J. L., Fernández-Martín F. D., Hervás-Torres M. (2020). Evidence-Based Peer-Tutoring Program to Improve Students' Performance at the University. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190-2202.
- Bertagna G., Puricelli E. (Eds.). (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Cicatelli S., Ciucci Giuliani A. (2000). *Orientamento*. Brescia: La scuola.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Da Re L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, 16, 3, 3-17.
- Da Re L., Clerici R., Álvarez Pérez P. R. (2017). The Formative Tutoring Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175.
- Elbulok-Charcape M., Grandoit E., Berman L., Fogel J., Fink L., Rabin L. (2019). Improving Exam Performance in an Undergraduate Statistics Course for At-Risk Students through Peer Tutoring. *Psychology Teaching Review*, 25(2), 3-17.
- Fabbris L. (Ed.) (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Padova: Cluep.
- Huon G. F., Sankey M. (2000). *The Transition to University*. Sydney: University of New South Wales.
- Loiodice I. (Ed.) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

- Loiodice I., Dato D. (Eds.) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*. Bari: Progedit Quaderni di MeTis 3.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Odoardi C. (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Roma-Bari: Laterza.
- Parsons F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.
- Pémartin D., Legres J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Iss Y-Les Moulinex: EAP.
- Potestio A., Scaglia E., Togni F. (2018). Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica. *Formazione Lavoro Persona*, 8, 25.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Toffler A. (1977). Eduquer au future. *Education et development*, octobre.
- Topping K. (1997). *Tutoring. l'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Waterhouse P. (1991). *Tutoring*. Stafford: Network Educational Press.
- Watson D., Babcock R. (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. London: Routledge- Taylor & Francis.

Panel 26
Pedagogia della cura

Introduzione

Daniele Bruzzone, Alessandro Vaccarelli, Davide Zoletto

Interventi

Anna Aluffi Pentini

Natascia Bobbo

Stefano Bonometti

Luca Bravi

Manuela Ladogana

Elena Luppi

Marisa Musaio

Alba Giovanna Anna Naccari

Carlo Orefice

Roberto Travaglini

La cura ai tempi della pandemia: riflessioni e prospettive pedagogiche¹

Daniele Bruzzone

*Professore ordinario – Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
daniele.bruzzone@unicatt.it*

Alessandro Vaccarelli

*Professore associato – Università degli Studi dell'Aquila
alessandro.vaccarelli@univaq.it*

Davide Zoletto

*Professore associato – Università degli Studi di Udine
davide.zoletto@uniud.it*

*El sufrimiento del hombre no se debe
a la falta de certidumbres, sino a la de confianza.
Hemos perdido la confianza en el mundo,
y como perdimos la confianza queremos control,
y como queremos control queremos certidumbres,
y como queremos certidumbres no reflexionamos.*

Humberto Maturana (1928-2021)

1. Che cosa emerge dall'emergenza? Fragilità e cura educativa

Da oltre un anno l'umanità è sotto assedio: la pandemia da COVID-19 ha stravolto le nostre sicurezze, i consueti modi di muoversi, di relazionarsi, di lavorare, di vivere la quotidianità. Tutti, ancorché in modi e misure diverse, hanno dovuto fare i conti con lo sgomento, l'incertezza, la solitudine, il dolore talvolta. Il protrarsi impreveduto dell'emergenza sanitaria ha provocato – e provocherà sul lungo periodo – ripercussioni difficili da cal-

¹ Il paragrafo 1 è di Daniele Bruzzone; il paragrafo 2 è di Alessandro Vaccarelli; il paragrafo 3 è di Davide Zoletto.

colare, anche se dai dati disponibili già sappiamo che il bilancio, in termini di vite umane, sarà drammatico, ma anche che il prezzo da pagare, in termini psicologici, economici e sociali, sarà ingente. Anche dal punto di vista educativo: già l'Istituto Gaslini di Genova, a giugno 2020, aveva lanciato l'allarme circa le ricadute emotive e psicologiche della pandemia sui bambini e gli adolescenti (Università degli Studi di Genova, IRCCS Gaslini, 2020). I primi resoconti sull'impatto della pandemia sui minori sembrano dimostrare che, fin dal primo *lockdown*, nei bambini in età preadolescenziale sono aumentati del 20% i disturbi del sonno e i disturbi d'ansia. Uno studio longitudinale inglese sulle condizioni di salute mentale della popolazione (Pierce et al., 2020) aveva rilevato nella fascia 16-24 anni un aumento dei sintomi depressivi di 12 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Soprattutto durante la seconda ondata, le richieste d'aiuto per problemi di ordine psichiatrico (perlopiù comportamenti autolesionistici e tentativi di suicidio) sono state del 25-30% superiori alla norma (Vicari, Di Vara, 2021). Secondo un recente rapporto Unicef, un terzo dei ragazzi ha trovato difficoltà a seguire la scuola nonostante la didattica a distanza, solo la metà afferma che il digitale ha consentito di mantenere viva la socialità, mentre uno su tre ne dubita e uno su cinque risponde negativamente (Unicef, 2020). Il sovvertimento della routine e il distanziamento sociale prolungato hanno provocato nei più piccoli comportamenti regressivi e, nei più grandi, incrementato l'apatia e l'irritabilità, ostacolato la concentrazione e rallentato l'apprendimento. L'indagine realizzata da IPSOS sugli adolescenti e pubblicata ad inizio anno (Save the Children, IPSOS, 2021) conferma che per il 38% dei ragazzi la didattica a distanza è stata un'esperienza negativa e calcola che qualcosa come 34mila studenti delle secondarie di secondo grado sono a rischio dispersione; un quarto degli intervistati è convinto che dopo il vaccino tutto tornerà come prima – la stessa percentuale che dichiara, invece, che continueremo ad avere paura; quasi la metà, comunque, ritiene che l'anno della pandemia sia stato un anno sprecato.

Sono solo alcuni degli elementi critici con cui ormai bisogna fare i conti, attivando interventi che possano invertire il trend preoccupante indicato dalle statistiche e sviluppare risorse dei minori e delle loro famiglie, dei servizi e dei territori, nel segno di una resilienza che possa permettere loro di fronteggiare lo stress e, paradossalmente, di continuare a crescere nono-

stante tutto². Perché, indubbiamente, una congiuntura critica, difficile e perfino estrema, può tradursi perfino in un'occasione di apprendimento e di cambiamento. Lo psichiatra viennese Viktor Frankl, notoriamente sopravvissuto a quattro campi di concentramento, riteneva perfino che la sofferenza potesse essere fonte di crescita, maturazione e arricchimento personale (Frankl, 1982/2001, p. 143), a patto che si riesca a “metabolizzarla” trasformando quel “materiale grezzo” che è la situazione imposta in una prestazione umana, attraverso l'esercizio dell'atteggiamento: “chi soffre non può più formare il suo destino dall'esterno, ma la sofferenza gli consente di dominare il destino dall'interno, trasportandolo dal piano della faticità a quello dell'esistenzialità” (Frankl, 1984/1998, p. 82). Sono parole che vanno riproposte con prudenza e senza leggerezza. E, comunque, in esse è insito un elemento ottativo che non dovremmo trascurare: una situazione critica *può* insegnarci qualcosa, ma non necessariamente. Un *momento critico* può essere un *momento opportuno*, ma non è passaggio automatico. In ogni caso, dipende da noi: dalla nostra capacità di non essere semplicemente *soggetti a* qualcosa che non abbiamo scelto e di porci nei suoi confronti come *soggetti di* una scelta che ci permetta di trascenderlo³.

Si dice che il termine “crisi” in cinese significhi al tempo stesso “opportunità”, ma in realtà si tratta di un luogo comune piuttosto infondato. Fu, a quanto pare, il presidente americano John Fitzgerald Kennedy, in un discorso a Indianapolis del 1959, a rendere famosa questa affermazione, e tuttavia – ancorché suggestivo – si trattava di un equivoco. La parola 危機 (*weiji*, crisi) è composta infatti da due ideogrammi: 機 (*ji*) rappresenta per-

- 2 La letteratura clinica sulla crescita post-traumatica dimostra che le situazioni segnate da *distress* possono, in determinate condizioni, stimolare un cambiamento a livello spirituale ed esistenziale, favorire l'individuazione di nuove possibilità esistenziali e ingenerare lo sviluppo di una maggiore forza personale, di migliori relazioni interpersonali e di un più profondo apprezzamento della vita (Tedeschi, Park, Calhoun, 2014).
- 3 Nell'analitica esistenziale heideggeriana, la “fatticità” o “effettività” (nella traduzione di Pietro Chiodi) è la qualità corrispondente all'essere-situato dell'Esserci (*Dasein*), che in quanto essere-nel-mondo è “unità ontologica di esistenzialità (*Existentialität*) e di effettività (*Faktizität*)” (Heidegger, 1927/1976, p. 227). Tale unitarietà si manifesta nel fenomeno della Cura (*Sorge*), come “essere-avanti-a-sé (essendo-già-in)” (Heidegger, 1927/1976, p. 245). In questa tensione tra determinazione e possibilità, tra gettatezza (*Geworfenheit*) e progetto (*Entwurf*), si gioca il valore potenzialmente educativo di ogni evento, anche inatteso.

lo più un manufatto ligneo, una sorta di ingranaggio simile a quello di un telaio; ma ciò che determina il significato della locuzione è il carattere 危 (*wei*) che denota un pericolo, qualcosa di rischioso e dall'esito incerto. Il significato di 危機 non è, allora, "opportunità", bensì "meccanismo pericoloso", da maneggiare con cura. Nella migliore delle ipotesi, la "crisi" è un momento cruciale e dal significato ambiguo. Del resto, anche l'etimologia greca (da *krino*, separare, giudicare) indica una decisione delicata, e suggerisce quindi un prudente discernimento più che un ottimismo ingenuo. Ciò significa che il significato di una crisi, di qualunque tipo, è quello di richiamarci alla responsabilità di *prendere coscienza* e di *prendere posizione* rispetto a ciò che ci accade.

Da questo punto di vista, "emergenza" non è soltanto da intendersi nel senso della situazione critica, dai tratti drammatici, che occorre risolvere con urgenza; essa è altresì il tempo dell'"emersione" di qualcosa che esige di essere portato alla coscienza e di essere considerato seriamente. Che cosa, dunque, emerge nell'emergenza? Nei contesti della salute e della cura, ad esempio (e ci si limiterà ad essi, in questa sede), l'irruzione dell'imprevisto ha sovvertito i quadri di riferimento abituali, ha riposizionato al centro il dubbio e l'incertezza come condizioni intrinseche alla ricerca scientifica e al lavoro clinico, ha costretto i professionisti ad affrontare – oltre all'angoscia dei pazienti e dei loro familiari – le loro stesse paure, la loro impotenza, la loro vulnerabilità. Queste – e molte altre – dimensioni "sommese" sono venute a galla con una tale imponenza da non poter più essere trascurate: una volta uscite dall'ombra, questi "tabù" della cura (Bruzzone, Zannini, 2021) chiedono legittimazione culturale e percorsi formativi atti a dotare gli operatori di saperi e competenze per elaborare l'esperienza del limite e il coinvolgimento emotivo.

Si potrebbe dire che l'emergenza pandemica è – almeno potenzialmente – una "catastrofe". Non nel senso puramente negativo del disastro o della calamità, ma in quello etimologico (gr. *katastrophé*, capovolgimento) di situazione rivoluzionaria, che mette tutto "sottosopra" e ci obbliga, per così dire, a cambiare il nostro punto di vista sulla realtà⁴. Il *lockdown*, insomma,

4 Lo psicanalista Wilfred Bion ha per primo utilizzato il termine "cambiamento catastrofico" per indicare una trasformazione radicale, "un fenomeno che marca un salto brusco nell'evoluzione o crescita mentale" (Corrao, 1981, p. 10).

non deve necessariamente essere un *breakdown* su tutta la linea: a patto che sappiamo valorizzarne l'esperienza come un'occasione di apprendimento. Risuonano, sebbene in un contesto per certi versi differente da quello immaginato dall'autore, le parole di Salvatore Natoli (2002): "Il dolore isola, separa, impedisce di partecipare alla vita degli altri, esclude. È però vero che il dolore modifica le condizioni d'esperienza. In questo caso da impedimento può trasformarsi in occasione" (p. 136).

2. L'insostenibile leggerezza dell'educare: crisi e resilienza

Siamo gettati nel mondo. Non scegliamo di nascere in un corpo sano o malato, in un tempo storico o in un altro, ricchi o poveri, dentro le fauci di una guerra o in un Paese opulento e democratico. In *Essere e tempo*, Heidegger (1927/1976) ci invita a riflettere sulla categoria dell'essere-gettati-a-vivere, volenti o nolenti, nel mondo. La presa d'atto della gettatezza è però il primo passo, la prima intuizione, per appropriarsi della direzione futura. È qui che intervengono l'educazione, la formazione, la cura, con i loro "carichi" e significati di scelta, di liberazione, di emancipazione (cfr. Contini, 2009; Palmieri, 2000).

Rita Fadda (2005) ci ricorda che "a formarci non è solo l'atto intenzionale (l'educazione) ma anche e in misura notevole il caso, l'evento" (p. 102). E continua: "bisogna pur dirlo e non lo si dice abbastanza, soprattutto nell'ambito che qui maggiormente interessa e cioè quello pedagogico, che l'uomo non è solo scelta, azione, intenzione ma anche in misura tutt'altro che trascurabile, caso e destino" (p. 102).

L'inatteso, anche per noi che siamo cresciuti nel mito della *fine della storia* (cfr. Fukuyama, 1992/1996), assume un ruolo decisivo nella nostra formazione. È spesso il cambio di rotta, il colpo di scena a ridisegnare significativamente le nostre traiettorie esistenziali come individui, gruppi, comunità, lasciando segni in grado di permeare profondamente le identità. La Storia, nel nostro mondo opulento e guidato dalle logiche del neoliberismo, capaci di penetrare anche nel senso che diamo alle nostre connotazioni più intime (pensiamo al corpo), ci ricorda della sua esistenza e ci fa scrollare di dosso quell'illusione di un futuro presentificato, senza memoria né tempo, segnato solo da un funzionamento sociale che ci vede attori silenti di un mondo (macro-mondo e micro-mondi assieme) pensato come ipermercato globale,

dove tutto è mercato, appunto, anche la formazione e l'educazione. L'imprevisto si è presentato ai nostri occhi, abitanti del pianeta terra, sotto la forma di una pandemia che mentre destabilizza le certezze quotidiane e provoca perdite umane, crisi, instabilità sociale, povertà economica, culturale, educativa, talvolta valoriale, sollecita anche a ripensarsi, a ripensare, a guardarsi intorno e a ritrovare, nel desolato scenario di una socialità inevitabilmente frammentata e atomizzata, la voglia di *educare*, di trasformare l'inquietudine del presente in una prospettiva futura ancora tutta da mettere a fuoco e da chiarire nei suoi presupposti.

L'abitudine dei tempi ordinari, cosiddetti "normali", rende *trasparenti*, implicitandole e facendole sembrare scontate, le cose veramente essenziali. Il bisogno di comunità. L'importanza della scuola. L'essere in mezzo agli altri. La salute come bene pubblico. Il diritto a un mondo sostenibile. La scena che muta, capovolge il corso delle cose – la *catastrofe* letta nei suoi significati della modernità (cfr. Tagliapietra, 2004) – pur prefigurando tristi scenari, implicando un blocco, un arresto, producendo *stress* a lunga gettata, spesso dolore e trauma, rappresenta anche un'occasione, che si può prendere e assumere come responsabilità etica e pedagogica o che, al contrario, si può perdere, lasciando andare alla deriva le possibilità di cambiamento. *Resilienza* diventa allora la parola da mettere, oggi, al centro dell'educazione⁵: *l'arte di risalire i torrenti*, come ci ha insegnato Boris Cyrulnik (2001/2002), la straordinaria capacità umana di far fronte alle situazioni avverse e di ritrovare nuovi equilibri e punti di svolta, utile a stabilire, come persone, gruppi, comunità, nuovi fini e obiettivi, consapevolmente e con al centro quel senso del "noi" che è il vero motore del benessere individuale. La parola

- 5 Il costrutto della resilienza (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) offre un riferimento teorico importante alla pedagogia, soprattutto nella prospettiva della relazione di cura e di aiuto, nei momenti di criticità individuale (legati alle dimensioni private dell'esistenza) e in quelli collettivi, come negli scenari di emergenza e di catastrofe. Generalmente possiamo considerare la resilienza come la capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, che consente di analizzare ed elaborare i vissuti dolorosi, di cercare soluzioni ai problemi, di individuare nuovi equilibri futuri. Diversi sono i tratti che definiscono le capacità di resilienza individuale: adeguate strategie di *coping* (vale a dire gli sforzi cognitivi e comportamentali per fronteggiare situazioni a forte impatto emotivo), di *appraisal* (la capacità di valutazione e di analisi di quanto accade), un efficace sentimento di base sicura, un *locus of control* interno, ma anche il senso dell'ironia, l'*humor*, il senso etico, la spinta alla solidarietà, ecc. (cfr. Vaccarelli, 2016).

resilienza è oggi entrata in gioco, nel discorso comune, come anche nei linguaggi istituzionali, in modo più che rilevante; una parola che corre e ricorre, scavalcando i confini scientifici e disciplinari entro cui ha preso forma, forse anche abusata e che, al di là delle formulazioni di senso comune, ha invece una sua profondità teorica e un innegabile potenziale trasformativo, laddove si cerca, soprattutto grazie alla relazione di *cura*, di *trasformare il veleno in medicina*: la resilienza di bambine, bambini, ragazze e ragazzi che oggi, in uno scenario che con la pandemia COVID-19 è dolorosamente segnato dalla distanza e dalla inevitabile bulimia di tecnologie (che pure aiutano e che non possono essere demonizzate in modo banale), si trovano nella condizione di fare “sacrifici” in nome del benessere collettivo oltre che individuale, che hanno l’opportunità di domandarsi se il mondo potrà essere migliore, di costruire il senso dell’esperienza storica come momento della propria identità sociale, di desiderare le cose date per scontate, invisibili prima: l’incontro, la relazione, lo stare insieme, la scuola, il fare esperienze educative.

Una pedagogia della resilienza diventa in questo contesto l’assioma e la prospettiva di un fare educazione in sé e per sé resiliente: è resiliente la scuola quando deve sfidare, con le sue risposte emergenziali, la crisi; sono resilienti in generale gli attori dell’educazione nell’adattarsi ad uno scenario del tutto nuovo e spesso privativo rispetto al *prima* di un evento, con una riprogettazione dei percorsi, delle modalità organizzative, degli spazi, degli strumenti, che si misurano con i tempi convulsi dell’emergenza e con la necessità, talvolta, di *improvvisare* (con scienza e coscienza). Tutto questo diventa *conditio sine qua non* per parlare di resilienza come “esito” del processo educativo, esito del rapporto di cura, come esperienza, per il soggetto umano, per i gruppi, per le comunità di *risalire la corrente*, di attraversare in modo generativo il dolore.

“L’atteso non si compie, e all’inatteso un dio apre la via”, ci ricorda Edgar Morin (1999/2000, p. 55) utilizzando le parole di Euripide. Educare in condizioni di crisi, quando l’inatteso si rivela in tutta la sua forza, significa confrontarsi con situazioni “pesanti”, mentre si cerca di dare risposte “leggere”. Non è facile promuovere la resilienza, veder soffrire, accompagnare i soggetti nei percorsi di risalita dalle situazioni più dure e difficili: il peso di una situazione traumatica, vissuta o riflessa, l’insostenibile pesantezza delle emozioni, la difficoltà di essere resilienti nel promuovere la stessa resilienza, da un lato; la ricerca creativa delle energie,

l'esperienza del "coraggio" comunicativo, la scelta delle attività e degli stili educativi, la *leggerezza* come possibile via dell'educazione, dall'altro lato (Vaccarelli, 2016).

E in questo non serve, dal punto di vista pedagogico, un intervento tecnico-terapeutico specifico, ma è "possibile, al contrario, utilizzare gli strumenti dell'educazione (musica, teatro, gioco, arte, educazione attiva, percorsi didattici e disciplinari integrati)", nonché le tecniche di riabilitazione e rieducazione (ancora: scrittura, teatro, musica...) (Malaguti, 2005, p. 175).

Diventa chiaro il riferimento a Milan Kundera (1984/1989), quando parliamo di *insostenibile leggerezza dell'educare*, pur precisando che i concetti di *leggerezza* e di *pesantezza* non assumono lo stretto significato dato dal grande scrittore ceco. In questo procedere di pesantezza/leggerezza, tra i dolori della vita che ci rendono più forti e più aperti alla ricerca della felicità, di paradosso in paradosso, di ossimoro in ossimoro, di antinomia in antinomia, ricordiamo il principio medico dell'*antidotismo*, della trasformazione di ciò che è nocivo in sostanza che consente di guarire.

3. Cura e cultura/e: l'intreccio necessario

Nel suo *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* Joan Tronto (1993/2015) propone la seguente definizione di "cura", da lei elaborata insieme a Berenice Fischer: "una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile" (p. 118). Aggiungendo poi che: "quel mondo include i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente, tutto ciò che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa a sostegno della vita" (p. 118).

È Tronto stessa a sottolineare come, tra le caratteristiche emergenti da una tale definizione, vi sia il fatto che "l'attività di cura è in misura rilevante definita culturalmente e varia tra le diverse culture" (p. 119). In questa prospettiva, la definizione di Tronto e Fischer può suggerire alcune possibili piste di ricerca nell'ambito di una ricerca pedagogica che, ponendo la cura come focus e ambito di intervento, voglia provare a declinarne anche alcuni elementi emergenti in contesti eterogenei e multiculturali come quelli odierni.

Entro tali contesti, infatti, oggi vivono (si incontrano, lavorano) persone e gruppi i cui percorsi sono sempre più spesso segnati da retroterra diversificati, nonché da altrettanto eterogenei repertori culturali e linguistici. In molti casi (anche se non sempre e non solamente) una tale eterogeneità può essere legata anche al fatto di aver vissuto direttamente o indirettamente l'esperienza migratoria, in prima persona o attraverso, ad esempio, l'esperienza di un familiare (genitori in primis, ma anche fratelli/sorelle ecc.).

Come ha evidenziato Massimiliano Fiorucci (2017), all'interno di contesti segnati da questa complessità "per essere efficaci i servizi devono differenziare i propri strumenti, riconoscendo che l'utenza immigrata non è un gruppo sociale uniforme ma un insieme alquanto eterogeneo di soggetti che richiedono una de-standardizzazione delle risposte" (p. 81). Anche perché, osserva lo stesso Fiorucci, "i bisogni hanno una natura complessa e richiedono interventi flessibili, capaci di coinvolgere risorse, professionalità, competenze differenti" (p. 81).

A testimoniare questa sempre più visibile eterogeneità non sono più solamente gli allievi e le allieve con retroterra migratorio nelle scuole di ogni ordine e grado, ma anche – per citare solo alcuni fra gli esempi riportati dallo stesso Fiorucci – i bambini e le bambine figli di genitori migranti iscritti nei servizi di educazione e cura della prima infanzia, oppure le donne con retroterra migratorio presenti "nelle sale parto, nei consultori e nei servizi per la maternità" (p. 82).

In questo senso, anche entro i contesti del lavoro educativo, sociale e sanitario si incontrano/confrontano persone che si posizionano entro reti di significati non omogenee, attraverso cui interpretano e si muovono all'interno del mondo. Entro queste reti prendono forma e si declinano anche le relazioni di cura, che possono quindi essere concepite e agite in modi diversi dal punto di vista delle varie persone coinvolte, siano esse "utenti" e/o "professionisti".

Come ci avvertono da tempo le ricerche sulle modalità con cui avvengono gli incontri fra i servizi e le persone migranti e postmigranti (cfr. ad esempio Ong, 2003/2005), in alcuni di questi incontri tale complessità sembra però rimanere sullo sfondo, se è vero che ci si "limita" spesso a chiedere ai/alle migranti "l'acquisizione di un insieme specifico di pratiche e [...] di una specifica filosofia di vita" (Ong, 2003/2005, p. 89), senza comprendere e partire anche dalle concezioni e pratiche con cui queste persone interpretano/agiscono le relazioni di cura.

Del resto, altrettanta eterogeneità emerge oggi in modo sempre più visibile non solo sul lato della cosiddetta “utenza”, ma anche sul lato del *lavoro* di cura. Non a caso, già nel 2012 il Documento di lavoro dei servizi della Commissione Europea “Sfruttare il potenziale di occupazione offerto dai servizi per la persona e la famiglia” (che accompagnava la Comunicazione dello stesso anno della Commissione Europea *Verso una ripresa fonte di occupazione*) evidenziava come le persone che lavoravano nei settori dei servizi per la persona e la famiglia fossero, tra gli altri aspetti, prevalentemente donne e spesso migranti (Commissione Europea, 2012, p. 15).

È un aspetto quest’ultimo che ritorna anche in altri documenti e pubblicazioni sul tema. Il report finale del 2015 di una ricerca su “Lavoro domestico e di cura” promosso da Soleterre e IRS richiamava ad esempio le diverse modalità con cui si articolano lavoro migrante e lavoro di cura nei vari Paesi europei:

i dati della Rilevazione Eurostat sulle forze di lavoro mostrano che i lavoratori immigrati occupati nel settore dei servizi alla persona sono impiegati prevalentemente dalle famiglie nei Paesi mediterranei, mentre sono in larga parte impiegati nei servizi socio-sanitari nei Paesi caratterizzati da sistemi di welfare continentali e liberali anglosassoni (p. 15).

In ogni caso, per quanto riguarda il nostro Paese, lo stesso report evidenziava, nel caso del lavoro di cura in ambito domestico, che “la stragrande maggioranza delle assistenti familiari (badanti) che lavorano nelle case degli italiani proviene dall’Europa dell’Est (in particolare Ucraina, Romania e Moldavia) e dal Sud-America (soprattutto Ecuador e Perù)” anche se “negli ultimi anni si registra un aumento delle provenienze dai Paesi dell’Est, in particolare dalla Romania, e una contestuale riduzione del peso delle sudamericane” (p. 19). Un quadro che sarebbe interessante ampliare non solo alla luce delle evoluzioni più recenti, ma anche ampliando l’analisi alla presenza di lavoratori/lavoratrici con background migratorio anche nei servizi e nelle strutture socioassistenziali, anche di tipo residenziale.

È un fenomeno, quello delle *migrant care workers*, in particolare a domicilio, in cui, almeno nel nostro Paese, si intrecciano spesso un regime migratorio poco regolato, un regime assistenziale poco regolamentato, e un mercato del lavoro a bassa qualificazione (Lamura, 2013, pp. 122-130; Deluigi, 2017, p. 94). Come ha osservato Rosita Deluigi (2017), uno degli

aspetti che emergono in questo fenomeno è, ad esempio, che “donne di culture differenti si fanno co-ordinatrici del lavoro di cura”, venendo a contatto “con situazioni complesse e dinamiche, con bisogni sempre più importanti e con autonomie sempre più residuali” (p. 98). Anche in questo caso, come già emerso sul lato della cosiddetta “utenza”, la forma delle relazioni/pratiche di cura non potrà che emergere dall’intersezione delle concezioni e pratiche di tutte le persone coinvolte. Ancora Deluigi evidenzia, ad esempio, la compresenza di “aspetti formalizzati [...] definiti con la famiglia” e “aspetti informali [...] emergenti dalla relazione diretta e dal confronto con la specificità della situazione” (p. 98).

Ciò che emerge, forse, in questo senso, da entrambi i “lati” della relazione e delle pratiche di cura (“utenza”, “professionisti”) è che spesso non risulta facile prendere in realtà consapevolezza delle “nostre” concezioni della cura, da cui derivano poi relazioni e pratiche a cui siamo quotidianamente abituati, ma che sono esse stesse culturalmente, socialmente e storicamente costruite.

È quindi una doppia attenzione quella che pare esserci oggi richiesta in una ricerca pedagogica sulla cura attenta anche alla complessità socio-culturale dai contesti. Da un lato, la necessità di una competenza professionale che sappia riconoscere, comprendere e, laddove possibile, valorizzare/orientare idee e pratiche “altre” rispetto a che cosa/come possano essere oggi le relazioni e le pratiche di cura. Dall’altro lato l’importanza di prendere consapevolezza del carattere sempre situato anche del “nostro” modo di intendere/agire tali relazioni e pratiche. Una consapevolezza quest’ultima che emerge del resto da tempo nel contesto della ricerca pedagogico-interculturale sulle diverse culture pedagogiche (Sleeter, 2010), e che forse può incrociare la pedagogia della cura, in un reciproco arricchimento.

Del resto, come afferma la già citata Joan Tronto (1993/2015), “richiamare l’attenzione sulla cura significa sollevare le questioni relative alla sua adeguatezza nella nostra società” (p. 126), e il sollevare tali questioni potrebbe condurre “a un ripensamento profondo della vita morale e politica” (p. 126), potremmo aggiungere forse anche pedagogica, delle nostre società. Una tale riflessione potrebbe aiutarci, ad esempio, a prendere consapevolezza e a ripensare il fatto che “entro la nostra cultura” siano molto spesso il genere, la razza e la classe a distinguere “chi svolge attività di cura e in che modo” (p. 127) e che la cura stessa sia spesso “spesso costituita social-

mente in modo da attribuire il lavoro di cura ai membri più svantaggiati della società” (p. 127).

In una recente intervista la stessa Tronto sembra suggerire che un tale ripensamento, proprio a partire dalla centralità della cura potrebbe/dovrebbe essere sollecitato oggi anche dalla crisi pandemica in corso e dalle sue conseguenze sulla vita di tutte le persone: non solo di coloro che svolgono effettivamente una professione inerente il lavoro di cura (*care worker*), ma in generale di tutti/e coloro che si sono trovati/e (e si trovano) a svolgere in questo frangente un ruolo quotidiano, anche non professionale, di fornitore/trice di cura (*care giver*) (Tronto, Vantin, 2020). Una tale riflessione, suggerisce Tronto, potrebbe portarci a un più ampio ripensamento dei valori su cui si basano in generale le nostre società, per assumere un “approccio più fondato sulla cura [*more caring approach*] nei confronti del nostro pianeta, nei confronti delle altre forme di vita su di esso, nei confronti di noi stessi” (Tronto, Vantin, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Bruzzone D., Zannini L. (Eds.). (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2012). *Documento di lavoro dei servizi della commissione. Sfruttare il potenziale di occupazione offerto dai servizi per la persona e la famiglia* [SWD (2012) 95] che accompagna la Comunicazione della Commissione *Verso una ripresa forte di occupazione* [COM (2012) 173].
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Corrao F. (1981). Presentazione. In W.R. Bion, *Il cambiamento catastrofico* (pp. 7-12). Torino: Loescher.
- Cyrulnik B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano, 2002).
- Deluigi R. (2017). *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Fadda R. (2005). Scelta e caso nei processi formativi. La nascita e la morte come «eventi destinali» portatori di senso e di significato pedagogico. In L. d'Alessandro, V. Sarracino (Eds.), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder* (pp. 102-132). Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 75-90.

- Frankl V.E. (1982). *Ärztliche Seelsorge*. Wien: Deuticke (trad. it. *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2001).
- Frankl V.E. (1984). Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. In Id., *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie* (pp. 161-241). Bern: Huber (trad. it. *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998).
- Fukuyama F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press (trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano, 1996).
- Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976).
- Kundera M. (1984). *Nesnesitelná lehkost bytí*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Adelphi, Milano, 1989).
- Lamura G. (2013). I migrant care workers in Europa. In S. Pasquinelli, G. Ruscini (Eds.), *Badare non basta. Il lavoro di cura: attori, progetti, politiche* (pp. 117-140). Roma: Ediesse.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Morin E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme/Réformer la pensée*. Paris: Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Natoli S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Ong A. (2003). *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, the New America*. Berkeley: University of California Press (trad. it. *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano 2005).
- Pierce M., Hope H., Ford T., Hatch S., Hotopf M., John A. et al. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic. A longitudinal probability sample survey of the UK population. *Lancet Psychiatry*, 7(10).
- Save the Children, IPSOS (2021). *I giovani ai tempi del coronavirus*. Retrieved May 8, 2021, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 116-119.
- Solettere, IRS (2015). *Lavoro domestico e di cura: pratiche e benchmarking per l'integrazione e la conciliazione della vita familiare e lavorativa. Report finale*. Milano: Author.
- Tagliapietra A. (2004). Introduzione. La catastrofe e la filosofia. In J.J. Voltaire, Rousseau, I. Kant, *Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro* (pp. IX-XXXIX). Milano: Bruno Mondadori.
- Tedeschi G.R., Park C.L., Calhoun L.G. (Eds.). (2014). *Posttraumatic Growth. Positive Changes in the Aftermath of Crisis*. London: Routledge.
- Tronto J.C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*.

- New York-London: Routledge, Chapman and Hall (trad. it. *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Parma, 2015).
- Tronto J.C., Vantin S. (2020). Towards a democracy of care in pandemic times? Interview with Joan Tronto. *European Law and Gender (ELaG)*, 3 May 2020. Retrieved May 8, 2021, from <https://elan.jus.unipi.it/events/other-events/news/towards-a-democracy-of-care-in-pandemic-times-interview-with-joan-tronto-by-s-vantin-elan-teaching-staff/>.
- Unicef (2020). *The future we want. Essere adolescenti ai tempi del COVID-19*. Retrieved May 8, 2021, from <https://www.datocms-assets.com/30196/160-6729208-futurewewantreportfinale.pdf>.
- Università degli Studi di Genova, IRCCS Gaslini (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Retrieved May 8, 2021, from <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vicari S., Di Vara S. (Eds.). (2021). *Bambini, adolescenti e COVID-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.

26.1

L'evoluzione della cura della prima infanzia tra medicina e pedagogia

Anna Aluffi Pentini

Professoressa associata – Università degli Studi Roma Tre
anna.aluffipentini@uniroma3.it

L'evoluzione della cura della prima infanzia tra medicina e pedagogia si rivela oggi un tema particolarmente interessante, in un periodo storico nel quale si attribuisce particolare attenzione all'educazione della prima infanzia, in termini di qualità a livello europeo (CUE, 2019) e di professionalizzazione in Italia, con Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni, che sancisce l'obbligo della laurea per gli educatori di nido. Ho parlato in altra sede del nido come valore sociale (Aluffi Pentini, in corso di stampa) e questa riflessione integra la prospettiva del valore sociale (Santerini, 2019) e solleva questioni culturali collegate, tra le altre, alla conciliazione dei tempi lavoro famiglia, e alla suddivisione dei compiti di cura all'interno della famiglia.

La cura del bambino piccolo richiede consistenza relazionale ed è legata ad un "esserci" che si basa sulla doppia dimensione, esistenziale e di accudimento; prevede un'attenzione spirituale al bambino, ma anche serenità, gaiezza, fantasia e progettualità. La tematizzazione della cura dell'infanzia nasce in ambienti colti, tra detentori di potere sociale, anche se troviamo buona cura anche in ambienti considerati di marginalità e povertà. Le infanzie italiane ed europee di fine '800 primi '900 erano molte e diverse dall'infanzia attuale. Nel 1861 in Italia morivano più di 200 bambini su 1000 nati vivi, e le infanzie si diversificavano per regione e classe sociale. Le immagini che ne conserviamo vanno da signorini ben vestiti a bambinelli sdruciti e infreddoliti in situazioni di vita precarie. In altri paesi europei, la situazione era analoga: nei testi della Comtesse de Ségur (1864) troviamo bimbi eleganti con gonne a piegoline, e altri poveri e malvestiti, se non coinvolti nella mendicizia.

Con il '900, definito da Vittorio Emanuele III il secolo dei bambini, la pediatria, partendo dal tentativo di diffondere norme igieniche, dispensa consigli circa l'allevamento/educazione dei bambini. Anche secondo la Montessori (2017), elemento di congiunzione fondamentale tra cure mediche e cura educativa,

l'igiene accorse come si accorse ad un disastro, a un cataclisma causa di numerosissime vittime: lottò contro la mortalità infantile nel primo anno di vita: le vittime erano così numerose che i sopravvissuti potevano essere considerati come scampati ad un diluvio universale (p. IX).

Ma l'igiene non interviene solo per scongiurare la moria di neonati e bambini piccoli: trasforma poco a poco la considerazione che i bambini meritano e l'immagine che gli adulti hanno di loro: "Quando all'inizio del XX secolo l'igiene cominciò a penetrare tra le classi popolari e a diffondersi, prese un aspetto nuovo la vita del bambino" (Montessori, 2017, p. 11). Anche medici, forniscono indicazioni che vanno oltre le cure strettamente mediche e le forniscono ovviamente alle madri. Così nel suo testo tradotto in italiano nel 1916 con il titolo *Norme igieniche per la madre e per il bambino*, Mac Carthy (1910/1916) dispensa consigli sul modo di vestire i figli affermando:

Ci sembra che non si debba rendere i bambini schiavi dell'eleganza e dei fronzoli e della moda. Gli abiti elaborati non possono mai accrescere la bellezza di un fanciullo [...] Un bambino quanto più semplicemente è vestito, e quanto meno si preoccupa dei suoi abiti, tanto più cresce simpatico (p. 97).

Le descrizioni si riferiscono evidentemente a modelli di semplicità caratteristici di classi sociali privilegiate:

Anche con delle stoffe comuni si possono fare dei vestitini semplici che si possono rendere attraenti con modeste guarnizioni. A due o tre anni il modo di vestire deve naturalmente dipendere dal sesso. Collo largo alla marinara, dal quale scendono grossi piegoni fermati con una cintura intorno alla vita: sottanina scozzese e blousa (p. 98).

Non si tratta propriamente di un vestiario comodo, ma colpisce quanto la pediatria entri nel merito della cura, riconducendola alle esigenze del bambino. Il terzo capitolo del testo parla esplicitamente di educazione. Quest'ultima è definita in funzione di:

ciò che meglio può riuscire a coltivare la loro [dei bambini ndr] facoltà di comprensione ed a fare apprezzare al giusto valore le persone e le cose che li circondano: ad insegnar loro a preferire il giusto all'ingiusto, e ad essere sereni e cortesi con tutti, considerati e generosi e gentili e deferenti verso i vecchi, allora è della più alta importanza che un tale indirizzo cominci con la prima infanzia e che i genitori siano maestri e la casa la prima scuola (p. 223).

Una base per l'educazione civica *ante litteram*. L'invito che, nel titolo, riferito all'igiene, pare indirizzato alle madri, si allarga a entrambi i genitori quando si entra in una dimensione più valoriale dell'educazione. Il pediatra, riconosciuto autorevole per la cura del corpo del bambino, diventa per molte famiglie un consigliere per tutto ciò che riguarda il benessere del bambino. Del resto nel sentire comune non ci si limita più a difendere il bambino dalla morte (Montessori, 2017). Allo stesso tempo il tema dell'educazione riguarda non solo i genitori bensì anche chiunque si occupi di bambini, ad esempio la servitù. Così nel testo *Servire con amore* (Gallia, 1939), indirizzato alle domestiche e diffuso dalla gioventù femminile dell'Azione Cattolica, si legge:

Specialmente sui bambini che saranno affidati spesso alle tue cure potrai tanto influire: sii estremamente delicata con loro nei modi e nelle parole specialmente in fatto di purezza, sono come cera molle e ricevono tutte le impressioni sia buone sia cattive (p. 136).

Si evidenzia qui il concetto di malleabilità della mente e dello spirito infantile e allo stesso tempo la loro sensibilità e le loro capacità: “non pensare che sono piccoli o non capiscono o non stanno attenti: capiscono, vedono, sentono molto più di quel che si crede” (p. 136). Attraverso l'istruzione di coloro che si occupano del bambino si cerca di costruire e preservare per lui un ambiente sicuro “Non raccontar storie paurose e [...] bada alla loro salute”, un ambiente che non trascuri la dimensione spirituale: “Insegna loro che il Signore li guarda sempre” (p. 136). Insomma raccomandazioni

importanti. E anche l'ammonizione "Non baciarli né lasciare baciarli da altri quando ti sono affidati" (p. 137), aspira a creare un ambiente sicuro che rispetti il bambino "vedi del resto i bambini hanno una specie di ripugnanza per i molti baci" (p. 137) e sottolinea il rispetto al quale il bambino ha diritto.

Al contempo si fa strada l'idea che in mancanza di un accudimento familiare adeguato per i bambini lo Stato debba provvedere: il nido rientra negli anni '20 tra le modalità di assistenza ai poveri e l'ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) attiva in Italia dal 1934 al 1975 è un ente di assistenza sociale che si occupa di tutelare l'igiene per la prima infanzia. Nel corso di un secolo vediamo la presa in carico educativa extra-familiare dei bambini, trasformarsi, per tappe successive, da assistenza per i più poveri, ai servizi per le donne che lavorano, con le camere di allattamento nelle fabbriche ad esempio. In seguito i nidi diventano un servizio per i lavoratori in generale. Il numero di figli per famiglia decresce, la famiglia patriarcale e il vicinato cessano di esercitare una più o meno implicita funzione vicaria (Caroli, 2015).

Nel 1971 la legge n. 1044, Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato, istituisce gli asili nido come una forma custodia e assistenza alla famiglia per facilitare accesso della donna al lavoro nel quadro della sicurezza sociale. Si inizia poi a parlare del nido come servizio educativo, poi di nido per le famiglie, infine di nido per la società. Dopo la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia, la legge 285 del 1997 traduce la questione del benessere dell'infanzia in una visione articolata delle politiche sociali.

Già nel 1928 abbiamo in Italia in uno dei primi nidi "professionali" a Milano fondato da Giuseppina Pizzigoni, un nido che si basa sull'igiene e l'istinto materno delle ragazze che vengono formate per lavorarci (Chistolini, 2009). La sua fondatrice ricorda, parlando di uno dei primi tirocini al nido: "Una delle iscritte più giovani mi chiese se avrebbero imparato a *curare* i bambini servendosi delle bambole. Rinuncio a descrivere la gioia quando seppe che avrebbero preparato il bagno e le pappe per dei bambini veri" (Associazione per la diffusione del metodo Pizzigoni, 1929, p. 13). Si insegna a prendersi cura. È del 1968 il primo Nido di infanzia Montessori. Con la Montessori il passaggio dall'igiene all'attenzione per il bambino, alla concezione di un posto per il bambino nella società è piuttosto esplicita: "nei lavori urbanistici si riservano giardini per l'infanzia, co-

struendo piazze e parchi si riservano ai bambini terreni da gioco”; d’altro canto è parte integrante della relazione educativa “incutere nei bambini la nozione della disciplina sociale e della dignità che da essa deriva” (Montessori, 2017, p. XI).

Nel frattempo sono aumentate le aspettative rispetto al bambino, fino ad arrivare agli eccessi del bambino consumatore: i pedagogisti e venditori di prodotti esortano a metterlo al centro della società, creando l’orribile e pericoloso aggettivo “bambinocentrico”. In questo percorso di crescente attenzione all’infanzia alcune questioni relative alla cura del bambino sono rimosse. Il baluardo della pedagogia infantile Maria Montessori, rinuncia a prendersi cura di suo figlio. Il suo riconoscimento le avrebbe ostacolato lavoro e rispettabilità, ma di questo, che potrebbe costituire un punto di partenza per una riflessione sulla conciliazione dei tempi famiglia - lavoro femminile, si parla poco anche quando si parla di nido. Riguardo alla Montessori quando si legge “forza amorevole e creatrice di una maternità emancipata” (Schwegman, 1999, p. 49) non si può fare a meno di pensare al paradosso doloroso di una vita per i bambini, e della rinuncia al ruolo di madre. Quando scrive di adulti che non comprendono abbastanza il bambino, e la sentiamo affermare con forza

noi ci difendiamo da quell’amore [del bambino ndr] [...] e diciamo inquieti non posso ho da fare mentre in fondo pensiamo bisogna correggerli i bambini, sennò si finisce per essere loro schiavi. Desideriamo liberarci di lui per fare quello che ci piace, per non rinunciare ai nostri comodi (Montessori, 2017, p. 140),

sappiamo come queste affermazioni hanno creato talvolta una cultura di colpevolizzazione dei genitori, proprio da parte di chi meglio di tutti avrebbe dovuto capirli. Leggiamo infatti da un lato che “Dappertutto manca ancora la nobiltà di coscienza necessaria per accogliere degnamente l’uomo che nasce” (p. 28) o che non dobbiamo provare “compassione per il neonato ma venerazione per il mistero della creazione, per il segreto di un infinito che si compone entro limiti a noi sensibili” (p. 31), ma anche che “Pur amando profondamente il bambino abbiamo quasi un istinto di difesa contro di lui, che prevale fin dal primo momento in cui viene a visitarci” (p. 31), o ancora vediamo stigmatizzare l’atteggiamento dell’adulto che ha “cura che il bambino non deturpi non insudici e non infastidisca.

Si difendersi, difendersi da lui” (p. 29). Queste affermazioni di principio non sempre aiutano a comporre quelle contraddizioni di ogni genitore che prova a conciliare genitorialità, spazi lavorativi e sviluppo personale. Le educatrici del nido quindi devono scongiurare in ogni modo la colpevolizzazione dei genitori. La professionalità degli educatori di nido richiede una presa in carico diretta del bambino, ma anche in sostegno ai genitori nel loro percorso di maturazione come padre e come madre.

In questo senso la capacità di cura così come questa viene declinata dalla Mortari (2006) come ricettività, responsività, disponibilità cognitiva ed emotiva, empatia, attenzione, passività attiva (non intrusiva e sintonizzata), riflessività, sentire nella cura (tenerezza), competenza tecnica e aver cura di sé esce dall’implicitamente eternamente femminile, giustamente criticato dalle femministe in quanto imprigiona la donna nella costrizione alla cura (Tronto, 2011) e diventa un obiettivo ambizioso. L’obiettivo di un percorso formativo per chi sceglie la professione di cura della prima infanzia; la capacità di erogare una buona cura va ad iscriversi nel quadro di un compito sociale e diventa professionalità educativa per una società più giusta. Più giusta per le pari opportunità dei bambini, indipendentemente dall’ambiente in cui sono nati, e più giusta e clemente nei confronti dei genitori, donne comprese, che assumono la genitorialità con la sua complessità reale, nelle diverse scelte possibili di conciliazione dei tempi quotidiani. Il nido diventa così parte di una progettualità più a lungo termine nella crescita del figlio e i genitori possono così confrontarsi con le istituzioni della prima infanzia, vedendo in loro una sana complementarietà alla loro “necessaria assenza” per una parte della giornata, ma anche come un arricchimento per il bambino. Se quindi, la cura della madre passa gradualmente in una posizione secondaria (Mortari, 2006), il nido subentra creando l’ambiente che consente lo sviluppo affettivo. La madre sufficientemente buona si ritrae per lasciare andare il bambino (Winnicott, 1971/2005), che diventa con i suoi personali ritmi gradualmente autonomo. La complessità di questo distacco richiede alla madre di garantire flessibilità alla distanza tra lei e il figlio, configurando tale spazio come “potenziale”, e adattandosi ai bisogni sempre nuovi del figlio che cresce. Ciò richiede la cornice di professionalità del nido, che consente un’alternanza sostenibile di figure di riferimento “sufficientemente buone”. Il nido diventa quindi il luogo che continua a garantire al bambino la fiducia nell’oggetto buono e rende partecipe i genitori dei suoi cambiamenti, valorizzandoli come conquiste comuni (tra

genitori e educatori). Il nido dovrà fornire la cura che comporta “il dovere di studiare e penetrare con approfondimento scientifico le necessità psichiche del bambino e di preparargli un ambiente vitale” e “facilitare il suo adattamento al mondo esterno” (Montessori, 2017, p. 49). Questa assunzione di responsabilità da parte dei professionisti della cura dell’infanzia, consente alla donna di uscire dalla costrizione della cura, aiutandola a ridefinirsi come persona autonoma. Si supera così una visione spersonalizzante della funzione materna, come quella vissuta dalla protagonista del romanzo *La Spinta*, che diventata da poco madre, dice del marito “tu insistevi sempre perché dormissi anch’io quando dormiva lei, e tornando a casa mi chiedevi se avevo riposato [...] Mi volevi vigile e paziente e riposata in modo che potessi assolvere ai miei doveri... Adesso ero una fornitrice di servizi” (Audrian, 2021, p. 73). La conciliazione di tempi di lavoro e di cura parentale, avviene serenamente se il servizio-nido funziona se i genitori si possono fidare della sua buona cura.

In questo modo il nido si emancipa definitivamente dagli angusti criteri dell’igiene e dell’assistenza ai poveri e acquista un ruolo di rilievo all’interno della pedagogia sociale, che esercita la triplice funzione di promozione di benessere, prevenzione del disagio e recupero del danno. Promuove benessere di bambino e genitori, apre le famiglie alla socialità, incoraggia la partecipazione e costruisce le basi per una responsabilità civica che aspira alla pace: d’altro canto individua precocemente situazioni di svantaggio o marginalità, previene discriminazione e esclusione e interviene in casi di disagio o violenza. La cura delle relazioni interpersonali e del bambino si apre alla presa in carico di situazioni familiari e si espande diventando cura condivisa, vale a dire una cura erogata insieme ad altre istituzioni sociali, nelle reti territoriali, con interventi mirati: una cura sociale per il sociale. La buona cura dei bambini pone così le basi per una società più equa, attenta ai bisogni più profondi di tutte le persone.

Riferimenti bibliografici

Aluffi Pentini A. (in press). Il nido come valore e servizio. In S. Elsen, U. Nothdurfter, C. Lintner, A. Nagy, L. Trott (Eds.), *Social Work in a Border Region: 20 Years of Social Work Education at the Free University of Bolzano*. Bolzano: bu.press.

- Associazione per la diffusione del metodo Pizzigoni (1929). *Il nido della Rinnovata*. Milano: Ettore Ferraboschi.
- Audrian A. (2021). *La spinta*. Milano: Rizzoli.
- Caroli D. (2015). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra otto e novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Chistolini S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del '900*. Milano: Franco Angeli.
- Comtesse de Ségur (1864). *Les malheurs de Sophie* [Sophie's Misfortune]. Paris: Hachette.
- CUE - Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Raccomandazione del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Bruxelles: Author.
- Gallia M. (1939). *Servire con amore. Piccolo manuale di istruzioni pratiche per le domestiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- MacCarthy F.H. (1910). *Hygiene for mother and child*. New York: Harper & Bross (trad. it., *Norme igieniche per la madre ed il bambino. Manuale per la giovane madre*, Vallardi, Milano, 1916).
- Montessori M. (2017). *Il segreto dell'infanzia* (2nd reprint). Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Mondadori.
- Schwegman M. (1999). *Maria Montessori*. Bologna: il Mulino.
- Tronto J.C. (2011). A feminist democratic ethics of care and global care workers: citizenship and responsibility. In R. Mahon, F. Robinson (Eds.), *Feminist ethics and social policy: towards a new global political economy of care* (pp. 162-177). Vancouver: UBC Press.
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistok (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2005).

26.2

Atteggiamento empatico e benessere professionale nel tempo della Pandemia da SARS-CoV-2: uno studio quantitativo osservazionale tra gli studenti di infermieristica dell'Università di Padova

Natascia Bobbo

Ricercatrice – Università degli Studi di Padova
natascia.bobbo@unipd.it

1. Introduzione

La professione infermieristica esprime la sua identità di ruolo all'interno di una relazione assistenziale che vede in sé, implicita, la necessità di conoscere ed utilizzare in modo adeguato canali comunicativi anche di tipo emotivo (Henderson, 2001): il paziente è portatore di pathos, di sofferenza, ma una sofferenza che non può ridursi alla sola dimensione fisico-corporea. I suoi bisogni vanno oltre la mera assistenza alle sue necessità igieniche, di cura della persona e terapeutiche (per quanto concerne la somministrazione dei farmaci). Sempre di più, la persona malata richiede per sé un'attenzione ai suoi bisogni in quanto essere umano, prima che corpo fisico: bisogni di conforto delle sue paure, di contenimento delle sue angosce, di ascolto dei suoi racconti e di condivisione delle sue aspettative (Bruzzone, 2020, p. 92). Ascoltare, contenere, comprendere sono quindi divenuti gesti di cura nei quali si inserisce, ineludibile, una dimensione empatica, nell'intercettazione dell'altrui sentire, e una dimensione di *insight* nella gestione della risonanza emotiva interna che le storie di sofferenza degli altri possono provocare in colui che le accoglie. Tutto ciò implica necessariamente l'espressione da parte degli infermieri di un lavoro emotivo, da intendersi come l'insieme delle pratiche, intenzionali o meno, utili a gestire o esprimere le emozioni messe in atto al fine di rispondere in modo adeguato alle aspettative del proprio ruolo professionale (Hochschild, 2012). L'espressione di tale compito tuttavia non è esente da costi per il benessere psico-fisico dell'infermiere, soprattutto qual ora si palesino esperienze di dissonanza emo-

tiva, vale a dire di percezione di un'incoerenza sostanziale tra il proprio sentire e ciò che si è chiamati ad esprimere (Glomb, Tews, 2002). Tale esperienza può allontanare progressivamente il professionista da sé stesso, distraendolo dalla necessaria esplicitazione dei propri vissuti emotivi, unica via per mantenere integro il contatto con il proprio sé più intimo (Bruzzone, 2020). Quando il professionista smette di guardarsi dentro e di comprendere ciò che prova si espone all'inconsistenza, perdendo di vista il suo compito di dare forma al proprio essere possibile (Mortari, 2008, p. 45). Ciò, nel tempo, può indurre l'emersione di stati di esaurimento emotivo, premessa alla *Compassion Fatigue*, o di depersonalizzazione, premessa al *Burnout* (Diestel, Rivkin, Schmidt, 2015). Tali pericoli non riguardano solo i professionisti, ma anche gli stessi studenti, soprattutto durante il periodo di tirocinio formativo nel quale sono a contatto con l'umanità sofferente delle persone che sono chiamati ad assistere (Stamm, 1999; Michalec, Diefenbeck, Mahoney, 2013).

La situazione emergenziale dovuta alla diffusione pandemica dei contagi da SARS-Cov-2 e l'aumento esponenziale dei ricoveri per Covid-19, hanno di fatto esacerbato il rischio di esposizione a disordini di tipo emotivo, di per sé insito nel lavoro d'aiuto delle professioni sanitarie: i pazienti che si trovano ricoverati nei reparti o nelle terapie intensive completamente privi del conforto di familiari e amici possono tentare di colmare il proprio senso di solitudine cercando contenimento emotivo negli infermieri (Wei et al., 2020); inoltre, gli studenti, come i professionisti, si trovano a svolgere i propri *stage* a contatto con pazienti contagiati o in situazione critica e tale esperienza può farli sentire esposti ad un pericolo di contagio non sempre prevenibile: da questo possono emergere risposte di difesa involutiva, come il distacco e la chiusura in sé stessi (Manzano García, Ayala Calvo, 2020).

Emerge quindi la necessità di esplorare con maggiore attenzione le competenze emotive possedute dagli studenti di infermieristica appena immatricolati al fine di capire se e come sia necessario supportarli in questo specifico ambito di competenza mediante percorsi dedicati; questo per consentire loro, in futuro, di esprimere al meglio il difficile compito di cura che hanno scelto di svolgere.

2. Disegno dello studio

Date le premesse appena descritte, è stato realizzato uno studio osservazionale, quantitativo, con lo scopo di indagare la qualità di vita professionale e le capacità di espressione empatica che caratterizzavano gli studenti di infermieristica dell'università degli studi di Padova nel primo anno della pandemia.

Il framework teorico dello studio si basa sull'idea che la capacità di rappresentarsi il mondo interiore dell'altro posseduta da un individuo, così come suggeriscono gli ultimi studi nell'ambito della psicologia sociale e delle neuroscienze, si componga di due dimensioni: a) cognitiva: intesa come capacità dell'individuo di rappresentarsi il mondo interiore dell'altro senza alcuna contaminazione emotiva; b) emotiva: vale a dire la capacità dell'individuo di consentirsi una risonanza emotiva interna come esito di una contaminazione con lo stato emotivo dell'altro, stante una consapevolezza della distinzione tra il sé e l'altro (Singer, Tusche, 2014).

Dal momento che l'utilizzo di una sola dimensione, emotiva o cognitiva, nella relazione con il paziente può costituire un fattore di esposizione a uno o più disordini vicari, appare chiaro come da un punto di vista formativo l'approccio migliore possa essere di cercare costantemente un equilibrio tra entrambe (Bobbo, 2015).

Lo studio, concretamente, è stato realizzato con l'impiego di un protocollo di intervista composto da due questionari validati:

- l'IRI (*Interpersonal Reactivity Index*): composto da 28 *items*, con scala Likert a 5 punti, consente di valutare quattro dimensioni: a) *Perspective Taking* (di seguito PT): capacità cognitiva di adottare il punto di vista altrui; b) *Fantasy* (di seguito F): tendenza ad immaginarsi in situazioni fittizie; c) *Empathic Concern* (di seguito EC): reazione emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; d) *Personal Distress* (di seguito PD): disagio sperimentato in risposta alla sofferenza dell'altro. La media dei punteggi relativi a ciascuna dimensione viene considerata indicativa della stessa, in base alla sua consistenza;
- il ProQoL (*Professional Quality of Life*) si compone di 30 *items*, su scala Likert a 5 punti, e consente di valutare tre dimensioni: *Compassion Satisfaction* (di seguito CS), *Burnout* (di seguito BO) e *Compassion Fatigue* (di seguito CF). Tutte e tre le dimensioni presentano un doppio *cut-off* tra 22 e 42 punti di *scoring*.

Una scheda anagrafica completava il protocollo. La somministrazione è avvenuta a giugno 2020, al termine del periodo di tirocinio che gli studenti avevano compiuto nelle unità operative degli ospedali veneti, invasi da pazienti affetti da Covid-19 e da pazienti con altre diagnosi ma comunque in uno stato di completo isolamento dai propri familiari e amici.

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi statistica con l'ausilio del software dedicato SPSS. Sono state effettuate analisi di distribuzione di frequenza e verifica della significatività di differenze tra medie nelle dimensioni considerate, previa analisi di normalità di distribuzione. Sono state analizzate inoltre le eventuali correlazioni tra dimensioni.

3. Risultati¹

Sono stati coinvolti tutti gli studenti del primo anno (a.a. 2019/20) del corso di studi in infermieristica dell'Università di Padova.

Le risposte valide sono state 463 su 650 (*response range* 71%). L'età media degli studenti coinvolti era di 22 anni ($\pm 4,8$). Le ragazze costituivano l'81% del campione (n. 374).

Nella tabella 1 le medie risultanti per le dimensioni del test IRI, in base al genere dei rispondenti.

| | EC | PD | PT | F | <i>p</i> |
|-----|------------|------------|------------|------------|----------|
| F | 26,69 | 16,97 | 25,43 | 23,17 | 0,000 |
| | $\pm 3,81$ | $\pm 4,24$ | $\pm 4,52$ | $\pm 4,94$ | 0,000 |
| M | 24,63 | 14,55 | 24,60 | 20,84 | 0,043 |
| | $\pm 3,83$ | $\pm 4,26$ | $\pm 4,13$ | $\pm 4,50$ | 0,000 |
| Tot | 26,29 | 16,50 | 25,27 | 22,72 | |
| | $\pm 3,90$ | $\pm 4,34$ | $\pm 4,45$ | $\pm 4,94$ | |

Tab. 1: confronto medie in IRI, in base al genere

1 Per l'interpretazione dei risultati dell'analisi statistica si ringrazia per la supervisione la Prof.ssa Elena Tenconi, psicologa e psicoterapeuta, prof. associato di Psicologia Cognitiva (Dip. Neuroscienze, Università degli Studi di Padova).

Come si evince dalla tabella 1, in tutte le dimensioni le ragazze hanno una media più alta nei punteggi e la differenza con i loro coetanei maschi appare statisticamente significativa, in base al test non parametrico U di Mann-Whitney per campioni indipendenti.

In tabella 2 i risultati delle analisi sulle risposte al test ProQoL, in base al genere dei rispondenti.

| | CS | BO | CF |
|----------|--------|--------|--------|
| F | 41,18 | 20,07 | 18,72 |
| | ± 5,49 | ± 4,25 | ± 5,11 |
| M | 40,43 | 20,22 | 17,47 |
| | ± 7,11 | ± 4,37 | ± 4,82 |
| Tot | 41,04 | 20,10 | 18,48 |
| | ± 5,84 | ± 4,27 | ± 5,08 |
| <i>p</i> | | | 0.033 |

Tab. 2: confronto medie in ProQoL, in base al genere

I risultati ottenuti dall'analisi dei dati del test ProQoL evidenziano un buono stato di benessere soggettivamente percepito dagli studenti, con una unica rilevanza nella differenza statistica tra le medie tra maschi e femmine nella CF (18.72-17.48; $p=0.033$) (test non parametrico U di Mann-Whitney per campioni indipendenti).

Gli studenti lavoratori (SL) sono il 24,6% del campione totale. Le differenze significative tra le medie sono apparse concentrarsi nella dimensione del PD (SL $M=15,70$, non SL $M=16,76$; $p=0.019$) e nella CF (SL $M=17,65$, non SL $M=18,75$; $p=0,015$).

Le analisi effettuate secondo una distribuzione del campione in base all'età (prima immatricolazione ≤ 20 anni e fuori corso o altra carriera > 21 anni) hanno evidenziato come significativa la differenza tra le medie nella CF, con gli studenti più giovani che raggiungevano punteggi più alti (18,97-18,04; $p=0.027$).

L'analisi delle correlazioni bivariate ha consentito di evidenziare come l'EC correlasse positivamente con la CS ($r= +0,343$; $p<0,001$); il PT ancora positivamente con la CF ($r= +0,358$; $p<0,001$); infine, il PD sempre positivamente con la CF ($r= +0,460$; $p<0,001$).

4. Discussione e conclusione

Le analisi effettuate sui dati raccolti hanno evidenziato come le ragazze sembrano possedere capacità empatiche più sviluppate, sia nella dimensione emotiva che in quella cognitiva, rispetto ai ragazzi. Di fatto, una maggiore capacità empatica le espone, tuttavia, anche ad un maggiore rischio di *distress* nella condivisione di emozioni e di pensieri dell'altro, soprattutto se quest'altro è un paziente con una storia di sofferenza da accogliere (Worly, Verbeck, Walker, Clinchot, 2019). Nonostante si tratti di una distinzione che appare ontologicamente definita dai ruoli sessuali (Hermans, Putman, Van Honk, 2006), non possiamo non considerare una componente culturale nella maggiore propensione delle ragazze ad un comportamento di condivisione e comprensione dell'altrui sentire derivante da una atavica e non fondata attribuzione alle donne di una maggiore capacità di cura dei più fragili (Murgia, 2011).

La presenza di esperienze precedenti o attuali di lavoro (che in questi giovani si traduce soprattutto in impegni in area sociale) sembra ridurre negli studenti i livelli di *distress* in modo significativo, facendo supporre che proprio queste esperienze abbiano in qualche modo insegnato a questi giovani come gestire al meglio la risonanza emotiva che lo stare in relazione con persone fragili può produrre (Eisenberg, Eggum, 2009). Allo stesso modo, sono i più giovani e quelli senza altre esperienze alle spalle, se non lo studio, ad apparire più sensibili al disagio derivante dalla compassione della sofferenza altrui, a conferma di quanto già rilevato in letteratura (Mason, Nel, 2012).

Le correlazioni rilevate, infine, confermano la capacità protettiva di entrambe le dimensioni dell'empatia, cognitiva ed emotiva, così come il legame significativo tra il *distress* personale provato nella gestione di relazioni emotivamente sfidanti e la fatica dovuta all'eccesso o alla complessità di esperienze di compassione ripetute (Perry, Dalton, Edwards, 2010).

I risultati di questa prima indagine sembrano in generale piuttosto confortanti. I livelli di *distress*, di *Compassion Fatigue* e di rischio di *Burnout* sono minimi e coerentemente sono buoni i punteggi rilevati per la *Compassion Satisfaction* e in tutte le dimensioni dell'IRI.

Si tratta, tuttavia, di un'indagine che ha coinvolto studenti del primo anno e, come riportano Eisenberg e Eggum (2009), è possibile che negli anni a venire l'attitudine empatica così come i livelli di benessere percepito

da questi studenti possano subire delle variazioni in senso peggiorativo. Come tutti sappiamo, non è andato tutto bene: la pandemia non si è risolta in pochi mesi, la curva dei contagi continua a muoversi in modo inversamente proporzionale al nostro grado di libertà di spostamento. Coloro che, pur contagiati, sono guariti, spesso riportano una sintomatologia pervasiva (definita *long-covid*) capace di scatenare in loro vissuti di *non-sense* rispetto ad una interruzione biografica difficilmente ricomponibile (Charmaz, 1983). Tali situazioni, potranno definire una parte consistente dei bisogni assistenziali del dopo pandemia, palesando la necessità per questi studenti di apprendere il modo più adeguato di essere e stare nella relazione con pazienti emotivamente sfidanti, senza per questo esporsi a stati di esaurimento emotivo o deresponsabilizzazione (Zannini, 2014).

Servirebbe molto più spazio per esplorare le ipotesi di intervento formativo che potrebbero rispondere in modo opportuno alla sfida delineata, tuttavia in questo contributo si vorrebbe con Scavi (2003) suggerire che, in linea generale, possa rivelarsi fruttuoso aiutare questi giovani a superare la retorica del controllo per raggiungere una migliore autoconsapevolezza emozionale, premesse all'uso delle emozioni come canali analogici di interpretazione del personale e altrui sentire nella relazione. Occorre cioè aiutare questi giovani a oltrepassare la diga che il timore di soffrire talvolta ci fa erigere per poter far defluire il racconto del sé e dell'altro (Han, 2020/2021, p. 32) dai quali nasce la consapevolezza di poter re-stare nella relazione empatica avendo cura insieme dell'altro e di sé stessi e imparando, poco per volta, a riconoscere che cosa serve fare anche quando non sappiamo cosa fare, esperienza non inedita nel tempo inedito che stiamo vivendo (Van Manen, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Bobbo N. (2015). *La fatica della cura*. Padova: Cleup.
- Bruzzone D. (2020). L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 2, 90-100.
- Charmaz R. (1983). Loss of self: a fundamental form of suffering in the chronically ill. *Sociology of Health & Illness*, 5(2), 168-195.
- Davis M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

- Diestel S., Rivkin W., Schmidt K.H. (2015). Sleep quality and self-control capacity as protective resources in the daily emotional labor process: Results from two diary studies. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 809-827.
- Drigas A.S., Papoutsis C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5).
- Eisenberg N., Eggum N.D. (2009). Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress. In J. Decety, W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 71-83). Cambridge (MA): MIT Press.
- Han B.C. (2020). *Palliativegesellschaft: Schmerz heute*. Berlin: Matthes & Seitz (trad. it. *La società senza dolore*, Einaudi, Torino, 2021).
- Hermans E.J., Putman P., Van Honk J. (2006). Testosterone administration reduces empathetic behavior: A facial mimicry study. *Psychoneuroendocrinology*, 31(7), 859-866.
- Henderson A. (2001). Emotional labor and nursing: An under appreciated aspect of caring work. *Nursing inquiry*, 8(2), 130-138.
- Hochschild A.R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Glomb T.M., Tews M.J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23.
- Manzano García G., Ayala Calvo J.C. (2020). The threat of COVID 19 and its influence on nursing staff burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 77(2), 832-844.
- Mason H.D., Nel J.A. (2012). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction: Prevalence among nursing students. *Journal of Psychology in Africa*, 22(3), 451-455.
- Mortari L. (2008). Conoscere sé stessi per aver cura di sé. *Studi sulla formazione*, 2, 45-58.
- Michalec B., Diefenbeck C., Mahoney M. (2013). The calm before the storm? Burnout and compassion fatigue among undergraduated nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 314-320.
- Murgia M. (2011). *Ave Mary*. Torino: Einaudi.
- Perry B., Dalton J.E., Edwards M. (2010). Family caregivers' compassion fatigue in long-term facilities. *Nursing Older People*, 22(4), 26-31.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Torino: Pearson Italia.
- Singer T., Tusche A. (2014). Understanding Others: Brain Mechanisms of Theory of Mind and Empathy. In P.W. Glimcher, E. Fehr (Eds.), *Neuroeconomics Decision Making and the Brain* (pp. 513-532). London: Elsevier-Academic Press.
- Stamm B.H. (Ed.). (1999). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and Issues for Clinicians, Researchers and Educators*. Baltimora (MD): Sidran Press.
- Van Manen M. (2016). *Pedagogical tact*. Walnut Creek (CA): Left Coast Press.
- Wei E., Segall J., Villanueva Y., Dang Gasca V.I., Pilar Gonzalez M., Roman M.,

- et al. (2020). Coping with Trauma, Celebrating Life: Reinventing Patient and Staff Support During The COVID-19 Pandemic. *Health Affairs*, 39(9), 1597-1600.
- Worly B., Verbeck N., Walker C., Clinchot D.M. (2019). Burnout, perceived stress, and empathic concern: differences in female and male Millennial medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 24(4), 429-438.
- Zannini L. (2014). Bisogni di cura di sé nei contesti sanitari: come individuarli, come leggerli, come accompagnarli. *Encyclopaideia*, 28(39), 33-44.

26.3

Passeggiate rigeneranti.

La coltivazione del sé degli operatori sanitari in epoca COVID-19

Stefano Bonometti

*Professore associato – Università degli Studi dell’Insubria
stefano.bonometti@uninsubria.it*

1. Introduzione

Durante il periodo di pandemia scoppiato nella prima metà del 2019, molti operatori sanitari, principalmente in ambito ospedaliero e territoriale, hanno dovuto affrontare problemi sconosciuti in tempi molto rapidi e con risorse limitate.

Il livello di stress, il senso di inadeguatezza, la percezione di disorientamento dovuti ad un’emergenza imponderabile hanno caratterizzato il vissuto di medici, infermieri, fisioterapisti, nonché amministrativi per un lungo periodo di tempo durante il quale molti hanno mostrato sintomi di affaticamento psico-fisico e in taluni casi di *burnout*.

In uno specifico contesto ospedaliero nel territorio bresciano, l’Istituto Ospedaliero d’eccellenza Fondazione Poliambulanza, si è pensato di dare una risposta focalizzata per tutti coloro che richiedevano un supporto a fronte di uno specifico affaticamento psico-fisico. All’interno di una molteplicità di proposte, nasce il percorso denominato *Passeggiate Rigeneranti. Coltivazione del sé*, che fonda la sue radici culturali e metodologiche nella teoria della coltivazione del sé presentata da G.P. Quaglino (2011) nel manifesto per la terza formazione.

2. La situazione iniziale

Recenti ricerche in ambito scientifico sulle conseguenze psico-fisiche dovute al COVID-19 (Pierce et al., 2020; WHO, 2020) hanno messo in luce come il periodo pandemico, che stiamo tutt’ora passando, ha portato negli ope-

ratori sanitari alti livelli di stress dovuti all'elevata fatica fisica richiesta da massacranti turni lavorativi, al coinvolgimento emotivo e al senso di isolamento dovuto a ristrettezze relazionali necessarie per contenere il rischio di contagio.

Osservando in particolare l'esperienza del mondo della cura e della salute nel primo semestre del 2019, si nota come la pandemia abbia messo in luce la complessità e la debolezza del sistema di cura sia territoriale che ospedaliero dimostrata dalla difficoltà nel trovare soluzioni cliniche e terapeutiche efficaci. Queste difficoltà assistenziali e organizzative hanno portato gli operatori a vivere un forte senso di impotenza, di riduzione del senso di efficacia, di disorientamento e demotivazione. Tutto ciò perpetrato per un lungo periodo di tempo, con conseguenze drammatiche per l'intera popolazione, in un completo *lockdown* della vita sociale.

Il personale di cura nel contesto bresciano, lodigiano e bergamasco, si è trovato, primo in Europa e nel mondo occidentale, ad affrontare tale problematica. L'Istituto Ospedaliero Fondazione Poliambulanza, secondo ospedale per dimensioni nel territorio bresciano, nonostante fosse stato travolto dalle richieste, ha optato per l'accoglienza continua dei malati critici, riconvertendo reparti per i malati COVID-19 e ampliando la terapia intensiva. Una scelta possibile dato il forte *engagement* dei dipendenti e una *mission* organizzativa basata sulla dignità della persona e la presa in carico globale che trova le sue origini nel servizio di cura per i più poveri, presente nel carisma dei fondatori.

Nell'arco di poche settimane, il management direttivo e formativo era consapevole che questa richiesta di impegno senza precedenti avrebbe portato a situazioni di affaticamento psicofisico e necessità di momenti di recupero e sostegno. Al riguardo, ha preso avvio la proposta di un percorso formativo denominato *Passeggiate Rigeneranti. Coltivazione del sé* finalizzato non tanto a recuperare situazioni di *burnout* o di criticità da stress post traumatico, quanto a rafforzare le risorse ancora presenti negli operatori in situazione di affaticamento e che volontariamente esprimevano la richiesta di sostegno.

Alla luce del modello della coltivazione del sé di Quaglinò (2011), la proposta formativa è stata progettata per "offrire un'occasione di confronto e di dialogo con tutti quei 'problemi complicati' della vita [...] restituire all'esperienza della formazione quel carattere imprevedibile, indeterminato, imponderabile e talvolta inesprimibile" (p. 15). Il percorso si è posto nella

traccia della *terza formazione* che si muove “da bisogni e necessità, da sollecitazioni e istanze che abitano il nostro mondo interiore” (p. 18). Nella traccia della *terza formazione*, la proposta *Passeggiate rigeneranti* ha offerto ai partecipanti un’occasione di dialogo, confronto, condivisione attraverso una molteplicità di registri linguistici.

L’ipotesi alla base di questo percorso di *Action-research* (Nigris, 1998) era di accertarsi se un approccio umanistico alla formazione, e meno performante sul ruolo e sulle competenze, fosse effettivamente ritenuto efficace dai partecipanti, che ristorasse dalle fatiche e proponesse un cambiamento delle prospettive (Mezirow, 2016) per comprendere la realtà circostante. Si è ritenuto che il modello *Action-research* fosse il più coerente, date le caratteristiche dell’intervento, infatti come afferma Bove (2019) la

Ricerca Azione interpella i soggetti, li rende partecipi, ne attiva le potenzialità, li coinvolge nell’analisi e nella descrizione dei problemi, nella ricerca di una soluzione, nella scelta degli interventi, nella valutazione, rendendola un modello interessante per promuovere azioni di miglioramento e trasformazione delle pratiche in contesti complessi (p. 66).

Un ulteriore elemento di attenzione è dato dalla scelta di utilizzare il mondo dell’arte e della letteratura come mediatore didattico per esplorare i vissuti, le emozioni, le riflessioni emergenti dall’esperienza di cura. L’arte, la letteratura, la musica diventano contesti da attraversare per comprendere le diverse sfumature dei propri vissuti, acquisire un nuovo sguardo, imparare nuovi linguaggi e significati. In un’ottica di didattica costruttivista è possibile evidenziare come l’arte in generale rappresenta il mediatore per eccellenza per “costruire” l’apprendimento. Sono numerose le esperienze nell’ambito della scuola dell’infanzia e primaria che promuovono unità di apprendimento in cui i bambini entrano nel ruolo di artisti per creare le proprie opere. Infatti, la letteratura e l’arte in genere offre la possibilità di attivare un’esperienza estetica, in cui riflessione e sensazioni, immaginazione e emozioni, si mescolano in un tutt’uno. All’interno di questa prospettiva, i partecipanti sono stati guidati ad attraversare un giardino simbolico in cui, tappa dopo tappa, hanno incontrato opere e autori con i quali dialogare e trasformare lo sguardo.

3. Il progetto

Il percorso svolto principalmente in piattaforma online aveva come sfondo integratore un ambiente naturale, uno o più giardini nei quali compiere passeggiate virtuali. È stata proposta ai partecipanti una sorta di attraversamento che prende le mosse dai luoghi impervi (dell'anima), fino a raggiungere una radura ovvero un luogo che è stato aperto alla luce grazie a un'operazione di diradamento e che, quindi, permette agli eventi di manifestarsi e di essere compresi. Tale metafora è risultata essere efficace per i partecipanti, in quanto ha richiamato un'esperienza comune come la passeggiata in un bosco. Infatti, se immaginiamo di passeggiare nel fitto di un bosco, ne percepiamo immediatamente l'oscurità che, però, è vinta quando ci imbattiamo in una radura; la luminosità sperimentata in corrispondenza della radura inattesa rende improvvisamente e pienamente visibile ciò che fino a qualche istante prima era avvolto dall'oscurità del bosco (Bonometti, Guerra, 2020).

Nella radura gli operatori riescono a ritrovare l'orientamento, ristorarsi e elaborare una trasformazione delle proprie prospettive. È un percorso che ognuno compie attraversando la penombra del personale vissuto professionale con l'aiuto di altri, mai da soli. Il gruppo diviene una rete di sostegno e di comunicazione che favorisce il racconto della propria storia. Come nel "Castello dei destini incrociati" (Calvino, 1994) ogni commensale pone sul tavolo la carta dei tarocchi scelta che diventa l'innescò per avviare il racconto, una storia che si intreccia con gli altri racconti fino a divenire una narrazione condivisa e sociale.

Le tappe di questo itinerario non lineare di riappropriazione della propria individualità, della coltivazione del sé, in una prospettiva di autonomia e continuità (Quaglino, 2011), sono costituite da quattro coppie di parole: fatica-energia; serietà-humor; disperazione-speranza; pesantezza-leggerezza.

I partecipanti sono stati condotti attraverso stimoli quali dipinti e sculture, letteratura classica e divulgativa, attingendo da romanzi di formazione e poesie, nonché dall'ambito cinematografico ed infine dalla musica. Durante le passeggiate attraverso fitti boschi e soleggiate radure i partecipanti senza forzature hanno condiviso le impressioni e le riflessioni suscitate dagli stimoli posti in dialogo con la sofferenza dell'esperienza professionale vissuta.

Ogni incontro, caratterizzato per la specifica coppia di parole, si apriva

con la presentazione di alcuni dipinti ambientati in contesti naturalistici (“Il ponte giapponese” di Monet, “La primavera” di Crane, “Il roseto” Kroyer, “Campo di grano con cipressi” di Van Gogh) che davano l’ambientazione della radura, della luce, della serenità. Da questo luogo partiva il percorso, condividendo i vissuti più sofferti e complicati con l’aiuto di sollecitazioni come una sequenza di un film, ad esempio “La ricerca della felicità” e “Gran Torino”, o con l’analisi di quadri come “La Fatica” di Millet, “La luna nascente sul mare” di Caspar. Non di meno sono state le sculture come il “Davide” del Bernini, il “Cristo velato” di Sanmartino o la “Pietà” di Michelangelo. A questi si aggiunge la lettura di brevi testi di letteratura tratti principalmente da autori del ‘900, romanzi esistenziali e formativi.

Successivamente al momento di condivisione svolto nella fase iniziale, per raccogliere le sensazioni di difficoltà, anche con il supporto di attività elaborative di gruppo, prendeva avvio il sentiero che portava a valorizzare la dimensione positiva, rafforzare la motivazione e lo sguardo verso il futuro.

In queste fasi, il percorso proponeva stimoli come “La primavera” del Botticelli, dipinti di Magritte e Salvador Dalì, scatti di fotografi famosi, letture di aforismi, brevi videoclip e musica pop, nonché poesie, che offrivano l’occasione per l’attivazione di lavori in sottogruppo e confronti in plenaria.

Ogni incontro si concludeva con una fase di *debriefing* che mirava a ritrovare un filo rosso e rintracciare, nella passeggiata svolta, quegli elementi che potevano rappresentare un ancoraggio motivazionale e una rigenerazione delle energie.

4. Discussione dei dati e considerazioni conclusive

Attraverso questo progetto si è voluto comprendere l’effettivo valore formativo di una proposta squisitamente umanistica, all’interno di un contesto di lavoro teso solitamente alla performatività delle professioni e che si è ritrovato in un clima di impotenza e disorientamento.

Per ognuna delle quattro edizioni, è stato svolto un Focus Group con i partecipanti per comprendere l’efficacia della proposta sia dal punto di vista dei contenuti sia del metodo.

I dati raccolti sono stati categorizzati in alcune parole chiave, espresse

direttamente dai partecipanti, che rappresentano in termini globali il pensiero dei partecipanti.

Le sette categorie, facendo sintesi fra i vari interventi, mettono in luce l'esperienza formativa vissuta come: *a) condivisione*: "è stato un intreccio di esperienze, idee, vissuti, esperienze emotive", "un incontro tra diverse figure professionali, con altri colleghi, con i quali non si ha solitamente il tempo di parlare", infine "uno scambio di stati d'animo"; *b) distensione*: "un momento per godere di arte e musica, di leggerezza (alla Calvino), semplicità nell'esposizione di argomenti delicati", "sdrammatizzazione di esperienze pesanti vissute", "libertà di pensiero, serenità e senso di spensieratezza"; *c) confronto*: "uno scambio di opinioni", "l'ascolto di un altro racconto"; *d) interpretazione*: "accostamento dell'arte con il contesto ospedaliero, vederlo in un'altra prospettiva", "godere di arte, musica e humor", "accompagnamento culturale per uno sguardo nuovo sulla quotidianità"; *e) riflessione*: "è stato un momento per riflettere, conoscersi e ri-conoscersi", "elaborare e crescere come essere umano"; *f) collaborazione*: "ho vissuto un momento di lavoro di gruppo", "aggregazione, energia, collaborazione", "c'era un qualcosa da fare con i propri colleghi di reparto diverso dal solito"; *g) apprendimento*: "è stato un apprendere cose nuove", "migliorare la percezione degli eventi", "una professionalità nuova".

L'analisi del testo della discussione avvenuta nei Focus Group è stata qui sintetizzata dalle sette categorie ed esemplificata con alcune frasi originali espresse dai partecipanti. Si evince come il percorso abbia offerto un'opportunità di trasformazione delle prospettive per rileggere la propria esperienza attraverso l'uso di una molteplicità di registri di pensiero. Quindi non solo un pensiero razionalizzante, ma anche facendosi trasportare dalle emozioni, come dai sensi e dalla percezione, non ultimo dall'immaginazione e dall'intuizione.

Nei limiti di una proposta focalizzata in una specifica organizzazione ospedaliera i risultati mostrano che l'apprendimento atteso dagli adulti nei luoghi di lavoro non sia legato necessariamente in modo diretto a competenze professionali e specialistiche direttamente spendibili nella prestazione lavorativa. Un apprendimento significativo che promuove un cambiamento si radica all'interno di una dimensione profonda, nella propria identità sociale e professionale. La possibilità di trasformare atteggiamenti e comportamenti chiama in causa il proprio sé autentico attraverso un dialogo interiore che si avvale del confronto con gli altri. La formazione in un con-

testo sempre più incerto e complesso come la società attuale può divenire un'opportunità di educabilità permanente attraverso una coltivazione del sé aperta all'incontro con gli altri e in continuo contatto con la molteplicità dei linguaggi, dall'arte alla musica, dalla letteratura alla natura.

Riferimenti bibliografici

- Bonometti S., Guerra L. (2020). *Didattica della bioetica*. Brescia: Scholé.
- Bove C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale*, 17(1), 59-75.
- Calvino I. (1994). *Il castello dei destini incrociati*. Milano: Oscar Mondadori.
- Mezirow J. (2016). *Teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-196). Milano: Bruno Mondadori.
- Pierce M., Hope H., Ford T., Hatch S., Hotopf M., John A. et alii (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *Lancet Psychiatry*, 7(10), 883-892.
- Quaglino G.P. (2011). *La Scuola della vita. Manifesto per la terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- World Health Organization (2020). *Mental health and psychosocial considerations during COVID-19 outbreak. Interim guidance. 18 March 2020. COVID-19: Risk communication and community engagement*. Retrieved April 24, 2021, from <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1>.

26.4

La Memoria dei testimoni come pedagogia della cura

Luca Bravi

Ricercatore – Università degli Studi di Firenze

luc.bravi@unifi.it

1. Testimonianza, autobiografia, cura

Alla fine degli anni Novanta, Duccio Demetrio pubblicava un testo intitolato *Pedagogia della memoria*, all'interno di una collana dedicata proprio al tema della cura (Demetrio, 1998). L'attenzione del volume era posta sull'ambito della scrittura autobiografica e coglieva un nesso evidente tra narrazione di sé come elemento curativo in senso pedagogico e processo di cura che si estendeva fino ad assumere una dimensione collettiva.

La comunicazione tra generazioni, il passaggio delle testimonianze, i rituali del ricordo, qualora non vengano nuovamente ripristinati, nel privato come nel mondo sociale, ci destineranno all'apparenza e alla finzione. La memoria invece, difesa ed educata in noi stessi, per gli altri, ci restituisce al senso di aver vissuto e di insegnare quel poco che nella vita siamo riusciti a capire (Demetrio, 1998, p. 7).

In questo stesso ambito di pedagogia della memoria, inteso come elemento della pedagogia della cura, i racconti dei testimoni delle deportazioni e le tante singole voci di coloro che hanno vissuto differenti vicende belliche nel Novecento assumono una connotazione specifica. La cosiddetta "memorialistica" del XX secolo è stata costruita attraverso la valorizzazione del ruolo del testimone diretto, le cui parole hanno assunto un peso simbolico collettivo, ben sintetizzato dal titolo del testo di Annette Wieviorka, *L'era del testimone* (1998/1999). È necessario sottolineare che si è trattato di un processo storico che ha avuto inizio proprio dalle complesse e dolorose ricostruzioni autobiografiche che non ebbero subito l'attenzione dell'opinione pubblica. Furono numerosi i diari che, immediatamente pubblicati

da sopravvissuti alla Shoah, non riscosero alcuna attenzione: Maria Eisenstein (1944), Silvia Lombroso (1945), Frida Misul (1946), Liana Millu (1947), fino al noto primo rifiuto di *Se questo è un uomo* di Primo Levi da parte di Einaudi (1947). La scrittura autobiografica corrispondeva ad una ricostruzione, una riflessione e una sistematizzazione delle vicende personali, al di là della capacità/possibilità di comunicare con l'esterno: in quei primi anni, si trattava principalmente di un processo privato ed intimo, anche se aveva a che fare con aspetti della storia internazionale e sociale. Andra (Alessandra) e Tatiana (Liliana) Bucci, due bambine ebreo deportate all'età di 4 e 6 anni da Trieste a Birkenau e poi sopravvissute, hanno più volte sottolineato la centralità della scrittura autobiografica prodotta in età adulta come un passaggio necessario, un ritorno al benessere esistenziale in relazione al periodo infantile vissuto nel lager:

Prima iniziai a raccontare silenziosamente a me stessa, poi ripresi la scrittura e cominciai a scrivere quello che era una specie di diario. Negli anni, il mio racconto che era fatto di ricordi di bambina, a volte sfocati, altre imprecisi, spesso rimossi, si arricchì di ciò che altri hanno saputo dirmi della nostra vicenda; poi si sono aggiunti i documenti, ma ho sempre cercato di tenere presente che cosa fosse frutto della mia memoria personale e quali elementi sono giunti più tardi dall'esterno. Nella mia frequente testimonianza cerco anche di segnalare questi stessi differenti fattori a chi mi ascolta. Ciò che posso dire è che la narrazione della mia storia personale ha comportato un percorso curativo dell'anima, una parte essenziale della mia ricostruzione come persona, fino alla scelta di offrire la testimonianza pubblica, infine anche attraverso libri. Ma tutto è iniziato a Lingfield, proprio come una cura dell'anima¹.

Lingfield è una cittadina dell'Inghilterra. Dal 1948, vi era stato attivato un centro d'accoglienza e recupero per bambini che erano stati imprigionati nei campi di concentramento. A dirigerlo era Anna Freud ed una delle attività che venivano proposte, insieme al gioco, era proprio la narrazione della propria storia personale: si trattava di quell'azione autobiografica e curativa descritta dalle testimoni e che ebbe un'importanza rilevante nel re-

1 Intervista rilasciata da Andra Bucci, Firenze, 27 gennaio 2012.

cupero psicologico di quei bambini (Bucci, 2020). L'esplosione dell'attenzione pubblica per il testimone avvenne significativamente negli stessi anni in cui Demetrio dava alle stampe il suo volume sulla pedagogia della memoria, nella seconda metà degli anni Novanta. Hanno fatto parte di questo processo anche pellicole televisive e cinematografiche, come il documentario *Shoah* di Claude Lanzmann (1985) che è stato girato in presa diretta e costruito a partire dalle interviste ai testimoni diretti, sia vittime che carnefici, ma soprattutto a quella parte di popolazione polacca che aveva assistito indifferente allo sterminio. Si era intanto svolto il processo di Gerusalemme ad Adolf Eichmann (1961), il responsabile nazista dei treni della deportazione; gli articoli sul *New Yorker* di Hanna Arendt e poi il suo volume *La banalità del male* (1963/1964) ristabilivano infine un differente rapporto sociale con quella storia: non esisteva un'umanità del passato che era malvagia (i nazisti) contrapposta alla buona società democratica del presente. Quegli uomini che avevano messo in atto lo sterminio erano parte della nostra stessa comunità e perciò le condizioni perché tutto possa precipitare di nuovo nello sterminio restano attive e sono costantemente parte del presente (Bauman, 1989/1999): si ponevano le fondamenta perché l'azione riflessiva, curativa e autobiografica dei testimoni assumesse un ruolo nel contesto collettivo e sociale, si stava cioè creando una specifica attenzione dell'opinione pubblica su questi temi. Gli anni Novanta aprivano definitivamente l'era del testimone ed il film *Schindler's List* (1993) di Steven Spielberg ne consacra il ruolo simbolico e pubblico. Dal successo della pellicola prese il via la costruzione di un archivio per raccogliere i video dei testimoni diretti della persecuzione nazista in tutto il mondo, attraverso l'azione della "USC Shoah Foundation" costituita dallo stesso regista statunitense nel 1994: 52mila video-testimonianze in 32 lingue, girate in 56 Paesi. La fine degli anni Novanta segnava anche la nascita di numerosi progetti sull'educazione attraverso la pedagogia della memoria in ambito pubblico ed educativo (Chiappano, 2009).

2. La Shoah. Tra cura e banalizzazione

David Bidussa ha segnalato come la testimonianza della Shoah abbia avuto da sempre un frequente utilizzo negli atti giudiziari. Da questo punto di vista, le parole dei testimoni hanno avuto una relazione immediata e spe-

cifica con questo particolare contesto “pubblico”. Esiste però un altro ambito collettivo fondamentale che deve essere considerato ed è quello della relazione che la testimonianza tesse con i suoi fruitori (Bidussa, 2004, p. 1). Le autobiografie legate alla Shoah sembrano aver assunto un ruolo specifico e particolare: conservare queste storie e portarle ad espressione nel contesto sociale significa farne le fondamenta della memoria pubblica, seppur con la consapevolezza delle criticità che caratterizzano le testimonianze orali (Bonomo, 2013).

È quindi possibile inscrivere l’esperienza della testimonianza nel contesto pubblico come parte della pedagogia della cura? L’ultima testimonianza di Liliana Segre, sopravvissuta ad Auschwitz, rilasciata alla Cittadella della Pace di Rondine (Arezzo), ne offre un esempio concreto. Alcuni passaggi del discorso tenuto dalla senatrice a vita hanno ripercorso uno spaccato della sua vita da bambina:

Quando sono diventata “l’altra” e a 8 anni non sono più potuta andare a scuola, ero a tavola con i miei familiari, e mi dissero che non potevo più andare a scuola – ha ricordato Segre – Chiesi perché e ricordo gli sguardi di quelli che mi amavano e mi dovevano dire che ero stata espulsa perché ero ebrea. Una delle cose più crudeli delle leggi razziali fu far sentire dei bambini invisibili. Molti miei compagni non si accorsero che il mio banco era vuoto... e per anni non mi chiesero niente².

Liliana Segre non ha raccontato immediatamente la sua vicenda personale e anche nel suo caso si è trattato di un impegno critico e doloroso di ricostruzione autobiografica:

Era molto difficile per i miei parenti convivere con un animale ferito come ero io: una ragazzina reduce dall’inferno, dalla quale si pretendeva docilità e rassegnazione. Imparai ben presto a tenere per me i miei ricordi tragici e la mia profonda tristezza. Nessuno mi capiva, ero io che dovevo adeguarmi ad un mondo che voleva dimenticare gli eventi dolorosi appena passati, che voleva ricominciare, avido di

2 Il testo integrale del discorso tenuto da Liliana Segre il 9 ottobre 2020 alla Cittadella della Pace di Rondine è visionabile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=YEOqI6QS9so> (ultima consultazione: 8/5/2021).

divertimenti e spensieratezza (Associazione donne ebrae, 1996, p. 63).

Nel percorso di testimonianza si evidenzia una consapevolezza personale che si è lentamente tradotta in spazio di confronto collettivo. Si tratta di un processo pedagogico di cura germogliato nel privato e che, per lungo tempo, le comunità del secondo dopoguerra hanno addirittura rifiutato. Le associazioni degli ex deportati come Aned (Associazione Nazionale Ex Deportati nei campi nazisti) o i centri di ricerca come il Cdec (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea) nacquero negli anni Cinquanta proprio per costruire una consapevolezza sociale ed una conoscenza storica intorno alle vicende della deportazione e del genocidio in Italia. In quei primi decenni del secondo dopoguerra, i viaggi della memoria erano organizzati dagli stessi ex deportati che si recavano in località dove le istituzioni pubbliche tentavano di rimuovere i segni di quel pesante passato. Il rientro in patria dei pochi adolescenti italiani che sopravvissero ai campi di concentramento, come Marcello Martini che fece ritorno a Prato dopo la deportazione a Mauthausen, fu segnato dalla totale rimozione di che cosa fossero stati quei campi. Nel 2017, proprio Martini ha ricordato:

Quando tornai a scuola il direttore del liceo scientifico seppa dalla mia mamma, insegnante anche lei, delle peripezie che avevo subito e che per quasi due anni non avevo frequentato la scuola e quasi non sapevo più neanche scrivere. Stette a sentire e poi concluse: “ma se non ha seguito un corso regolare di studi, qualcosa avrà sicuramente letto nella biblioteca di Mauthausen”³.

La costruzione di spazi di consapevolezza, conoscenza ed ascolto dei testimoni delle deportazioni corrispondono quindi a processi di elaborazione pubblica di quelle vicende storiche che dal privato sono transitate nel contesto collettivo assumendo un ruolo formativo. È in questo passaggio che la pedagogia della cura vissuta in intimità ha trovato espressione nel contesto pubblico.

3 Testimonianza di Marcello Martini rilasciata in occasione del Treno della Memoria 2017, <https://www.toscana-notizie.it/-/la-storia-di-marcello-martini-partigiano-adolescente-finito-in-un-lag-1> (ultima consultazione: 8/5/2021).

Le riflessioni di Giovanni De Luna sulla costruzione di memoria pubblica, a partire dalla “Seconda Repubblica” italiana, permettono invece di mettere in evidenza alcuni aspetti più critici di questo percorso: il crescente interesse per il testimone diretto ha segnato lo scivolamento verso una memoria fatta di riferimenti a “vittime inermi del male assoluto” e costruita sulla sola empatia: ciò ha corrisposto ad un costante impoverimento sul piano delle conoscenze disciplinari. Il dibattito sulla costruzione di memoria in assenza di approfondimento storico è giunto frequentemente ad una banalizzazione dei processi di analisi ed ha portato alla celebrazione delle ricorrenze del calendario civile, senza attivare una reale opportunità né di percorso didattico né di formazione civica (De Luna, 2011). Che cosa può essere indicato come processo concreto di cura e cosa invece rappresenta ormai una banalizzazione di avvenimenti storici complessi? Può risultare utile alla nostra analisi volgere lo sguardo ad altre esperienze legate alla pedagogia della memoria.

3. Percorsi di pace a Srebrenica

Srebrenica, la città della Bosnia in cui nel 1995 avvenne il genocidio di più di 8000 persone, è un altro dei luoghi in cui l'autobiografia e l'azione curativa individuale attraverso lo scrivere di sé si è tradotta in azione concreta di recupero e di cura nel contesto collettivo e sociale. Elvira e Irvin Mujcic sono due fratelli che furono profughi in Italia insieme alla madre, al tempo delle guerre nei Balcani; il padre restò a Srebrenica e risulta tuttora disperso. Elvira Mujcic oggi vive a Roma ed è una scrittrice che più volte è tornata sui temi legati alla sua terra d'origine ed agli effetti subiti a livello interiore per il trauma della guerra vissuto direttamente sulla propria pelle e su quella dei propri familiari. Il suo racconto è oggi una narrazione pubblica costruita attraverso i suoi libri che, in molti casi, sono l'esempio concreto della pedagogia della memoria come elemento di pedagogia della cura. La sua narrazione in *Al di là del caos* (2015a) è svolta attraverso l'autobiografia ed è il percorso di ricostruzione interiore di un'adolescente, dopo la guerra e durante l'esperienza della profuganza; in *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole* (2015b), l'autrice racconta il recupero della lingua come strumento espressivo, ma anche identitario, tramite il quale riordina e ritorna sulle proprie esperienze autobiografiche; in *Dieci prugne ai fascisti* (2017),

le rocambolesche vicende di sepoltura in Bosnia del feretro della nonna deceduta in Italia ripercorrono il complesso rapporto familiare con il tema della morte: quella dell'anziana per la quale esiste un corpo cui dare sepoltura e quella tuttora solo presunta del padre, in assenza di un corpo su cui poter piangere. L'elemento curativo dell'autobiografia è stato espresso più volte da Elvira Mujcic durante alcune interviste: "I miei libri sono un percorso di cura interiore, anche attraverso lo studio della lingua di cui riappropriarsi, sono un percorso privato che poi trova espressione pubblica"⁴. I suoi volumi sono il racconto della storia della Bosnia Erzegovina negli anni Novanta, ma nascono da un'analisi personale e privata che riporta all'essenza della memoria come elemento di cura, cui si riferisce Duccio Demetrio nel volume citato in apertura di questo contributo. Lo sguardo su questa vicenda di genocidio nei Balcani, meno consumata dall'insistere simbolico rispetto alla Shoah, permette di cogliere più a fondo le connessioni tra autobiografia come ricostruzione personale, ma anche come azione che si espande nel contesto collettivo e sociale, sia come conoscenza dell'avvenimento storico, sia come azione concreta sul territorio. Da quest'ultimo punto di vista, Irvin Mujcic sta portando avanti un progetto denominato "*Srebrenica city of hope*"⁵ che aggiunge un elemento curativo essenziale rispetto a quanto narrato da Elvira nei suoi testi, cioè la componente della ricostruzione concreta di un paese. Irvin Mujcic è tornato a vivere a Srebrenica da adulto, dopo l'esperienza da profugo in Italia e la sua azione è mossa dal concetto che esprime attraverso le parole "*Srebrenica lesson learn*" (Srebrenica lezione imparata). Nel suo processo di cura, Irvin ha scelto di non utilizzare il simbolico "mai più" così spesso riferito alla Shoah, perché ha affermato in un incontro pubblico: "sappiamo, proprio riflettendo sull'esperienza di Srebrenica, che un genocidio può ripetersi, in forme diverse, ma può tornare ed è tornato". La sua azione di rinascita personale è quella di contribuire al ritorno alla vita del villaggio di Srebrenica attraverso la costruzione di abitazioni ecosostenibili che permettano di accogliere di nuovo persone anche dall'estero, per cambiare l'etichetta di Srebrenica da simbolo di morte a simbolo di speranza e di "resurrezione". È in questo processo così concreto di cura, personale e comunitaria, che si coglie in pieno il senso

4 Intervista rilasciata da Elvira Mujcic, Prato, settembre 2019.

5 Il progetto *Srebrenica city of hope* è visionabile al seguente link: <https://srebrenicahope.wordpress.com/about/> (ultima consultazione: 8/5/2021).

di una memoria in grado di esprimere e far germogliare le proprie potenzialità pedagogiche più profonde passando da un processo interiore in grado di attivarsi positivamente nel contesto del benessere pubblico.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York: Viking (trad. it. *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano, 1964).
- Associazione donne ebrei (ed.). (1996). *Voci dalla Shoah. Testimonianze per non dimenticare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.). (2019). *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Bauman Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. New York: Cornell University Press (trad. it. *Modernità e Olocausto*, il Mulino, Bologna, 1999).
- Bidussa D. (2004). Testimonianza e storia. Verso la post memoria. *Israel*, 2, 1-15.
- Bonomo B. (2013). *Voci della memoria*. Roma: Carocci.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: Franco Angeli.
- Bucci A., Bucci T. (2019). *Noi, bambine ad Auschwitz*. Milano: Mondadori.
- Chiappano A. (2009). *Memorialistica della deportazione e della Shoah*. Milano: Unicopli.
- De Luna G. (2011). *La Repubblica del dolore*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Mujcic E. (2015a). *Al di là del caos. Cosa rimane dopo Srebrenica*. Modena: Infinito.
- Mujcic E. (2015b). *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole*. Modena: Infinito.
- Mujcic E. (2018). *Dieci prugne ai fascisti*. Roma: Elliot.
- Santerini M. (2005). *Antisemitismo senza memoria*. Roma: Carocci.
- Wieviorka A. (1998). *L'Ère du témoin*. Paris: Plon (trad. it. *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano, 1999).

26.5

Fare solitudine come pratica di cura

Manuela Ladogana

Ricercatrice – Università degli Studi di Foggia

manuela.ladogana@unifg.it

1. Una premessa

La riflessione intorno alla possibilità di assumere la *solitudine* come categoria del discorso e della prassi del sapere pedagogico, riconoscendole una dimensione ontogenetica – che dà forma all’essere, appunto (Mortari, 2008, p. 45) – e una dimensione educativa orientate, entrambe, a “coltivare l’essere che trasforma le cose” (Tomarchio, 2016, p. 25), è nata, *leggendo* (ed *esplorando*) due particolari esperienze di solitudine: quella di Antonella Lumini e quella di Chandra Livia Candiani. Due donne della nostra contemporaneità, che condividono questo nostro tempo e spazio, per le quali la solitudine ha rappresentato (e continua a rappresentare) il riscatto di uno spazio “proprio”: di uno spazio di cura, di una “cornice invisibile” – direbbe Cristina Palmieri (2000) – “che permette di trovare una collocazione sia individuale sia sociale” (p. 126).

Esperienze di solitudine (in cui farò incursione) che non rimangono chiuse *dentro* ma che accrescono (ampliano) il modo di *sentirsi* e sentire il mondo, generando una infinità di significati.

A dire che la “solitudine” è una dimensione diversa dall’isolamento: è *uno-stare-con-se-stessi* che non taglia fuori dal mondo ma sviluppa l’interiorità, consente di “ri-sentire tutte le forme del vitale, e di risentirle nella loro singolarità come nei loro intrecci” (Cambi, 2010, p. 129) e incuba in sé la nascita del nuovo.

Ritirarsi in silenzio, nell’intimità di una stanza, trovare uno spazio di ascolto di sé – un “momento speciale in cui potersi fermare a sentire le proprie emozioni e a pensare i propri pensieri” (Dozza, 2018, p. 203) – significa allora porre in connessione gli eventi della vita situandosi in una visuale approfondita delle cose, perlustrando nuovi orizzonti di senso, nuovi modi

di entrare in relazione con gli altri, nuove possibilità immaginative. È così che la solitudine ci aiuta a “vedere chiaro”, ci trasforma, anche.

Ed è in questa configurazione che essa si presta a essere recuperata e valorizzata – *pensata* – in chiave pedagogica. Una configurazione che evidenzia il particolare valore (tras)formativo della solitudine come processo di ricerca e di scavo interiore per rintracciare, riannodandole, le coordinate storiche ed emotive di un percorso esistenziale, in qualunque età della vita, e per favorire la formazione di un soggetto in quanto persona, sviluppando l'*ànthropos*. Un *ànthropos* che, come è noto, contiene al suo interno l'*io* e il *tu* (identità e alterità) (Cambi, 2018).

Ecco allora che l'esperienza della solitudine può qualificarsi pedagogicamente proprio come momento propedeutico all'*ànthropos*: solo cioè se essa è “ricercata e vissuta” in prospettiva di apertura agli altri e al mondo. A partite da sé, anzi: da un “io che si fa sé attraverso la ‘cura di sé’ coltivando la propria interiorità [...]. Ponendola al centro del suo compito di vita. Anche di quello sociale” (Cambi, 2018, p. 64), così mettendo in moto processi di trasformazione e crescita.

Due voci femminili – due soggetti-in-costruzione – quelle qui richiamate, che, attraversando interiorità lacerate e ferite in una tortuosa ricomposizione di sé, sono arrivate a trovare una nuova forma di vita nel “fare solitudine”. Entrambe hanno riconosciuto la “solitudine” come componente essenziale dell'esistenza umana, l'hanno assunta come punto prospettico privilegiato da cui osservare la realtà, da cui “dire” il mondo e se stesse nel mondo. E le hanno dato intensità attraverso la scrittura. *Significandola*. Rivelandone, a mio avviso, il potenziale formativo e trasformativo (e quindi conferendole senso pedagogico) (Ladogana, 2019).

Due “esempi” di solitudine che possono essere assurti ad esempio di un tragitto (pedagogico in quanto trasformativo) di metamorfosi.

2. Attraversamenti (pedagogici) di *solitudini* aperte (dentro e fuori)

Antonella Lumini (1952, vivente) vive a Firenze; studiosa e scrittrice, laureata in filosofia, lavora part-time presso la Biblioteca Nazionale. Figura riservata, disponibile all'ascolto e all'accoglienza, esalta la dimensione contemplativa della solitudine senza però rifiutare il mondo.

Nei suoi scritti – dalla *Voce del silenzio e pustinia. Appunti di Viaggio*

(2005), a *Memoria profonda e risveglio. Itinerari per una meditazione cristiana* (2008) fino alla *Custode del silenzio. Io, Antonella, eremita di città* del 2016 – la Lumini racconta la sua vita, di sofferenza, di confronto con la morte, di disagio, di una ricerca di sé non ancora finita. Soprattutto di una “scoperta” capace di arrecarle pace ed equilibrio: la scoperta della solitudine (e del silenzio) intesa come “eremo” – per usare le sue stesse parole – interiore di vita: “Sono una donna che a un certo punto della vita ha scoperto il silenzio e la solitudine. È stato un richiamo irresistibile. [...] Il problema non è trovare una connotazione, bensì denudarsi, spogliarsi da ogni identificazione. Attraversare il vuoto” (Lumini, 2016, p. 17).

All'età di ventitré anni, a seguito di un forte dolore (che le provoca una profonda crisi, innanzitutto interiore), Antonella Lumini va alla ricerca di sé: in un primo momento la studiosa cerca luoghi come boschi, montagne, deserti in cui imparare a *sentire intimamente*:

Cominciai a percepire un forte richiamo verso il silenzio. Lo cercavo nella natura. La sosta venne in modo del tutto spontaneo. Sostavo lungamente in luoghi nascosti e solitari. Sostavo ad ascoltare lo scorrere dell'acqua. La sosta consisteva in una profonda adesione che portava a una identificazione quasi mimetica con gli elementi della natura. Questo mi staccava da me stessa facendomi sentire di appartenere alla creazione come tutte le altre creature. Non ero più fuori, ero dentro, contenuta. L'essere dentro mi faceva sentire di attingere in pienezza alla vitalità creaturale riportando benessere alla creatura oppressa e bisognosa che abitava dentro di me (Lumini, 2008, p. 63).

È il guardare dentro di sé per esplorare le profondità da cui scaturisce la vita: questo il viaggio verso l'interiorità compiuto dalla studiosa fiorentina.

L'impegno (e al contempo il desiderio) a compiere una “immersione” nella propria vita – a *fare vuoto dentro se stessa* – è stata una scelta, difficile e faticosa:

L'esperienza del vuoto mi precipitò sulla soglia di un taglio interiore e mi spinse verso il silenzio e la solitudine. Qualcosa mi chiamava. Il tuffo nel vuoto mi aveva fatto percepire uno sradicamento, uno strappo. Mi aveva ricollegata a quell'estremo dolore congelato nella memoria. Estremo dolore che travalica ogni dolore psicologico/esi-

stenziale e diviene dolore assoluto. Luogo di confine in cui si tocca la mancanza di connessione con la vita. Questo dolore, quando viene allo scoperto, non dà più tregua. Lo sentivo martellare, era una spinta costante a cercare qualcosa. Una nostalgia lontanissima, remota, chiamava sempre più al silenzio, alla solitudine (Lumini, 2005, pp. 6-7).

Per un attimo lei sente la mancanza di connessione con la vita: sente il “vuoto” come “frattura” dalla vita. Ma poi, con forza, attraversa quel dolore, quello strappo, quello sradicamento, quella lacerazione, tocca le radici profonde della propria esistenza e da quel “fondo” (dal quel “vuoto”) risale per rinascere.

In questo emerge la forza metamorfica della solitudine e con essa la sua potenziale carica (tras)formativa.

Proprio la possibilità di riflettere sul percorso della propria esistenza pone Antonella Lumini dinanzi alla responsabilità di aderire a un progetto di ricostruzione della propria vita.

Definita *eremita di città*, Antonella Lumini oggi, in un angolo della sua casa nel cuore di Firenze, ha creato il suo “angolo” di silenzio, il suo eremo: la sua “*pustinia*” (dal russo *pustynja*, “deserto”, luogo dove potersi raccogliere in solitudine e silenzio), come lei stessa lo definisce: “Anche nel centro di una città è possibile vivere l’esperienza del deserto. Del silenzio. Della solitudine. [...] È un’esperienza questa che predispone al contatto con i mondi interiori e ne dilata i confini” (Lumini, 2016, p. 15).

Il suo è un faticoso lavoro di ricomposizione delle ferite dell’io (che *si fa* cura di sé), di esplorazione delle zone più impervie dell’anima per *ritrovarsi*.

Ma è anche capacità di sentirsi-parte-del-tutto: “L’essere dentro mi faceva sentire di attingere in pienezza alla vitalità creaturale” (Lumini, 2008, p. 83).

Si tratta di una emigrazione interiore, quella della Lumini, a cui non ha corrisposto – come già sottolineato – una perdita del mondo ma che, al contrario, ha aperto al mondo attraverso quel movimento inquieto che spinge a interrogarci su noi stessi (e che proprio per questo ci fa prefigurare il nuovo): è la pratica della solitudine che *si fa* pratica nomade di una esperienza del conoscere.

Chandra Livia Candiani (1952, vivente) vive a Milano, scrittrice, traduttrice di testi buddhisti. Attraverso le pagine del recente libro *Il silenzio è*

cosa viva (2018), si coglie la tensione verso la solitudine e la meditazione che ha segnato precocemente la vita di Chandra, sin dall'infanzia, scandendo, giorno dopo giorno, le vicende della sua vita, l'alternarsi di speranze e delusioni, struggimenti e distacchi. È il viaggio in India (compiuto quando aveva trent'anni) a cambiarla, a farle provare il desiderio di *fare vuoto dentro* per entrare in relazione con se stessa e con il mondo.

Ma ci vuole intimità con questo “vuoto” – “Noi non siamo abituati a percepirlo, a vederlo, a riceverlo” (Candiani, 2018, p. 122) – e Chandra la coltiva facendo “spazio intorno ai gesti ordinari, dando loro una stanza [...] [e questo] li fa brillare, permette che aprano un varco nell'oscurità. Allora pian piano si ricevono le visite della consapevolezza” (Candiani, 2018, p. 122).

E infine impara a stare dentro se stessa consapevolmente: impara che il “vuoto” separa e al contempo collega, accoglie anche.

Il suo è stato un percorso metamorfico attraverso disadattamenti e nuovi adattamenti (perché la solitudine è “distacco dalle cose e riafferzione ad esse. È un'occasione per ritrovarsi in esse ridiscutendone il senso”, Demetrio, 2005, p. 211), che l'ha portata a chinarsi in profondità (a fare un passo fuori dall'io, nel “vuoto”, per sentire la “presenza”) e poi sollevarsi per vedere in trasparenza la condizione umana, non solo la propria ma quella che attraverso le miriadi di differenze accomuna tutti, esseri viventi e non viventi: “Una cosa è certa” – scrive –

la solitudine a me ha dato corpo. Ho scoperto di respirare. Mi ha insegnato a sentire. Mi ha fatto percepire il momento e il luogo. Mi ha insegnato ad assaporare qualsiasi cosa stessi vivendo, senza esclusione. Mi ha messo al mondo (Candiani, 2018, p. IX).

È in questo modo che Chandra continua a crescere in consapevolezza di sé: “Ho sentito il bisogno di non andare più altrove. Sapevo che il cammino era in me, in un'intimità con me, e volevo coltivare questa intimità in un luogo quotidiano, ordinario” (Candiani, 2018, p. 12). Anche lei, come Antonella Lumini, crea una “stanza” nella sua casa milanese in cui fare esercizio di solitudine (di meditazione):

Nella mia casa c'è una stanza, né grande né piccola, vuota. È così da trentadue anni. Ci entro soltanto per sedermi in silenzio e coltivo

l'intimità [...] Avere in casa una stanza così cambia un po' l'esistenza. In qualche modo, una parte di me sa che c'è uno spazio in casa dove si coltiva la fiducia. [...] Di per sé è solo una stanza vuota, né brutta né bella, piena di spazio, di possibilità (Candiani, 2018, pp. 18-19).

È una stanza reale ma anche un luogo interiore, una stanza *dentro e fuori* in cui incontrarsi e riconoscersi, in cui crescere e aprirsi al mondo. In quello spazio “tutto per sé” possono delinearsi direzioni possibili di riprogettazione esistenziale.

Il richiamo è, ancora una volta, alla capacità di adottare uno sguardo mobile e inquieto nei confronti delle proprie vicende biografiche per *mutarle* – ripensarle e riprogettarle. In quella “visuale”, che è anche poetica a parere di Chandra, si lasciano cadere le proprie opinioni, deduzioni, pregiudizi, si disimpara... e si aprono nuovi spazi di apprendimento di sé.

Si tratta allora di raccogliersi in se stessi per predisporre agli altri, per ripensare la propria esistenza e guardare le cose e il mondo con uno sguardo diverso: perché “i rifugi ci espongono ci indirizzano a un luogo aperto, e da quel luogo si vede tutto, di noi, degli altri” (Candiani, 2018, p. 14). Ci dicono che:

Non siamo soli, siamo tutto e per scoprirlo occorre attraversare un profondissimo, assoluto senso di solitudine [...]. È il sintonizzarsi, è l'ascolto umile e attento degli insegnamenti che bussano nei fili d'erba e negli astri, nelle zanzare e negli elefanti, nelle creature che stanno scomparendo e in tutto quello che resta (Candiani, 2018, p. 53).

Eco allora che il “fare solitudine” si connota *ecologicamente*: “La solitudine è ecologia. È arte di abitare il pianeta, la mente e il cuore” (Candiani, 2018, p. 53). Educa in senso ecologico (caricandosi di *senso pedagogico*): è “possibilità” educativa per imparare ad avere cura dell'esistenza e far fiorire l'umanità (Malavasi, 2020).

Un esercizio di consapevolezza, quello sotteso al fare solitudine, che può sostanzarsi attraverso l'educazione nelle forme dell'agire quotidiano, nella molteplicità dei contesti di vita e di esperienza (Loiodice, 2018) e assumere anche i tratti di una “riflessione cosmica [di una *coscienza dell'appartenere*] che apre quesiti radicali sul nostro esistere e su quello del mondo e sul suo stesso senso” (Cambi, 2010, p. 128).

Lumini e Candiani hanno raggiunto una maturità interiore ritagliandosi un angolo di solitudine (*aperto*, dentro e fuori) per (ri)entrare in contatto col mondo e restituire pienezza alla loro vita. Per entrambe la solitudine non è fuga dal mondo ma si sostanzia in “un incontro [con sé e con gli altri] Si potrebbe forse dire che la solitudine è la forma eremitica dell’incontro” (Zarri, 2011, p. 28) che disvela e rivela la meraviglia dell’esistenza.

Un attento sguardo pedagogico non può che rintracciare negli “esempi” di solitudine sopra ripercorsi *esercizi di cura* che consentono di accogliere la nostra esistenza quanto più ampiamente ci riesce di fare. Due “esempi” di solitudine che possono essere assurti ad esempio di un tragitto (pedagogico in quanto trasformativo) di metamorfosi.

Eppure “nessuno impara, nessuno tende, nessuno insegna a sopportare la solitudine” (Nietzsche, 1881/1978, p. 219). L’apprendere a “stare soli” è un purtroppo assente nell’orizzonte educativo e nella prassi quotidiana, anche degli adulti.

Questa “virtù” antropologica, tanto ricercata dagli antichi, dovrebbe invece tornare a essere praticata. Si tratta di promuovere nella pratica educativa “esperienze” di solitudine che curino sentimenti di umanità, capaci di farci collocare l’altro nello spazio vitale della nostra esistenza: perché è necessario “conoscere le proprie ombre e le proprie impronte. E procedere oltre” (Candiani, 2018, p. 25) sentendo e assecondando il ritmo delle possibilità.

Pedagogicamente, significa promuovere, sin dalle prime età della vita, forme e modi di *sentire e pensarsi* assieme al mondo, non solo tra esseri umani ma con tutte le forme di vita che abitano la terra, in direzione di un modello di *humanitas* fondato sull’etica del rispetto e della cura di sé e dell’altro (Pinto Minerva, 2018). E di farlo – come già detto – *educando alla solitudine*: educando cioè alla ricerca di “spazi di silenzio” per andare in se stessi ed entrare in intimità con il mondo, “svuotando la mente o, viceversa, acuendone le facoltà attentive” (Demetrio, 2005, p. 275).

Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2018). La pedagogia generale oggi: identità e funzioni. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 17-82). Roma: Carocci.

- Candiani C.L. (2018). *Il silenzio è cosa viva*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercitazioni di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Ladogana M. (2019). La solitudine come risorsa (tras)formativa. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé* (pp. 193-210). Firenze: ETS.
- Loiodice I. (2018). La Pedagogia generale. Scienza del pensare/agire dell'educazione. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 1-23). Bari: Progedit.
- Lumini A. (2005). *Voce del silenzio e pustinia. Appunti di Viaggio. Note di ricerca spirituale*. Retrieved February 2, 2021, from <http://www.mistica.info/public/A.Lumini%20-%20Voce%20del%20silenzio%20e%20pustinia.pdf>.
- Lumini A. (2008). *Memoria profonda e risveglio. Itinerari per una meditazione cristiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Lumini A. (2016). *La custode del silenzio. «Io, Antonella, eremita di città»*. Torino: Einaudi.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi Sulla Formazione*, 11(2), 45-58.
- Nietzsche F. (1881). *Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile*. Chemnitz: E. Schmeitzner (trad. it. *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Adelphi, Milano, 1978).
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva F. (2018). Complessità e prospettive di ecopedagogia. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali e Sindacati* (pp. 85-152). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tomarchio M. (2016). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). Pisa: ETS.
- Zarri A. (2011). *Un eremo non è un guscio di lumaca. «Erba della mia erba» e altri resoconti di vita*. Torino: Einaudi.

26.6

Gli interventi socio-educativi come approcci non farmacologici per la qualità della vita degli anziani fragili e non autosufficienti

Elena Luppi

*Professoressa associata – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
elena.luppi@unibo.it*

1. Introduzione

L'aumento della popolazione anziana sta portando i servizi di assistenza a riconsiderare le proprie pratiche di cura e i relativi modelli di intervento. Quando ci si prende cura degli anziani affetti da demenza, è fondamentale tener conto non solo delle esigenze mediche, ma anche dell'impatto che la dimensione psico-sociale ha sulla loro vita e sul loro benessere. Il progetto Europeo Erasmus+ SALTO (*Social Action for Life Quality Training and Tool*) scaturisce dalla convinzione che la formazione degli operatori dei servizi per anziani debba essere migliorata per fornire a questi professionisti una gamma più ampia di approcci e metodi per far fronte alle demenze. Ciò che è importante, nel trattare tali malattie, è migliorare la qualità della vita, riducendo al minimo gli effetti dei disturbi comportamentali connessi alle demenze. Il progetto mira a promuovere una formazione innovativa delle figure assistenziali per migliorare le loro competenze relative agli approcci animativi o non farmacologici, intesi come metodi che possono migliorare la qualità della vita dei pazienti anziani in una prospettiva psicosociale e ambientale (Feil, 1992; Feil, de Klerk-Rubin, 2003; Jones, 1996).

2. Quadro teorico

Il modello formativo sviluppato nel progetto fa riferimento ad alcuni approcci e paradigmi che permettono di superare stereotipi e prospettive

adulto-centriche sugli anziani, per concentrarsi sulla persona, sui suoi bisogni e sulla promozione della qualità della vita nella terza età.

Dal punto di vista dei modelli organizzativi si è fatto riferimento, in particolare, al *Culture Change Movement* (Brune, 1995, 2011; Rahman, Schnelle, 2008; Shura, Siders, Dannefer, 2011) e ai principi della qualità delle cure descritti da Coons e Mace (1996). Tutti questi autori sottolineano la necessità di vedere il benessere degli anziani attraverso una prospettiva olistica, progettando di conseguenza servizi di assistenza che rispondano ai bisogni individuali, nella sfera fisica, psicologica, sociale, intellettuale, emotiva e spirituale. Il *Culture Change Movement* è nato negli Stati Uniti, con il passaggio delle strutture per anziani da un modello medico e manageriale a un modello socio-umanistico, con l'obiettivo di innovare la cultura della cura ispirandosi agli approcci centrati sulla persona. Il programma di formazione sviluppato dal progetto SALTO mira ad accompagnare i professionisti e le organizzazioni dell'assistenza verso la transizione indicata dal *Culture Change Movement*.

I contenuti formativi del percorso messo a punto nel progetto si sono ispirati ad alcuni concetti e modelli che offrono direzioni metodologiche e operative per un autentico cambiamento di prospettiva verso l'invecchiamento e la fragilità e una crescente attenzione all'umanizzazione dell'assistenza e della cura.

Il modello *Gentle Care*, ideato da Moyra Jones (1996), è un approccio per anziani e *caregiver* che promuove il benessere dei primi e riduce il rischio di *burnout* dei secondi. Come punto di partenza, il modello analizza la persona, non solo in termini clinici, ma anche nella sua biografia, nelle caratteristiche personali e la sua relazione con l'ambiente. Questa valutazione include il riconoscimento delle capacità residue dell'anziano, le routine quotidiane, le azioni e le responsabilità del *caregiver* e i relativi picchi o rischi di stress. Questo approfondito processo di valutazione porta all'elaborazione di un progetto assistenziale basato su obiettivi realistici, a seguito dell'analisi dei punti di forza e di debolezza del paziente (Carbone, Tonalì, 2007). Nel progettare la cura, il modello si concentra sull'ambiente fisico della cura, che dovrebbe essere caratterizzato da sicurezza, facilità di accesso e mobilità, funzionalità, flessibilità e possibilità di cambiamento.

L'*Approccio centrato sulla persona* (Hafskjold et al., 2015; Lloyd, Stirling, 2015; Ross, Tod, Clarke, 2015) prende le distanze dall'idea che la presa in carico debba focalizzarsi solo sui deficit e sulle patologie, poiché questa pro-

spettiva impedisce di vedere la persona nella sua unicità. L'approccio centrato sulla persona è focalizzato sullo sviluppo dei progetti di vita delle persone, tenendo conto non solo dei loro bisogni ma anche delle loro preferenze e desideri, sul riconoscimento della dignità di ogni persona e del diritto di essere responsabile della propria vita. Quando una persona ha bisogno di sostegno, la salute e la cura personale sono essenziali, ma le cose che la persona apprezza e ama, le sue abitudini e le relazioni personali sono altrettanto importanti. In questo modello i professionisti e le organizzazioni diventano il supporto di cui gli anziani hanno bisogno per sviluppare i loro progetti di vita in modo positivo (Rokstad, Vatne, Engedal, Selbæk, 2015).

L'approccio *Validation*, elaborato da Naomi Feil (1992, 2003) è un metodo di comunicazione che si basa sulla valorizzazione dell'ascolto empatico dell'anziano in condizioni di fragilità e disorientamento. Si parte dal presupposto che sia necessario comprendere e accettare il modo in cui la persona in condizioni di demenza si rappresenta la realtà, attribuisce significati al quotidiano e vive le proprie emozioni, indipendentemente dalla coerenza che tutto ciò può avere con il piano di realtà. Per approcciarsi all'anziano fragile, secondo questo approccio, se ne devono comprendere i pensieri e i comportamenti, in modo empatico, con un atteggiamento di completa accettazione della persona, in assenza totale di giudizio o valutazione. Questo modello attribuisce grande valore al compito di sviluppo riepilogativo (Erikson, Erikson, Kivnick, 1986; Schaie, Parham, 1977) che la persona è chiamata a completare alla fine della sua vita e che diventa più intenso proprio nella fragilità e nel disorientamento dato da condizioni di demenza. Questo approccio consiste, quindi, nel creare contatti emotivi significativi che aiutino il soggetto demente a ridurre la tensione, a esprimere le proprie emozioni e a comprendere la propria realtà interiore (Bandini, Gallo, 2010; Franchini, 1999; De Felice, 2002).

La "*bientraitance*" è un approccio globale alla cura dei pazienti e delle loro famiglie elaborato in Francia e volto a promuovere il rispetto dei diritti e delle libertà delle persone, delle loro capacità di ascolto e dei loro bisogni, e allo stesso tempo a prevenire gli abusi. Questo approccio globale sottolinea il ruolo e le interazioni tra diversi attori come i professionisti, le istituzioni, il paziente e i suoi parenti. Secondo le raccomandazioni dell'ANESM (Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux) una presa in carico di qualità implica una relazione di cura attenta e centrata sul "buon trattamento". Una buona cura

è una cultura condivisa di rispetto per l'individuo e la sua storia, la sua dignità e la sua unicità. Un buon trattamento incorpora il desiderio di mantenere un quadro istituzionale stabile, con regole chiare, conosciute e sicure per tutti e un rifiuto intransigente di accettare qualsiasi forma di violenza. Questo processo richiede sia la riflessione collegiale sulle pratiche dei professionisti, sia l'attuazione rigorosa delle misure raccomandate dalla riflessione collettiva per migliorarle.

3. Il programma di formazione e la sua attuazione

Partendo da queste premesse, è stato progettato un programma di formazione per i professionisti che si prendono cura degli anziani fragili. Il programma comprende otto moduli che possono essere proposti tutti insieme in sequenza o possono essere selezionati per costruire diversi percorsi formativi, a seconda dei fabbisogni rilevati.

Il programma può essere indirizzato a studenti e studentesse di discipline legate alla cura (nelle Università o nei percorsi di formazione professionale) o a professionisti in servizio. Ogni modulo ha scopi, contenuti, metodi e strumenti diversi, una lunghezza minima e massima suggerita ed è concepito per essere il più possibile adattabile alla situazione formativa data.

Di seguito l'elenco dei moduli con i relativi titoli:

| | |
|----------|--|
| modulo 1 | Cambiare i paradigmi sull'invecchiamento |
| modulo 2 | Animazione sociale: una leva per la qualità della vita |
| modulo 3 | La relazione e la comunicazione con gli anziani |
| modulo 4 | La comunicazione in <i>team</i> per la qualità della vita del personale e degli ospiti |
| modulo 5 | Il coinvolgimento della famiglia e dei parenti |
| modulo 6 | L' <i>empowerment</i> degli utenti |
| modulo 7 | Il rapporto con il territorio e la comunità |
| modulo 8 | Sviluppo di un progetto di animazione sociale – non farmacologico. |

4. Risultati

L'attività di formazione è stata realizzata in Spagna, Francia, Italia e Croazia. Qui presentiamo brevemente i risultati della formazione erogata in Italia. Questa attività ha coinvolto 56 servizi per anziani fragili e non autosufficienti e 228 professionisti (medici, infermieri, operatori socio-sanitari, fisioterapisti, animatori e assistenti sociali). La formazione è durata 50 ore, di cui 28 dedicate ai moduli 1, 2, 3, 5 e 22 ore di formazione in servizio dedicate all'applicazione del modulo 8, con lo sviluppo di un progetto di animazione sociale per ciascuna *équipe* coinvolta.

Per valutare l'impatto della formazione sui professionisti, la scala *Attitude towards dementia* (O'Connor, McFadden, 2010) è stata somministrata all'inizio del corso di formazione (*ex-ante*) e alla fine (*ex-post*). Questa scala è composta da 20 item e indaga l'atteggiamento verso le persone con Alzheimer o demenza (AD), riferendosi alla conoscenza e agli atteggiamenti verso questo tipo di patologie. Lo scopo di ogni item è quello di rilevare il livello di accordo/disaccordo in relazione alle affermazioni date, secondo una scala da 1 a 7. Le affermazioni esprimono sia atteggiamenti favorevoli (es. "È gratificante lavorare con persone con Alzheimer o demenza") sia atteggiamenti sfavorevoli (es. "Ho paura delle persone con Alzheimer o demenza"); in quest'ultimo caso il miglioramento è indicato da una diminuzione del valore medio assegnato a quell'item.

La tabella 1 presenta i risultati del pre-test e del post-test.

Panel 26

| Item | PRE-TEST | | POST-TEST | | t | p |
|---|----------|-------|-----------|-------|--------|---------|
| | M | STD. | M | STD. | | |
| 1. È gratificante lavorare con persone con AD | 5,50 | 1,226 | 5,78 | 1,127 | -2,253 | ,048* |
| 2. Ho paura delle persone con AD | 1,76 | 1,207 | 1,76 | 1,276 | -,004 | ,996 |
| 3. Le persone con AD possono essere creative | 6,09 | 1,139 | 6,27 | ,901 | -1,664 | ,190 |
| 4. Mi sento sicuro con le persone con AD | 5,57 | 1,294 | 5,77 | 1,154 | -1,572 | ,014* |
| 5. Sono a mio agio nel toccare le persone con AD | 5,82 | 1,201 | 5,87 | 1,155 | -,414 | ,537 |
| 6. Mi sento a disagio a stare vicino a persone con AD | 2,01 | 1,396 | 1,92 | 1,388 | ,613 | ,951 |
| 7. Ogni persona con AD ha esigenze diverse | 6,54 | ,971 | 6,72 | ,763 | -2,056 | ,006** |
| 8. Non ho molta familiarità con l'AD | 3,55 | 1,771 | 2,83 | 1,735 | 3,985 | ,680 |
| 9. Eviterei una persona agitata con AD | 2,94 | 1,802 | 2,50 | 1,615 | 2,524 | ,033* |
| 10. Alle persone con AD piace avere cose familiari nelle vicinanze | 6,10 | 1,134 | 6,10 | 1,089 | ,013 | ,896 |
| 11. È importante conoscere la storia passata delle persone con AD | 6,72 | ,875 | 6,82 | ,621 | -1,300 | ,026* |
| 12. È possibile divertirsi interagendo con persone con AD | 6,42 | ,715 | 6,42 | ,818 | ,021 | ,195 |
| 13. Mi sento rilassato con le persone con AD | 5,72 | 1,182 | 5,97 | 1,013 | -2,174 | ,002* |
| 14. Le persone con ADRD possono godersi la vita | 5,69 | 1,212 | 6,02 | 1,011 | -2,847 | ,000*** |
| 15. Le persone con AD possono sentire quando gli altri sono gentili con loro | 6,45 | ,928 | 6,66 | ,763 | -2,458 | ,001** |
| 16. Mi sento frustrato perché non so come aiutare le persone con AD | 3,17 | 1,746 | 2,86 | 1,723 | 1,714 | ,417 |
| 17. Non posso immaginare di prendermi cura di qualcuno con AD | 1,87 | 1,332 | 1,67 | 1,210 | 1,577 | ,074* |
| 18. Ammiro le capacità di fronteggiamento delle persone con AD | 5,65 | 1,232 | 5,92 | 1,101 | -2,249 | ,001*** |
| 19. Possiamo fare molto ora per migliorare la vita delle persone con AD | 6,52 | ,867 | 6,63 | ,701 | -1,360 | ,014* |
| 20. I comportamenti difficili possono essere una forma di comunicazione per le persone con AD | 6,03 | 1,483 | 6,46 | 1,090 | -3,218 | ,006** |

Tab. 1: scala dell'atteggiamento verso la demenza: medie nel pre-test e post-test
(*p<.05. **p<.01. ***p<.001)

L'analisi e il confronto dei dati ex-ante ed ex-post indicano un miglioramento generale nella conoscenza e negli atteggiamenti dei partecipanti verso le persone con Alzheimer o demenza. Come evidenziato nella tabella n. 1, c'è un miglioramento in una serie di item, in particolare: "È gratificante lavorare con persone con AD", "Mi sento sicuro intorno alle persone con AD", "Ogni persona con AD ha esigenze diverse", "Eviterei una persona agitata con AD" (diminuito), "È importante conoscere la storia passata delle persone con AD", "Mi sento rilassato con le persone con AD", "Le persone con AD possono godersi la vita", "Le persone con AD possono sentire quando gli altri sono gentili con loro", "Non posso immaginare di prendermi cura di qualcuno con AD" (diminuito), "Ammiro le capacità di fronteggiamento delle persone con AD", "Possiamo fare molto ora per migliorare la vita delle persone con AD", e "I comportamenti difficili possono essere una forma di comunicazione per le persone con AD".

L'analisi dei dati evidenzia una variazione positiva degli atteggiamenti di conoscenza nei confronti dell'oggetto della formazione, sia in relazione agli item centrati sulla conoscenza dei problemi legati alla demenza e all'Alzheimer, sia nei confronti delle affermazioni riguardanti gli atteggiamenti verso gli utenti affetti da queste patologie. Si conferma quindi l'impatto positivo del corso, in termini di formazione dei partecipanti.

5. Conclusioni

La formazione ha avuto un impatto positivo sugli operatori, in particolare grazie all'approccio esperienziale adottato. L'esperienza ha rappresentato un'occasione di confronto tra operatori con competenze professionali diverse, all'interno della stessa struttura, professionisti che spesso non hanno modo e tempo di immaginare alternative non farmacologiche alle demenze. Tutti i partecipanti alla formazione hanno, inoltre, espresso grande soddisfazione nell'acquisire competenze e abilità che possono rendere il loro intervento assistenziale molto più significativo e focalizzato sui bisogni degli anziani.

Riferimenti bibliografici

- Bandini C., Gallo M. (2010). *Gesti di cura. Elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram.
- Brune K.B. (1995). *Eden Alternative certification, pilot group*. New Berlin (NY).
- Brune K.B. (2011). Culture Change in Long Term Care Services: Eden-Greenhouse-Aging in the Community. *Educational Gerontology*, 37(6), 506-525.
- Carbone G., Tonali A.P. (2007). *Invecchiamento cerebrale, demenze e Malattia di Alzheimer. Una guida informativa per i familiari e gli operatori con l'elenco delle Unità Valutative Alzheimer (UVA)*. Milano: Franco Angeli.
- Coons D.H., Mace N.L., Whyte T., Boling K., Rapelje D.H., Senders W. (1996). *Quality of life in long-term care*. New York: Haworth Press.
- De Felice F. (2002). *Il trattamento psicologico delle demenze*. Milano: Franco Angeli.
- Erikson E.H., Erikson J.M., Kivnick H.Q. (1986). *Vital Involvement in Old Age*. New York/London: W.W. Norton & Co.
- Feil N. (1992). Validation therapy with late-onset dementia populations. In G. Jones, B.M.L. Miesen (eds.), *Caregiving in dementia* (pp. 199-218). London: Routledge.
- Feil N., de Klerk-Rubin V. (2003). *Validation: The Feil method. How to help the disorientated old-old*. Cleveland (OH): Edward Feil Productions.
- Franchini R. (Ed.). (1999). *La figura dell'animatore nelle strutture per anziani*. Milano: Franco Angeli.
- Hafskjold L., Sundler A.J., Holmström I.K., Sundling V., Van Dulmen S., Eide H. (2015). A Cross-Sectional Study on Person-Centred Communication in the Care Of Older People: The Comhome Study Protocol. *Bmj Open*, 5(4).
- Jones M. (1996). *Gentle Care Changing the experience of Alzheimer's Disease in a positive way*. Burnaby (BC, Canada): Moyra Jones Resources.
- Kitwood K. (1997). *Dementia reconsidered. The Person Comes First*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Lloyd B., Stirling C. (2015). A tool to support meaningful person-centred activity for clients with dementia – a Delphi study. *Bmc Nursing*, 14(1).
- O'Connor M.L., McFadden S.H. (2010). Development and psychometric validation of the dementia attitudes scale. *International Journal of Alzheimer's Disease*.
- Rahman A.N., Schnelle J.F. (2008). The nursing home culture-change movement: Recent past, present, and future directions for research. *The Gerontologist*, 48(2), 142-148.
- Rokstad A.M.M., Vatne S., Engedal K., Selbæk G. (2015). The role of leadership in the implementation of person centred care using Dementia Care

- Mapping: a study in three nursing homes. *Journal of nursing management*, 23(1), 15-26.
- Ross H., Tod A.M., Clarke A. (2015). Understanding and achieving person centred care: the nurse perspective. *Journal of clinical nursing*, 24(9-10), 1223-1233.
- Schaie K.W., Parham I.A. (1977). Cohort-sequential analyses of adult intellectual development. *Developmental Psychology*, 13(6), 649-653.
- Shura R., Siders R.A., Dannefer D. (2011). Culture Change in Long-term Care: Participatory Action Research and the Role of the Resident. *The Gerontologist*, 51(2), 212-225.

26.7

Essere professionisti dell'aiuto nella pandemia: i vissuti del lavoro educativo

Marisa Musaio

Professoressa associata – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
marisa.musaio@unicatt.it

1. Farsi interpreti dello scenario pandemico: la distanza

A distanza di mesi da un'emergenza globale divenuta voce del mondo, proviamo a prenderne atto delle conseguenze nella vita di tante persone. Anche se il tempo trascorso non ha ancora chiarito le cause di una malattia così contagiosa, numerosi segnali lasciavano già prevedere un'emergenza di ampia portata (Quammen, 2020, p. 11), ma ad essi non sono seguite misure preventive adeguate (Volpi, Serravalle, 2020, pp. 30-50). Si è determinata, di conseguenza, una condizione di impreparazione che costringe a riconoscerci come soggetti che “viviamo in un mondo di virus, e [che] a malapena abbiamo iniziato a comprendere” (Volpi, Serravalle, 2020, p. 100).

La domanda se quanto è accaduto era imprevedibile, o già anticipato da dati e segnali, rinvia alla necessità di pensare l'“impensabile” (Giordano, 2020) e provare ad interagire con eventi che hanno attinenza col senso della catastrofe, che porta con sé almeno due dimensioni: il *sensu del presagio* e l'inizio di un *capovolgimento*. Quando infatti un evento drammatico e di ampia portata accade, rinvia ad un “caos informe e primordiale che deve rifondare un nuovo ordine” (Teti, 2020, p. 17).

Le rovine, le calamità, le catastrofi non sono una sorpresa, un incidente. Vengono preannunciate, attese, temute, minacciate. Fanno parte integrante della nostra umanità e, contro ogni malintesa emancipazione, sono persino costitutive di quella tradizione occidentale di cui tanto – e a sproposito – siamo abituati a vantarci (Teti, 2020, p. 7).

Inoltre, la catastrofe rende impossibile il ritorno a un prima, così come constatiamo nella nostra esperienza individuale a causa di un incidente, un lutto, un trauma, un abbandono, come eventi che non rendono possibile il ritorno alla situazione iniziale.

Esserci ritrovati all'improvviso tutti più fragili ha determinato come una "spezzatura" rispetto al prima, perché l'evento agisce come punto di rottura che induce alla presa d'atto che per continuare ad esistere come specie, come singoli e come comunità, abbiamo bisogno di imboccare un'altra strada. Da qui il riflettere, per tentare di comprendere quanto è avvenuto e poterci rimettere in cammino.

Mentre il dibattito scientifico sulle origini della pandemia fa registrare ipotesi ancora da verificare, e in continuo cambiamento, altrettanto destabilizzante è la riflessione su tali eventi per gli esseri umani: dalla percezione del rischio, alla necessità di adattamento ad un mondo improvvisamente inabitabile, al riconoscersi come creature spaventate in preda a ferite, paure, distanze, dolore, angoscia. Si tratta di emozioni profonde che convergono nel riconoscere che "l'umanità si scopre, si vive, davvero unita nel rischio della fine" (Teti, 2020, p. 10). La pandemia ci ha messo in crisi, ha modificato relazioni, modi di vivere, insinuando una "distanza" fisica che è diventata relazionale e sociale, ma che al tempo stesso induce a riflettere sulla distanza insita in ogni relazione.

Per far fronte al sottile insinuarsi della *distanza*, risulta necessario esercitare una riflessività pedagogica che si interroghi sul significato di vissuti complessi e sul prendersi cura del sentire noi stessi e l'altro. Con riferimento alla relazione, la distanza ci restituisce la possibilità di comprendere il rapporto con gli altri e l'altro da me. "Scopro così ciò che è mio proprio. E, nel proprio, ritrovo come io, in modo autentico e non mondano, l'esperienza dell'altro, e, infine, come l'altro ha un'esperienza, nel suo proprio, di quell'altro che per lui sono io" (Rovatti, 2007, p. 48).

Essere in grado di comprendere il significato della distanza è richiesto ancor più da una riflessione pedagogica orientata a formare coloro che, come educatori, pedagogisti e operatori del sociale, siano chiamati a interpretare vissuti difficili (Musaio, 2020), a rispondere a bisogni, senza smettere di rintracciare le implicazioni antropologiche ed esistenziali connesse ai danni e alle ferite prodotte da eventi traumatici, in questo caso dalla pandemia.

Ci troviamo così come pedagogisti a intraprendere un viaggio al tempo

stesso simbolico e concreto all'interno delle fragilità, della discontinuità e della distanza che ci contraddistinguono come esseri umani. Un viaggio a tratti faticoso, ma che trova riscontro nell'esigenza di rivedere il significato che gli eventi esterni rivestono anche ai fini del lavoro educativo.

Soffermandosi sulla *distanza* e la *discontinuità*, la riflessione pedagogica si propone di mettere in evidenza come da tali vissuti non siano esclusi i professionisti educativi e della "relazione d'aiuto" che operano nei diversi ambiti del sociale. Ora più che mai, essi avvertono di dover ritrovare il significato della relazione come dispositivo fondamentale per operare nei diversi ambiti in relazione a quelle dimensioni "scomode" che maggiormente impattano sul lavoro educativo e di cura: la vulnerabilità, la discontinuità e la distanza.

2. Fragilità e discontinuità del vivere: resistere agli eventi traumatici

Proiettati all'improvviso in un tempo che sembra aver sottratto la *consistenza* delle nostre esistenze, ci troviamo trasformati in "passaggi" casuali che rischiano di non lasciare traccia, in una solitudine che sembra trasformare le nostre vite in tanti "universi paralleli" distanti tra loro. Tali dimensioni problematiche non ci sottraggono però all'esplorare il significato di vissuti che l'emergenza sanitaria ha posto al centro della nostra condizione: la *fragilità* (Borgna, 2014) e la *discontinuità* (Lyotard, 1988/2015), facendo emergere il nostro essere *esposti e vulnerabili* (Lévinas, 1971/2016), l'*imperfezione* come riferimento permanente della nostra stessa esistenza. "L'umanità dell'uomo non comincia con la ricerca della perfezione, bensì nell'incontro con la propria impotenza. L'uomo non è mai terminato. È aperto alla possibilità dell'errore. È un continuo processo. Un continuo rischio" (Peter, 1996, p. 52).

Chiamati a comprenderci in relazione all'idea di *limite* e allo "scandalo dell'imprevedibile" che ci rimanda al nostro "essere imperfetti", affiorante sin dal sorgere dell'esistenza (Petrosino, 2020), possiamo riemergere anche dai momenti più difficili, quelli nei quali la *ferita è metafora della nostra limitatezza*, discontinuità del nostro essere, che affronta molteplici "fonti di vulnerabilità dell'identità personale o collettiva" (Ricoeur, 1998/2004, p. 72) per tornare ad affermarsi poi come identità nella discontinuità della medesimezza del nostro essere.

Quando come esseri umani facciamo l'esperienza dei nostri limiti (Bodei, 2016), questi non sono da intendere come rassicuranti confini a cui rassegnarci, ma come una *soglia* da valicare continuamente, per incontrare ciò che sta *oltre noi*, per rientrare in noi stessi e saper sedimentare i contenuti della conoscenza e il significato dell'incontro. Tale rielaborazione non è certamente facilitata da eventi come la pandemia, accompagnati da elevato rischio per la salute, da traumi, perdita delle persone care e da precarietà esistenziale. Si tratta di effetti assimilabili a quelli prodotti dalle *catastrofi naturali* che si abbattono su individui e comunità incrinandone equilibri e causando traumi.

Nei suoi studi condotti sulla capacità di resistenza ai traumi, Boris Cyrulnik (2008/2009) ha spiegato che la catastrofe aiuta a comprendere che “il trauma reale che si abbatte e che uccide non è pensabile. Si cerca di reggersi in piedi, di evitare di soccombere e di respirare: nient'altro” (p. 32).

Di fronte ad una catastrofe tutto quello che possiamo fare è cercare di non soccombere, perché, successivamente, quando si attivano le misure di soccorso e di aiuto, si constata che sia la sofferenza esistenziale, sia quella più specificamente psichica, non compaiono immediatamente.

La rappresentazione dell'evento catastrofe si forma soltanto successivamente, quando siamo in grado di elaborare all'interno del nostro mondo psichico l'immagine di qualcosa di brutto che facciamo fatica a pensare. Soltanto dopo questa interiorizzazione le persone cominciano a soffrire, ed è allora che la rappresentazione di ciò che è accaduto produce dolore.

Generalmente, dopo una catastrofe o un trauma, i disturbi compaiono dopo un tempo di latenza che varia da qualche ora ad alcuni mesi. [...]. Si può interpretare questa curva, [...], dicendo che in ogni essere umano esiste una “resilienza naturale o spontanea” (p. 32).

Un evento per noi impensabile come la pandemia richiede pertanto una rielaborazione al fine di capire e riprendersi dal trauma, tornare a risocializzare le proprie esperienze e tentare di spiegare come le sofferenze degli altri e nostre siano l'esito di un processo di elaborazione del significato e del tentativo di ricostruire le relazioni e una solidarietà fra esseri umani.

A questo processo di rielaborazione, occorre aggiungere che i fattori che attivano la resilienza, da intendersi non come un elenco di qualità possedute

ma come un “processo che, dalla nascita alla morte, l’individuo intreccia continuamente con il suo ambiente” (Cyrulnik, 2001/2002, p. XIII), non sono tutti provenienti dall’esterno (Malaguti, 2005, pp. 89-92), ma in connessione con la condizione personale, psichica, con le condizioni di ferite e con le difficoltà precedentemente vissute. Può accadere che le persone siano già fragili oppure che gli siano mancate quelle condizioni di sostegno da parte dell’ambiente familiare e culturale, che impediscono alle ferite di aggravarsi, e che ne facilitano l’evoluzione resiliente. In tutti i casi, di fronte ad un trauma, l’auspicio è che si intraprenda quella che Cyrulnik (2001/2002) chiama la “traiettoria esistenziale che definisce la resilienza” (p. 32), per proseguire e poter essere in grado di continuare a pensare a giorni migliori.

Superando così una certa retorica della catastrofe e del trauma come eventi soltanto drammatici, chi opera in una relazione d’aiuto è chiamato ad avvicinarsi al significato che gli eventi rivestono per ogni soggetto e per la sua storia. L’evento traumatico richiede di riuscire ad enucleare tanto frammenti personali, processi, desideri, bisogni, quanto possibilità di incontro e relazioni che valgono soprattutto per consolidare le competenze di *ascolto, interpretazione e cura* proprie del professionista d’aiuto e finalizzate ad accrescere le potenzialità resilienti delle persone.

Di fronte ad eventi che lasciano prefigurare traumi, momenti di discontinuità rispetto al flusso di vita, occorre saper esercitare la capacità di *stare dentro la prova*, dentro gli “squarci” che l’evento crea, sapendo “distinguere il dolore [...] stare dentro gli eventi” (Szyborska, 2009, p. 17), per saper modificare il nostro modo di vedere e di percepire il mondo.

La pandemia, interpretata come “prova della vita” (Vaccarelli, 2016, pp. 24-28), ci costringe a voltare pagina, a sancire irrimediabilmente una rottura anche con i modi precedenti di operare, per essere in grado di interpretare le tracce della sofferenza e scorgervi sia fattori di *manca* e di *esposizione* della persona, sia di attivazione di capacità per saperla attraversare e rielaborare la percezione negativa degli eventi in forme di consapevolezza e in capacità di resistenza alla frustrazione.

3. Professionisti della relazione d'aiuto esposti alle sofferenze: promuovere la cura

Mentre è causa di discontinuità, distanza, fragilità, la pandemia attiva riflessioni sul senso dell'esistere, sollecita interpretazioni sulla condizione di *esposizione* alla sofferenza e al dolore. Anche il lavoro educativo di aiuto risente di un tempo "sospeso" tra assenza e distanza, vissuto come "spazio dell'assenza" (Candiani, 2020, p. 8) pur in un quotidiano che cerchiamo di continuare a vivere dall'interno di oscillazioni e "polarità" (Guardini, 1925/1997): pensiamo alla polarità tra la fragilità della vita e il bisogno di curarla; tra le ferite personali e le ferite degli altri; tra la solitudine e il bisogno di stare insieme; tra il coltivare la cura per le forme di vita più fragili, come è accaduto e continua ad accadere con gli anziani, gli ammalati, i soggetti fragili, e il prendere atto che la pandemia è l'affacciarsi di un evento come la morte che segna la dismisura, la discontinuità rispetto ad un prima della vita, la distanza e l'assenza delle persone, oltre che la fatica di affrontare un evento sentito sempre più vicino, e che richiede strumenti nuovi per interrogarsi sul significato di ciò che stiamo vivendo.

Abbiamo visto persone ammalarsi, affetti spezzarsi, le morti diventare numeri, e abbiamo dovuto imparare a vivere la prossimità soltanto con noi stessi parallelamente alla distanza dagli altri, col rischio che la distanza sociale divenga anche distanza emotiva e dei legami. Da qui l'importanza di coltivare le stabilità minime che soltanto la cura e la custodia dei piccoli gesti familiari, le attenzioni, l'esercizio della cura quotidiana sono in grado di assicurare. Attingendo al mondo personale dell'interiorità (Mortari, 2019), la cura consente di continuare a "nutrire" le relazioni e gli affetti, di proteggere le esistenze dei soggetti fragili, ancor più in uno scenario di svuotamento delle relazioni, di perdita e di dolore. Tema non nuovo per i professionisti dell'aiuto, il dolore scivola fuori dagli ambiti nei quali eravamo abituati a pensarlo, per diventare una dimensione che ora tocca tutti.

Se il dolore è probabilmente lo stesso in ogni essere umano, diverso è il modo in cui ognuno riesce ad esprimerlo e a "rimaneggiarlo" dal punto di vista emotivo, per trasformarlo in resilienza grazie a come si interviene con la riflessione e la cultura della cura nel dare parola oppure silenzio, riconoscere sostegno affettivo oppure distanza, aiuto sociale oppure abbandono alle esperienze dolorose, che possono essere interiorizzate da chi le vive con certi significati piuttosto che con altri.

Come ci ha spiegato sempre Cyrulnik (2008/2009) anche *la sofferenza è da amare* perché di fronte alla perdita, alle avversità e alla sofferenza nelle quali tutti prima o poi ci imbattiamo nel corso della nostra esistenza, sono possibili diverse strategie: abbandonarsi alla sofferenza, essere indifferenti oppure rimanerne vittime. Tutte queste soluzioni sono però “antiresilienti”, poiché bloccano ogni progetto di sviluppo. Al contrario, la sofferenza va compresa e trascesa in vista di un progetto sociale o culturale che costituisce un “trampolino di resilienza” (pp. 106-107). Non è indifferente a tal fine il ruolo di cura esercitato dalle professionalità educative che attuano la *relazione d'aiuto* come forma di attenzione alla persona nella sua relazionalità e nella sua capacità di realizzare apprendimenti significativi sul piano personale, emozionale, relazionale e di comunità.

Preziosa risulta inoltre l'*attività di accompagnamento* che educatori e pedagogisti vengono ad esercitare in un tempo inedito come quello dell'emergenza sanitaria, mentre stanno vicino, trasmettono uno sguardo di compassione rassicurante che dà avvio a processi di resilienza, attraversando esperienze “scomode” per il lavoro educativo e di cura, ma cariche di “tracce” per rileggere i fondamenti pedagogici della relazione e promuovere dinamiche di rigenerazione umana ed esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- Bobin C. (1999). *Autoritratto*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Bodei R. (2016). *Limite*. Bologna: il Mulino.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Candiani C.L. (2020). *La domanda della sete. 2016-2020*. Torino: Einaudi.
- Cyrulnik B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odiel Jacob (trad. it. *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano, 2002).
- Cyrulnik B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano, 2009).
- Ferrucci P. (2018). *La forza della gentilezza. Pensare e agire con il cuore fa bene al corpo e allo spirito*. Milano: Mondadori.
- Giordano P. (2020). *Nel contagio*. Torino: Einaudi.
- Gramiccia R. (2016). *Elogio della fragilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gualtieri M. (2003). *Fuoco centrale e altre poesie per il teatro*. Torino: Einaudi.
- Guardini R. (1925). *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendigen*.

- kreten*. Mainz: Matthias Grünewald (trad. it. *Opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia, 1997).
- Lévinas E. (1971). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it. *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 2016).
- Liotard J.-F. (1988). *L'inhumain. Causeries sur le temps*. Paris: Galilé (trad. it. *L'inumano. Divagazioni sul tempo*, Lanfranchi, Milano, 2015).
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaiò M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Peter R. (1996). *Una terapia per la persona umana*. Assisi: Cittadella.
- Petrosino S. (2020). *Lo scandalo dell'imprevedibile*. Novara: Interlinea.
- Quammen D. (2020, May 11 and August 31). The Warnings. Did Pangolin Trafficking Cause the Coronavirus Pandemic?. *The New Yorker* (trad. it. *Perché non eravamo pronti*, Adelphi, Milano, 2020).
- Ricoeur P. (1998). *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. Göttingen: Wallstein (trad. it. *Ricordare, dimenticare, perdonare*, il Mulino, Bologna, 2004).
- Rovatti P.A. (2007). *Abitare la distanza. Per una pratica della filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Szymborska W. (2009). *La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*. Milano: Adelphi.
- Teti V. (2020). *Prevedere l'imprevedibile: presente, passato e futuro in tempo di coronavirus*. Roma: Donzelli.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita: promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Volpi R., Serravalle E. (2020). *No! Non è andato tutto bene*. Torino: Il leone verde.

L'archetipo del *guaritore ferito* nell'ontologia della cura

Alba Giovanna Anna Naccari

Professoressa associata – Università degli Studi di Roma “Foro Italico”
alba.naccari@uniroma4.it

1. Il guaritore ferito e la reciprocità nella cura

In questo contributo intendo mettere in evidenza come nell'archetipo del *guaritore ferito* siano condensati significati essenziali per la relazione di cura; significati che indicano direzioni evolutive sia per chi cura che per chi è curato e che rinviano ad una antica e più globale concezione della guarigione, concezione alla quale possiamo attingere nella contemporaneità alla luce di un nuovo e più complesso paradigma epistemologico.

Nel racconto di Apollodoro (Apollodoro II 5,4), Chirone viene ferito con una freccia intinta nel veleno dell'Idra. A causa di questa ferita, Chirone “non poteva né guarire, né morire” (Kerényi, 1958/1973, p. 165). Questo mito ci ricorda che chi si prende cura dell'altro non può farlo in modo efficace se non conosce e non è a contatto con le proprie ferite, con la consapevolezza della propria connaturale ed ontologica precarietà umana (Gadamer, 1993/1994). Il

dolore contenuto nella comune matrice umana, corporea e mortale, [...] unisce, al di là dei ruoli, medico e paziente. Per poter curare, il medico non deve mai pensarsi separato dal suo aspetto di paziente [...] Un medico “senza ferita” non può attivare il fattore di guarigione nel paziente (Grieco in Gadamer, 1993/1994, p. XIX).

Solo chi ha riconosciuto e riconosce le proprie ferite e la propria fragilità è in grado di rapportarsi alle ferite dell'altro con umiltà, capacità di ascolto, autentica apertura umana, sguardo accomunante e non giudicante. Sa vedere nell'altro prima di tutto una persona, che è *anche* malata, ma soprattutto sa rimanere in ascolto dell'interazione della malattia, e della *parte*

malata, con la complessità della persona davanti a lui/lei, senza ridurre esclusivamente il proprio intervento alla specializzazione che gli/le compete.

Ciò, piuttosto che tradire il carisma specifico del medico, consente di recuperare il più antico e fondativo patto tra medico e paziente, l'impegno racchiuso nello stesso giuramento sul quale i giovani medici si impegnano e vincolano la loro opera ancor oggi. "Mi varrò del regime per aiutare i malati secondo le mie forze e il mio giudizio [...] Preserverò pura e santa la mia vita e la mia arte" (Ippocrate, 1965); da queste parole si intuisce chiaramente come il medico per Ippocrate sia e debba essere soprattutto un essere umano con "le sue forze e il suo giudizio" e di come la sua stessa vita, dunque la sua testimonianza, il suo agire, la sua eticità, siano tutt'uno con l'arte medica. Si tratta qui, innanzitutto di un incontro tra persone. Di una reciprocità che coinvolge entrambi in una dimensione ampia di cura; anche il paziente-cliente, infatti, non può veramente guarire se non trova dentro di sé le potenzialità curative, che non riguardano soltanto il corpo ma tutto il suo modo di essere.

Ippocrate è considerato il medico che ha iniziato a pensare la medicina come un'arte che si discosta dalle pratiche magiche e religiose, e trova in sé medesima il proprio metodo, ma, nonostante, questa "fondazione" per molti versi *scientifica* della medicina, ha mantenuto un approccio, che oggi chiameremmo "olistico", alla prognosi come considerazione della totalità della vita del malato, alla diagnosi come lettura anche del contesto (persino politico) in cui il malato è inserito, e alla cura come considerazione dei diversi aspetti che influiscono sulla salute compreso lo stile di vita.

Negli antichi Asclepiei (e Ippocrate è il capo della scuola di medicina più famosa che fa capo all'Asclepieo di Cos), che sono immersi nella natura ed hanno almeno un tempio al loro interno, la cura comprendeva terapie che oggi sarebbero considerate forse di supporto, quali i bagni termali e le terapie oniriche. Sono queste, invece, terapie che vanno ad agire su un benessere che non è solo fisico, ma riguarda la globalità della persona.

Nel considerare il paziente, come un valore e come una persona nella sua complessità, non solo come un malato, così come Ippocrate per molti versi insegna, colui che cura, quindi, non è efficace se non è a contatto con le proprie ferite, anche il medico è tale, infatti, quando sa vivere e testimoniare nella sua arte la sua verità, le sue capacità di comprensione, le proprie specifiche (e sempre in evoluzione) capacità relazionali di essere umano. "Il medico si mette con il suo paziente su una comune linea tematica: quella

di una comunione di destino. Egli non farà mai del suo paziente un ‘oggetto’ ma lo vedrà come ‘partner’” (Borgna, 2011, p. 31). Non è il medico che in maniera arrogante decide in solitaria la cura, ma, spiegando al meglio per quanto possibile i diversi aspetti della terapia, elabora un protocollo insieme alla persona malata, e per quanto possibile, con altri specialisti chiamati ad occuparsi di altri aspetti della persona, per prenderne in carico, per quanto possibile, la totalità.

Questa reciprocità, come interdipendenza nella cura,

si configura come la profonda e misteriosa consapevolezza di una reciprocità ontologica, quella dell’innegabile realtà di essere accomunati da un medesimo destino di incarnazione, di fragilità e di equilibrio sempre precario tra finito ed infinito, essere e dover essere, qui ed ora e non ancora... in cui le potenzialità della malattia e della guarigione giocano un ruolo inevitabile (Naccari, 2019, p. 34).

2. Il limite come possibilità

“La medicina – prevalentemente – si preoccupa di come curare il male, di come rimandare la morte, spesso a oltranza. Ma c’è il rischio di rimuovere lo spazio in cui la persona può elaborare il significato della malattia” (Martini, 2000, p. 25).

La precarietà è connaturale ed ontologica nell’umano, la malattia rivela solo un aspetto della vulnerabilità insita nella stessa incarnazione umana (Martini, 2000, p. 23), ciò nella sua complessità rinvia ad aspetti squisitamente pedagogici, poiché proprio in questa consapevolezza giace ogni vera opportunità curativa ed evolutiva. In questa prospettiva la malattia andrebbe considerata come una “situazione-limite”, che nell’immanenza si rivela come “rinvio alla trascendenza” (Jaspers, 1932/1978, pp. 185-186), ovvero come rinvio a ciò che si pone al di là della malattia come prospettiva ulteriore di comprensione, evoluzione, crescita.

Abbiamo perso la capacità di stupirci e di apprezzare il miracolo della vita [...]. La malattia, quando si presenta, ci induce a prendere atto dell’inevitabilità della morte [...]. La contemplazione dell’assoluta inerzia della morte ci rende consapevoli che in noi e intorno a noi,

da qualunque lato ci volgiamo, la vita opera i suoi prodigi (Kreinhe-
der, 1991/2001, pp. 32-33).

Il limite, che caratterizza l'essere umano come *non poter non invecchiare, non poter non ammalarsi, non poter non morire*, è proprio ciò che chiama l'umano al suo stesso percorso evolutivo, la caducità è incompiutezza e, quindi, è perfezionabilità, processualità, evoluzione possibile. Nella malattia, dunque, siamo appellati... ci viene richiesto (tra l'altro) il confronto con la paura stessa della fragilità e dell'inevitabilità del nostro destino ultimo (Martini, 2000, p. 21).

Tutto nella persona come limite chiama ad una comprensione possibile ad un essere di più, ad un trascendersi, ad un proiettarsi oltre. Tutto ciò che è *finito* richiama in qualche modo un messaggio ed un senso dall'*infinito*. La stessa malattia, se ascoltata nei possibili risvolti evolutivi, conduce verso una guarigione che non è solo corporea. L'autentica comprensione della malattia insegna, infatti, quanto la guarigione sia qualcosa di evolutivo che riguarda l'umano nella sua globalità. Qualcosa che va ascoltato in profondità in chi cura e in chi è curato in uno speciale circolo virtuoso che colui/colei che cura dovrebbe saper attivare al di là della guarigione biologica. Spesso questa attitudine è l'unica cosa che conti veramente, soprattutto con chi non può più guarire sul piano biologico, ma può farlo sul piano dell'umano, accettando la propria caducità e intuendo con essa e al di là di essa un'ulteriore guarigione possibile...

Come sostiene D'Onofrio,

l'uomo – la donna – che soffre è sempre un unicum sia che soffra nello spirito sia che soffra nel corpo; di qui la medicina psicosomatica [...] in tale ottica si potrà comprendere l'operato del Cristo, il quale nel guarire gli infermi esige sempre la fede e la rinuncia al peccato [...]. Attraverso il Vangelo arriva a tutti i cristiani quel messaggio che Cristo vuole affidare ai suoi discepoli e cioè: guarire è sanare; un messaggio di redenzione intesa come opera di risanamento totale dell'individuo, psiche e soma (D'Onofrio, 2002, pp. 2-3).

E, infatti, ogni volta che Gesù guarisce nel corpo i malati che vanno a lui, si preoccupa sempre della loro salute più ampia (certamente etica), dice loro: “va e non peccare più”, ovvero “sii bene”, “stai bene”; stare bene significa essere bene, comportarsi bene, essere persone migliori.

Da qui il possibile significato psicosomatico della malattia, ed in questo senso tutte le malattie sono psicosomatiche...! I sintomi diventano così una sorta di linguaggio cifrato usato dall'anima per esprimere i propri bisogni di crescita. "L'anima è come il vento e il corpo come la sabbia, sulla quale l'anima scrive le proprie tracce [...] – per cui – se vuoi sapere come soffia il vento è alla sabbia che occorre guardare" (Tolja, Speciani, 2000, p. 271). Il corpo malato parla il linguaggio dell'anima, è, dunque, necessario riconoscere "nella malattia una sua motivazione, una logica, un'intelligenza, una dignità e una funzionalità" (Tolja, Speciani, 2000, p. 32).

La malattia ci costringe a prendere una pausa dalla vita estenuante che spesso ci imponiamo, e costringendoci ad una sorta di passività cui non siamo avvezzi, ci consente di ascoltarci di più e in modo nuovo, di rapportarci a noi stessi/e in modo differente, di provare a chiederci il perché siamo malati proprio in quel momento, proprio in quel modo.

Come nell'arte giapponese del Kintsugi (Santini, 2018), nella quale oggetti rotti di ceramica (spesso vasi) vengono ricostruiti evidenziando con lacca e polvere d'oro le fratture, le ferite-malattie-fratture diventano un valore aggiunto che, fuor di metafora, trasformano l'identità della persona (vaso) in qualcosa di più ricco, differente, resiliente, unico. Per molti medici psico-somatisti la malattia (come *la ferita* del vaso), nella specificità della problematica che presenta, rivela opportunità evolutive. Il sintomo come traccia dell'anima è leggibile, ma non nel senso di una traduzione del sintomo in un preteso significato (sarebbe molto riduttivo), ma nel senso che ciascun sintomo rivela un ombrello semantico molto vasto del quale la persona malata può porsi in ascolto, per cogliere eventuali opportunità di cambiamento e suggerimenti di sviluppo per la propria vita. Per fare solo un esempio Dahlke (1992/2009) suggerisce di analizzare il momento e la situazione esistenziale in cui il sintomo si manifesta, poiché già lì può racchiudersi una richiesta di cambiamento; poi bisognerebbe chiedersi: che cosa mi impedisce di fare il sintomo? A che cosa mi obbliga? Spesso la malattia obbliga ad una pausa. Ad avere cura di sé. A distogliere lo sguardo dall'esterno per rivolgerlo dentro... e già questo è estremamente educativo. Oppure come suggerisce Kreinheder (1991/2001) si può riflettere sulla pregnanza simbolica del sintomo. "Dietro i nostri sintomi somatici vi è sempre un'immagine, che ci riporta alle nostre ferite ma ci indica al tempo stesso la cura, non soltanto e non tanto per quel sintomo, ma per la nostra personalità" (Kreinheder, 1991/2001, p. 11); nel suo caso l'artrite reumatoide

lo invita ad adottare un atteggiamento più flessibile proprio nei confronti del suo lavoro di medico.

Non è difficile riflettere sulla valenza simbolica della malattia pandemica da Covid 19 che in questo momento ha decisamente *limitato* il nostro vivere e convivere. È, infatti, una malattia che si trasmette attraverso il respiro e/o il contatto; il respiro è una delle funzioni più relazionali che ci caratterizza, nell'inspiro, infatti, riceviamo un'aria salvifica in cui siamo immersi, nell'espiro, specie se accompagnato dalla voce, rispondiamo al mondo esterno con la nostra presenza. Il contatto è evidentemente l'espressione più densa della presenza con/per l'altro. Sono quindi entrambe funzioni connesse al rapporto con l'altro in senso lato, non solo l'altro come essere umano ma anche come creatura, elemento, ambiente; ed è chiaro per tutti come l'essere umano, in questo momento, sia profondamente colpevole a causa del suo operato scellerato nei confronti del sistema terra... La prevenzione di questa malattia ci sta costringendo, inoltre, a rinunciare proprio al contatto ed alla libertà di godere del nostro muoverci sulla terra, ci sta quindi invitando a riflettere sulle modalità con cui facciamo queste cose, per trovarne di più costruttive, rispettose e condividenti.

3. La *Θεραπεία* e l'epistemologia della cura

Quanto argomentato sin qui si rivela conforme all'antico significato di *Θεραπεία* ovvero *servizio, cura* in senso lato dei bisogni della persona-paziente (cfr. Gadamer, 1993/1994, p. 119, p. 137), valorizza il vero senso di un'interdipendenza che deve essere tale anche tra i diversi operatori della cura nell'équipe multidisciplinare, così da recuperare il valore della complessità della scienza, in un approccio che non può non essere sempre anche pedagogico nell'ascolto della globalità della persona. Nel *to cure* non si può non considerare il *to care*, ovvero lo stare presso l'aver cura in maniera più ampia e umana.

È, dunque, tempo di rielaborare un nuovo paradigma olistico in cui il percorso di guarigione sia

un percorso che parte dall'esperienza interiore, dall'assunzione di responsabilità, dalla pace, dalla fiducia e dall'amore nei confronti di se stessi [...] – un percorso in cui – riconoscere in ogni sintomo una

opportunità, una risorsa da amare e non da combattere, un alleato che indica la via verso se stessi, verso il proprio maestro interiore. Una via però che non è affatto agevole e che richiede, prima di tutto, coraggio, responsabilità e fermezza [...] consapevoli che ogni difficoltà è una porta verso noi stessi (Lattuada, 2008, pp. 8-9).

Un paradigma in cui si tenga conto dell'interconnessione con il tutto (Montecucco, 2010), in cui fare esperienza di una ecologia multidirezionale (Naccari, 2019), ovvero una ecologia in cui a partire dal corpo come nostra prima dimensione-*oikos-casa* fisico-biologica, profondamente connessa alla psiche, possiamo percepire, vivere e rispettare le ulteriori dimensioni-conessioni e interdipendenze in cui siamo immersi/e, sino *all'oikos-ambiente-terra*. È, quindi, un preciso paradigma epistemologico che chiama in causa la complessità (Morin, 1973/1994), in relazione al contesto, alla persona, alla cura, e che valorizza l'approccio in équipe multimodale. Per curare la persona in relazione ai diversi aspetti che la riguardano bisogna, infatti, che vi sia interdipendenza tra diverse tipologie di professionisti, dal medico, all'infermiere, all'educatore, all'arte-terapeuta ecc. L'interdipendenza nella cura riguarda, quindi, oltre quella tra medico e paziente, come autentica relazione d'ascolto, quella tra operatori e quella tra approcci diversi alla malattia. È quindi un paradigma che consente di recuperare anche un approccio complesso alla/nella scienza, nel rispetto delle specificità di ciascun operatore, ma nell'interazione/integrazione di ogni apporto.

Tornando a Chirone, egli era guerriero, musicista, maestro, medico, erborista, ciò proprio a sottolineare l'importanza di una complessità/globalità, che certo oggi non può più essere rappresentata da un'unica figura professionale, ma che richiede di andare oltre il riduttivismo scientifico, per ricercare nuove e più umane, se pur difficili, interazioni terapeutico-pedagogiche nella autenticità della cura.

Riferimenti bibliografici

- Borgna E. (2011). *Le emozioni ferite*. Milano: Feltrinelli.
 D'Onofrio F. (2002). *Il vangelo letto da un medico*. Napoli: Grafite.
 Dahlke R. (1992). *Krankheit als Sprache der Seele*. Monaco: Bertelsmann (trad. it. *Malattia linguaggio dell'anima. Significato e interpretazione delle malattie*, Mediterranee, Roma, 2009).

- Gadamer H.G. (1993). *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Dove si nasconde la salute*, Raffaello Cortina, Milano, 1994).
- Ippocrate (1965). *Opere*. Torino: Utet.
- Jaspers K. (1932). *Philosophie. II. Existenzerhellung*. Berlin: Springer (trad. it. *Filosofia. 2. Chiarificazione dell'esistenza*, Mursia, Milano, 1978).
- Kerényi K. (1958). *Die Heroen der Griechen*. Zürich: Rhein (trad. it. *Gli eroi della Grecia*, Garzanti, Milano, 1973).
- Kreinheder A. (1991). *Body and Soul. The Other Side of Illness*. Toronto: Inner City Books (trad. it. *Il corpo e l'anima*, Moretti e Vitali, Bergamo, 2001).
- Lattuada P.L. (2008). *L'arte della guarigione interiore*. Milano: Franco Angeli.
- Martini C.M. (2000). *Sul corpo*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Morin E. (1973). *Le Paradigme Perdu: La Nature Humaine*. Paris: du Seuil (trad. it. *Il paradigma perduto*, Feltrinelli, Milano, 1994).
- Naccari A. (Ed.). (2019). *Pedagogia al limite. Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*. Roma: Anicia.
- Santini C. (2018). *L'arte segreta di riparare la vita*. Milano: Rizzoli.
- Tolja J., Speciani F. (2000). *Pensare col corpo. Perché pensare con pochi centimetri di materia grigia quando è possibile usare tutto il corpo?* Milano: Zelig.

26.9

Vulnerabilità psichica ed esperienza migratoria. Comprendere la natura e i fattori costitutivi del processo di significazione e ri-significazione dell'esperienza di malattia¹

Carlo Orefice

Professore associato – Università degli Studi di Siena
carlo.orefice@unisi.it

1. Le ragioni di un progetto di ricerca/intervento

Le riflessioni che seguono nascono e si sviluppano a partire da uno specifico progetto di ricerca/intervento (tuttora in corso) che vede coinvolta l'Università di Siena² e suggeriscono un orientamento costruito intorno a tre assi tematici rispetto al tema vulnerabilità psichica-esperienza migratoria.

Il primo di questi assi riguarda il progetto stesso e il suo obiettivo generale: costruire percorsi formativi innovativi a carattere internazionale ed azioni di ricerca utili a facilitare e supportare l'esperienza del pluralismo nei contesti sociali e di lavoro. Tra le diverse aree d'intervento attraverso cui il progetto si è andato strutturando, quella del *professional development* appare particolarmente promettente in quanto ha permesso a dei professionisti (infermieri, fisioterapisti, educatori professionali), attraverso un corso di

- 1 Il presente contributo costituisce la forma embrionale del seguente articolo, successivo alle considerazioni qui riportate: Orefice C. (2021). *Psychic vulnerability and migratory processes. Some considerations on the sidelines of a research-intervention project. Encyclopaideia*, 25(59), 97-108. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11622>.
- 2 Il progetto "F.O.R.w.A.R.D. - Formazione, ricerca e sviluppo di strategie 'community based' per prevenire la radicalizzazione e supportare l'integrazione" (www.forwardproject.unisi.it) si basa su diversi approcci multimetodologici e framework teorici (sociologia delle organizzazioni, etnometodologia, antropologia culturale, ecc.). Attraverso un dialogo transdisciplinare il progetto ha garantito nel periodo 2019/20 la formazione di specifiche figure professionali (personale sanitario, forze dell'ordine, educatori, ecc.) che lavorano in contesti ad alta densità multi-etnica, partendo da esperienze in atto e implementando nuove pratiche di prevenzione e inclusione.

aggiornamento a cui chi scrive ha partecipato come docente³, di sviluppare un framework teorico ed un repertorio di pratiche socialmente e scientificamente validato, così come di acquisire strumenti per validare le proprie esperienze.

Il secondo asse chiama in causa direttamente il significato della “cura” e come alcune discipline, specificatamente rispetto ai temi/problemi legati alla sofferenza psichica, approcciano il corpo ed elaborano una propria idea di cosa sia la salute e la malattia (Coppo, 2005; Quaranta, Ricca, 2012). Ragionare sulle forme, sugli ambiti e sugli strumenti della cura in ambito psichiatrico riconduce al ruolo dei professionisti della salute e della cura indicati e alla loro formazione, invita a comprendere i processi educativi dei soggetti, le loro sinuosità, differenze e scarti problematici, impone di verificare come questi prendono forma lungo un tragitto che è progressivo e sempre aperto, e nel caso dei processi migratori spesso doloroso e frammentato.

Un terzo asse, infine, riguarda il concetto di efficacia terapeutica rispetto alla malattia mentale: dove cercare le matrici di intelligibilità (il senso) di un sintomo? Quali processi istituzionali orientano e governano il destino e l’uso sociale della malattia mentale? Quale è il significato della guarigione e delle diverse tecniche terapeutiche in rapporto alle eziologie e alle categorie nosologiche usate in altre culture?

Se si parte da questi tre assi, e si rimane saldamente ancorati all’ipotesi secondo cui la cura ha a che fare con la totalità della vita delle persone, con l’ambiente sociale e con il contesto culturale nel quale queste si trovano (Orefice, 2020), il tema del presente contributo risulta significativo per due ragioni: perché evidenzia come i fenomeni migratori siano accompagnati da cambiamenti e transizioni psicoculturali; perché sottolinea quanto l’angoscia e l’incertezza a questi collegata imponga risposte di cura e di assistenza psichiatrica non banali e non “violente”. Entrambi questi aspetti impongono ai professionisti coinvolti nei processi di *professional development* indicati di orientarsi verso profili cognitivi e motivazionali maggiormente complessi, sollecitando i diversi contesti professionali a sostenere tali tran-

3 Nello specifico, si fa riferimento al Corso di aggiornamento professionale (6 cfu) in *Soft skills per contesti sanitari multiculturali. Metodi e tecniche* gestito dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale e svoltosi nel periodo ottobre 2019 - febbraio 2020.

sizioni attraverso metodologie e strumenti adeguati, nonché attraverso lo scambio di esperienze e buone pratiche.

2. Corpo e rappresentazioni sociali della sofferenza

Nel definire i termini del rapporto dal quale è partita la presente riflessione, è importante evidenziare che i professionisti della salute e della cura coinvolti nei percorsi precedentemente descritti si trovano costantemente ad avere a che fare con fenomeni multidimensionali quali il corpo, la salute e la malattia. Nei rispettivi contesti lavorativi infatti (ospedali, reparti di primo soccorso, centri di accoglienza temporanea, cooperative sociali, ecc.), queste figure lavorano sulla salute delle persone, educano durante l'esperienza della malattia, sviluppano relazioni di cura e di presa in carico. Nonostante questa specifica professionale che li contraddistingue, sembra che a volte facciano però fatica ad attivare nella loro formazione una riflessione profonda ed articolata su tali temi, sulla loro declinazione all'interno di una relazione educativa e sui significati nascosti che essi nascondono e trasmettono. Le esperienze di malattia alle quali hanno fatto riferimento durante un insegnamento del Corso di aggiornamento professionale indicato⁴, così come nelle occasioni di confronto avvenuto con altri professionisti stranieri⁵, dimostrano chiaramente come la malattia non sia semplicemente un

4 Si fa riferimento all'Insegnamento on-line (sincrono) denominato "Multiculturalità e cultura dell'accoglienza nell'attività sanitaria" (8 ore), gestito da chi scrive nel periodo ottobre/dicembre 2019 all'interno del Corso di aggiornamento professionale in "Soft skills per contesti sanitari multiculturali. Metodi e tecniche". Nel testo vengono riportate alcune citazioni dei corsisti tratte da un Laboratorio effettuato. I nomi completi dei partecipanti sono stati omessi per questione di privacy.

5 Il Corso indicato ha permesso a sei corsiste di seguire a febbraio 2020 un *training course* di cinque giorni presso l'Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Spagna) sui temi delle *cross cultural competence for health care*. In tale occasione le corsiste, accompagnate anche da chi scrive, hanno svolto alcune visite presso l'Hospital Universitari de Vic (Consorti Hospitalari de Vic), l'Hospital General de Vic e il Vic Sud Primary Health Care Center, effettuando osservazioni partecipanti presso una serie di reparti (salute mentale, ginecologia, ostetricia, pediatria, medicina generale) ed incontrando colleghi spagnoli per scambiarsi conoscenze e pratiche professionali. Nel testo vengono riportate alcune produzioni discorsive dei partecipanti al *training course*, trascritte *ad verbatim* da chi scrive e contenenti dilemmi ed incidenti critici ri-

evento isolato o uno scontro sfortunato con la natura, ma piuttosto una forma di comunicazione che vede natura, società e cultura parlare simultaneamente.

Mi sembrava così evidente: lavorare su un corpo, un organismo. Ma poi uno pensa che quel corpo è *nel* mondo, è fatto di cultura...[...] e allora la malattia assume un altro significato, va decifrata. E questo appare tanto più vero rispetto a quella mentale.

(C. A., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: training course)

Per dei professionisti esperti, portatori di un bagaglio di conoscenze e di pratiche consolidato, (ri)collocare al centro della propria attenzione pedagogica la corporeità per impostare pratiche di cura che ne valorizzino la complessità sta significando lavorare con un'attenzione diversificata: da un lato guardare non solo o non tanto al corpo *che si ha*, ma al corpo *sentito, pensato e vissuto*, chiedendosi se sia concepibile un organismo integro e autonomo capace di funzionare indipendentemente dalla cultura di appartenenza; dall'altro, interrogarsi circa l'ammissibilità di una cultura che non passi e non si realizzi attraverso una qualche modificazione corporea (Remotti, 2002; Pizza, 2015).

3. Dolore e sofferenza psichica

Se ci soffermiamo su quelle che sono “le ragioni del dolore” a cui alcune storie dell'emigrazione narrate dai professionisti rimandano (ricerca della propria famiglia, fuga da contesti di guerra, fame e povertà, ecc.), bisogna riconoscere che gli schemi a volte proposti appaiano incapaci di cogliere appieno quanto una certa cesura etnocentrica faccia guardare spesso solo all'*immigrato* (cioè a colui che è qui), e non anche all'*emigrante* (cioè a qualcuno che viene da un contesto storico e culturale denso, da luoghi carichi di oggetti e legami).

sultati significativi per comprendere le rappresentazioni della malattia mentale da parte dei membri delle comunità professionali coinvolte. I nomi completi dei partecipanti sono stati omessi per questione di privacy.

Ricordo quella donna, in silenzio, muta sempre. Non diceva nulla, ma il suo corpo parlava, eccome se parlava. Poi ho saputo dello stupro, e mi sono gelata. Aveva gli occhi pieni di nostalgia, [...] o forse era solo dolore.

(G. M., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: training course)

Un banco di prova in tal senso sembrerebbe essere l'incapacità di leggere, per alcuni di questi professionisti, il dolore altrui esplorando l'intero orizzonte dei processi storici, economici e sociali che lo hanno fatto emergere o che hanno sviluppato determinati conflitti psicologici, concentrandosi così solo su rigidi contenitori diagnostici. Ricordare che a questa esperienza gli individui non reagiscono in modo puramente biologico, essendo le diverse risposte messe in campo legate anche alla cultura del proprio gruppo di appartenenza, permette non solo di approfondire le basi anatomiche e fisiologiche della concezione del dolore, ma anche di domandarsi come questo influisca sulla condotta di chi ne è assalito, sui suoi valori e sulla trama sociale e culturale in cui è immerso (Le Breton, 2006/2007).

Partire, andare, e poi dover ricostruire. Dove e cosa non si sa. Aveva dei segni sulle braccia. Non diceva nulla, ma ho sempre avuto l'impressione che quello fosse il suo libro, ma noi non lo sapevamo leggere.

(G. M., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: training course)

Le storie e le ragioni dell'emigrazione raccontate nei contatti avvenuti tra i diversi professionisti di cui si sta discutendo (tanto italiani che spagnoli) evidenziano quanto i percorsi che le hanno segnate non possono essere documentati con frammentarietà attraverso biografie parziali che ignorano la residenza o la città di nascita del soggetto (ci si accontenta spesso di indicare la nazionalità), dimenticano i nomi di cui questi sono portatori (X è congolese, Y è marocchino), ricostruiscono alberi genealogici incompleti perché distanti dallo schema della famiglia occidentale. Esplorare l'intero orizzonte dei processi storici, economici e sociali fra i quali emerge la sofferenza o si sviluppano i conflitti psicologici degli immigrati permette di dare ascolto a storie negate, a memorie umiliate da categorie diagnostiche che attuano in alcune circostanze una vera e propria amnesia professionale selettiva.

Su questo sfondo, la riflessione rappresenta un dispositivo essenziale a cui questi professionisti dovrebbero poter agevolmente aver accesso (come individui e come gruppi) per poter riconfigurare le proprie teorie e le proprie pratiche (Schön, 1987/2006).

Quello che mi sembra molto utile di questo soggiorno è il confronto con altri professionisti, altre realtà. Non dico che per loro è tutto più semplice, ma mi sembrano più preparati nell'affrontare problemi simili ai nostri. Mica solo noi abbiamo i "pazzi" e i barconi. Dovremmo forse portare tutto questo nelle nostre strutture, senza lavorare in emergenza. Quanti di noi si confrontano su problemi reali? Secondo me pochi.

(V. A., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: training course)

Decifrare e trattare la sofferenza, soprattutto quella di profughi e rifugiati, ha rappresentato una sfida per la psichiatria, per le sue categorie e le sue strategie terapeutiche. Le brevi considerazioni qui fatte ci ricordano come il trauma migratorio possieda molteplici declinazioni che non si esauriscono affatto nel momento drammatico dello "sbarco" nel paese ospite, ma coinvolgono processi di *meaning making* pluristratificati che si distendono nel tempo e nello spazio, attraversano le generazioni e coinvolgono le comunità di partenza e di arrivo (Beneduce, 2010).

Credo che [...] sia necessario evolversi come professionisti sanitari/operatori sociali e aumentare la consapevolezza del fatto che si lavora in contesti di sofferenza e dove sia fondamentale durante tutto il processo di aiuto mantenere una disponibilità ad accogliere l'altro per quanto appaia complesso, lontano, emblematico e diffidente rispetto a ciò a cui siamo abituati.

(G. M., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: laboratorio)

Per i professionisti che lavorano a vari livelli e con competenze diversificate nel campo della salute mentale, siano essi psichiatri, psicologici, infermieri o educatori, mettere alla prova i diversi saper-fare nella pratica clinica ed educativa potrebbe coincidere con il produrre un nuovo approccio meta culturale dove la negoziazione (anche dei modelli impliciti ed esplici-

citi cui tali professionisti sono portatori) viene portata allo scoperto e costituisce uno dei cardini del dispositivo di cura (Bruzzone, Musi, 2007; Formenti, 2009; Zannini, 2010). Nel dare cioè significato alle matrici sociali e politiche della sofferenza, della memoria e del lutto, le professionalità coinvolte sono chiamate non a ricondurre il dolore dentro il perimetro di meccanismi già scritti, di modelli e categorie che sembrano ignorare le diversità delle esperienze, ma a dialogare con la sofferenza umana consapevoli che “come” stare male e “perché” sono oggetto di interpretazione, costrutti dell’immaginazione sociale e personale (Quaranta, Ricca, 2012).

4. Riconfigurare una identità professionale “complessa”. Nota a margine

Il presente contributo ha sinteticamente posto l’attenzione su alcuni temi, problemi e concetti attraverso e sui quali l’identità professionale di un gruppo di operatori della salute e della cura si è andata strutturando rispetto alle espressioni della malattia mentale e alle sue molteplici esperienze. Nel sottolineare che questo sapere, nel momento in cui pensa e guarda il corpo principalmente come un insieme di organi osservabili e misurabili, inizia a dare “per scontato che tra i requisiti di una professione rientr[i] la capacità di agire sulla base di un corpo di conoscenze al tempo stesso astratto, autonomo, ed in qualche misura esoterico” (Fargion, 2002, p. 24), si sono evidenziati i limiti di tale modello, particolarmente evidenti quando ci si avvicina a fenomeni multidimensionali quali il corpo, la salute e la malattia.

Analogamente, si è fatta propria l’idea che la presenza di un’utenza straniera, sempre più massiccia nei nostri contesti sanitari e socio-educativi, permette di iniziare a “recuperare” – non senza fatica e contraddizioni – parte di quegli elementi che il modello della bio-medicina ha tenuto in disparte. A fronte dunque di una crescente diversificazione etnica e culturale, ai diversi professionisti viene sempre più chiesta non solo una fondamentale e urgente capacità relazionale che si pone, abbiamo visto, come una competenza trasversale rispetto alle specifiche competenze tecniche possedute, ma anche di ripensare sempre meglio il tradizionale rapporto operatore (soggetto) - paziente (oggetto).

Affrontare il tema vulnerabilità psichica/processi migratori in una prospettiva meta culturale significa dunque ripensare nuove epistemologie per ricomprendere le professioni sanitarie e socio-educative, sollecitare nuovi

modelli che prendono forma nelle relazioni professionali costruite dagli operatori medesimi nel corso delle loro pratiche professionali quotidiane. Non pare trattarsi solo però di una “riflessività” che si sviluppa a livello intrapersonale, ma all’interno di un processo tacito (Schön, 1987/2006) che spinge, come abbiamo visto, gli operatori a riflettere sulla dimensione personale dell’esperienza professionale. Questo aspetto, di fondamentale importanza, richiama a sé la dimensione tacita della conoscenza condivisa all’interno di una comunità professionale sulla quale si costruisce il senso dell’agire professionale di ciascun operatore, sia esso infermiere, educatore o fisioterapista. Dal punto di vista formativo si auspica un “cambio di rotta” nei confronti di un certo individualismo ontologico ed epistemologico che a volte vuole il professionista della salute e della cura tendente a privilegiare, nelle sue pratiche, uno stile di assistenza che vede i pazienti come soggetti dipendenti, marcando sempre più così quella asimmetria nello spazio di cura che pone da una parte coloro che possiedono le conoscenze e il potere, e dall’altra i pazienti bisognosi di terapie (Zannini, 2015; Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019). Rispetto al paziente migrante (ma non solo), superare tale asimmetria coincide da un lato con il riuscire a mettere in comunicazione due sistemi rappresentazionali diversi (quello prodotto dal sapere professionale e quello “profano”), dall’altro progettare nuovi dispositivi formativi – mediante la partecipazione attiva delle diverse professionalità comprese nei contesti di cura – attraverso i quali “riconfigurare” una identità professionale per certi aspetti diversa da quella attuale.

La pazzia, non so. Ma lui vedeva il problema dentro il suo corpo. Diceva che doveva tornare a casa, fare il viaggio al contrario. Forse sarà la mia giovane età, ma quando succedono queste cose mi scopro non pronta, fragile. L’angoscia di queste persone a volte è smisurata, e usano termini “strani”. Non si combatte la sofferenza con un libro. Va fatto qualcosa di più e meglio.

(G. M., partecipante al Corso di aggiornamento professionale: training course)

Le storie dei processi migratori che il progetto FORwARD ha iniziato ad intercettare tramite la voce dei professionisti coinvolti lasciano intravedere corpi che sono “soggetti incarnati”, ovvero carichi di esperienze, idee, vissuti e aspettative sui quali mettere in atto pratiche assistenziali, terapeutiche e riabilitative che non ne facciano semplici “oggetti” di cura.

Riferimenti bibliografici

- Beneduce R. (2010). *Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Beneduce R. (2019). *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità fra Storia, dominio e cultura*. Roma: Carocci.
- Bruzzone D., Musi E. (Eds.). (2007). *Vissuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*. Milano: Guerini.
- Coppo P. (2005). *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fargion S. (2002). *I linguaggi del servizio sociale. Il rapporto teoria-pratica nelle rappresentazioni del processo di lavoro degli assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Formenti L. (Ed.). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Le Breton D. (2006). *Anthropologie de la douleur*. Paris: Métailié (trad. it. *Antropologia del dolore*, Meltemi, Roma, 2007).
- Orefice C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*. Milano: Guerini e Associati.
- Pizza G. (2015). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Remotti F. (Ed.). (2002). *Forme di umanità*. Milano: Mondadori.
- Quaranta I., Ricca M. (2012). *Malati fuori luogo. Medicina interculturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006).
- Zannini L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*. Milano: Franco Angeli.
- Zannini L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli teorici, strumenti, narrazioni*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

26.10

Il processo creativo come *cura sui* per una Pedagogia del benessere

Roberto Travaglini

Professore associato – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
roberto.travaglini@uniurb.it

1. Premesse

Per affrontare quest'articolazione argomentativa è auspicabile cominciare dall'analisi di *tre categorie pedagogiche* che, a partire da quella centrale della *cura*, in particolare della cura di sé (*cura sui*) quale progetto auto-formativo di vita, ruotano intorno a un *esistere creativo e autorealizzativo*, che fa eco al concetto di *benessere*, certamente individuale, ma che può farsi, di riflesso, un benessere anche diffuso socialmente.

Possiamo ipotizzare, in questa sede, che simili categorie, pedagogicamente dense di significato, siano destinate a *intrecciarsi* nell'intento di complessificare un discorso impegnato a indagare, al contempo, l'ampio tema categoriale della *creatività*; quello della *cura* declinata, per l'appunto, in senso auto-formativo e auto-maieutico; quello del *benessere*, tanto mentale quanto corporeo, partendo dal presupposto paradigmatico secondo cui mente e corpo sono un'unità indivisibile e globalmente funzionale.

La categoria del benessere va effettivamente filtrata da un'*idea armonizzante (e non-dualista) del binomio testa-corpo*, culturalmente densa di contenuti avversi a un processo storico-filosofico che nei secoli, all'opposto, è andato in direzione divisa e conflittuale, secondo la formula dell'*aut aut* che ha visto la mente confliggere con il corpo e produrre ineludibili correlate conseguenze alterative nei diversi ambienti umani e sociali.

Lo scopo di questa disanima può condensarsi nel tentativo di epistemologizzare, almeno a grandi tratti, la possibile dimensione di una *Pedagogia del benessere*, una sfida pedagogico-educativa non solo emergente oggi per i tempi pandemici, piuttosto difficili, che stiamo attraversando, ma anche senz'altro desiderabile per *ottimizzare qualitativamente le condizioni psico e*

socio-esistenziali dell'ordinaria quotidianità. Si tratta di una categoria pedagogicamente senz'altro apprezzabile in ambito educativo, cui fanno da onda di risonanza le suddette categorie della creatività e della cura (di sé).

2. La categoria della creatività

Nell'affrontare la categoria della creatività, ci s'imbatte in una *notevole fluidità semantica* che conduce l'indagine di questo termine, declinabile pedagogicamente, verso un inevitabile, quanto complesso confronto inter, se non trans-disciplinare; bisogna però considerare che è stata soprattutto una certa psicologia a interessarsene ormai da diversi decenni in modo rigoroso (cfr., per esempio, Guilford, 1950; Anderson, 1959/1972; Maslow, 1962/1971; Arieti, 1979), mentre la pedagogia se n'è invece occupata meno e non in modo altrettanto sistematico, e comunque più strutturalmente soprattutto in tempi abbastanza recenti (cfr., per esempio, Trombetta, 1990; Gariboldi, Pugnaghi, 2020; Travaglini, 2020).

Evitando qui un confronto dialettico tra plurime e divergenti posizioni ermeneutiche in materia di creatività, intendiamo assumere, in particolare, una specifica posizione paradigmatica – di un concetto così fluido – molto attuale e riflesso della posizione assunta da una certa Psicologia dell'Essere, secondo cui la creatività si concreta in una sostanziale *proprietà bio-psico-esistenziale* (che va nutrita in termini educativi tanto individualmente quanto socialmente).

Molto lontana dall'anacronistica creatività aristocratica e teleologica, patrimonio di pochi, come pure lontana da quella behaviorista della “tabula rasa” – e da distinguere da quella strettamente artistica –, l'azione creativa, ora intesa in termini universalmente democratici, si può considerare come un insieme di contenuti concernenti il piacere più che il potere (Lowen, 1975/1984), l'essere e il divenire dell'essere più che l'aver (Fromm, 1976/1977). Come pure la si può intendere come un'esperienza di flusso (*flow*) che si fa “ottimale” (Csikszentmihalyi, 1997), “di picco” (Maslow, 1962/1971), e che l'individuo creativo vive nell'Adesso (Tolle, 2020), nell'*hic et nunc* esistenziale, perché risultato di un'azione fine a se stessa, “autotelica” (Csikszentmihalyi, 1997), di spoliazione (Tsuda, 1975/2014) e profondamente motivata e arricchente.

A questo fine si potrebbe pensare alla costruzione di una *Pedagogia del-*

l'Essere (o, heideggerianamente, dell'Esser-ci), al pari di una Psicologia dell'Essere, una visione pedagogica volta a descrivere e comporre azioni necessarie per la realizzazione di progetti educativi (essi stessi auspicabilmente creativi) capaci di far emergere (*educere/edere*) le potenziali predisposizioni talentuose – e quindi creative – dell'Essere.

In questo processo euristico assume particolare rilevanza il corpo (interattivo alle funzioni mentali), non qui inteso anatomicamente, ma nel suo insieme processuale, estetico e funzionale. Anziché circoscrivere il processo creativo ai luoghi strettamente intellettivi, bisognerebbe spostare l'attenzione verso un corpo intento a partecipare alla creazione, un “corpo che fremito, vibra e palpita nel momento dell'ispirazione” (Tsuda, 1975/2014, p. 56).

3. La categoria della cura (di sé)

È corretto innanzitutto annotare che in pedagogia la cura non possa esprimersi con finalità rieducative – professionalmente riservate al campo medico-sanitario –, proponendo invece caratteristiche meramente preventive, protese soprattutto alla costruzione di una particolare dimensione socio-relazionale e educativa.

Trattandosi di una categoria polisemica (Cambi, 2008, 2010) – parimenti a quella della creatività – e di una necessità ontologica, di una fondamentale chiave interpretativa per la ricerca individuale e sociale di una vita buona, la cura può intendersi come il paradigma teoretico di una rilevante posizione etica dell'educazione (Mortari, 2015), una categoria problematica, complessa e dialettica, tesa a coordinare e orientare la struttura delle relazioni educative (Boffo, 2006).

Essendo in questa sede declinata in particolare nella *cura di sé*, la categoria della cura può agevolmente innestarsi con la categoria della creatività, se questa è intesa nei detti termini esistenziali: curare è in fondo un atto creativo o, se si vuole, al contempo preventivo e generativo, e nello specifico la *cura sui* è soprattutto *formazione di sé*, “cura-come-formazione” posta “a cavallo di maieutica e libertà” e protesa “a creare condizioni di autoformazione” (Cambi, 2010, p. 32), perché *dialogo con se stessi e, di riflesso, con gli altri*.

Considerando qui la creatività come il magma potenziale di un Essere

intento a curare se stesso e a rigenerarsi, “creatività” – anche – in pedagogia può allora significare porre educativamente le condizioni auto-curative e auto-formative necessarie per far emergere quello che di potenziale già esiste in noi stessi, per diventare ciò che si è *in fieri*.

Come lo stesso Friedrich Nietzsche proponeva in *Così parlò Zarathustra* e riprese poi nella sua opera autobiografica *Ecce homo*, l'uomo moderno, non più assoggettato alle volontà divine né alle illusorie suggestioni illuminanti di chissà quale *guru*, dovrebbe ritrovare piena fiducia in se stesso, nelle sue reali risorse, e non adorare ingannevoli ideali (i falsi miti) pronti ad allontanarlo da se stesso. Come ebbe a dire Zarathustra ai suoi studenti: “Ed ora vi ordino di perdere me e di trovare voi stessi; e soltanto allora, quando voi tutti mi avrete rinnegato, ritornerò a voi...” (Nietzsche, 1889/1922, p. 14).

Il monito nietzschiano, giunto per bocca del profeta e mistico iranico Zarathustra, richiama quello riportato da Sheldon B. Kopp (1972/1975) nel celebre testo *Se incontri il Buddha per la strada uccidilo*, un resoconto psicologico sul tema dell'attaccamento e sul conseguente stato di dipendenza verso il mito del *guru*, del maestro o, nella condizione postmoderna, dello psicoterapeuta. Slegarsi dalla persona da cui è dipeso un intervento di cura significa essere riusciti a ritrovare se stessi, emanciparsi, realizzando quanto già agisce interiormente per diventare ciò che effettivamente si è.

Non è da meno l'uomo heideggeriano, gettato nel mondo con tutte le sue potenzialità e i propri limiti: il suo essere-nel-mondo è intento a costruire un progetto esistenziale auto-curativo evitante lo scadimento e la deiezione dell'essere, affinché possa attualizzare il suo “poter-essere” (Heidegger, 1967/2017, p. 208). La prospettiva esistenzialista di Martin Heidegger è per certi versi del tutto comparabile alla prospettiva taoista per cui non si può essere che quello che si è, non essendovi alcun modo per “deviare dalla corrente della natura” (Watts, 1975/1977, p. 55): se è vero – come afferma l'orientalista Alan Watts (1975/1977) – che il Tao “ama e nutre tutte le cose”, è altrettanto vero che “non agisce da padrone su di esse” (pp. 102-103).

Per quanto, in effetti, in molte culture un certo fare educativo costringa l'individuo fin dall'infanzia a controllare la sua struttura psicofisica, il suo organismo, il suo essere, le sue emozioni e i suoi pensieri, inducendolo a esercitare un inadeguato sforzo psicofisico e rischiando in questo modo di produrre un'alterazione del suo sistema nervoso e del normale funziona-

mento del suo terreno, in realtà la proposta taoista è di osservare i fatti naturali per quello che sono e di lasciarli svolgere in tutta la loro spontanea vitalità, evitando in questo modo di snaturare l'animo dell'individuo e condurlo verso un intimo stato di "angoscia autofrustrante" (Watts, 1975/1977, p. 106): accettare e dare fiducia al fatto che i fenomeni vitali sono in grado di autoregolarsi spontaneamente aderisce al secolare principio cinese del *wu-wei* (non-azione) e del correlato *wei wu wei* (azione senza azione, azione senza sforzo).

Troviamo un simile principio autoregolatore, ontologicamente imprescindibile nei processi di sviluppo, nel Piaget di *Biologie et connaissance* (1967) che individua le possibili relazioni tra le naturali regolazioni organiche e i processi coordinativi che connotano l'evoluzione dei processi cognitivi. L'autoregolazione piagetiana è un concetto che neppure si discosta tanto da quello di *autopoiesi* di Humberto Maturana e Francisco Varela (1980/1985), secondo cui un sistema vivente è autopoietico e auto-rigenerativo, perché tende a ridefinire continuamente se stesso, a sostenersi e a riprodursi dal proprio interno. Le componenti del sistema interagiscono tra di loro, costituendo una rete processuale insieme creativa, distruttiva e trasformativa che consente una costante rigenerazione autonoma del sistema stesso.

Il principio autoregolatore è un concetto a fondamento del principio stesso di creatività, perché prova che il sistema ha in sé tutte le caratteristiche per farsi auto-rigenerativo e per rinnovarsi continuamente a fronte degli ineludibili cambiamenti vitali. Il sistema è allora nel medesimo tempo anche auto-curativo, ricercando una funzionale condizione omeostatica dinanzi al mutare (in sé potenzialmente perturbativo e destabilizzante) degli eventi.

Il sistema-individuo conserva dunque i semi potenziali per svolgere una vita qualitativamente creativa e autonomamente volta alla *cura sui* al fine di realizzare in modo pieno il proprio sé e dialogare produttivamente con se stesso – e, di riflesso, col mondo esterno. È chiaro, però, che nel realizzarsi di un sano processo autopoietico gioca un ruolo fondamentale l'ambiente socio-educativo, laddove si creino le condizioni ambientali ottimali per rendere possibile questo processo auto-emancipativo, soprattutto negli anni in cui si forma ed evolve l'individuale identità psicosociale.

4. Tra piacere, creatività e rigenerazione: la categoria pedagogica del benessere

Fonti autorevoli ci dicono che è osservabile una stretta *relazione tra piacere e creatività* in grado di tradursi nella capacità di dare risposte innovative perché i vecchi schemi di comportamento non sono più funzionali come lo sono stati in passato (Lowen, 1975/1984, p. 198). Una simile opportunità, discendente da una mantenuta o ritrovata flessibilità ideativa, corporea ed esistenziale, consente di condurre un'esistenza piacevole e gioiosa, soprattutto quando l'esperienza, fondata sul piacere – inteso secondo una certa idea di “piacere” com'è apprezzata in sede bioenergetica da Alexander Lowen (1978/1983) –, è elaborata e acquisita in maniera creativa, quando cioè la si vive con un *coinvolgimento integrale, rigenerativo e* – spontaneamente – *auto-curativo*.

L'individuo che viva una flessibilità adattiva, tanto mentale quanto corporea, identificandosi con i processi di attualizzazione del potenziale creativo, se sanamente emancipato, è in grado di rigenerare in modo continuo la propria generale condizione esistenziale e di evitare degenerative esperienze di deriva del proprio essere.

Se una simile esperienza insieme piacevole, adattiva e creativa si traduce in un *progetto di vita* finendo per costituire un vero e proprio *stile di vita individuale e socio-relazionale*, la si potrebbe leggere come un valido *modus* esistenziale preventivo e curativo di eventuali disagi psicofisici e relazionali, il più delle volte conseguenza di cattive abitudini derivanti da una malsana e stereotipica ideologia culturale di un benessere psicofisico il più delle volte mitizzato e di fatto alterativo e “deviante”.

Non bisogna dimenticare che la *cura* in pedagogia, poggiando le sue basi epistemiche sull'assunto di un progetto di vita creativo e “salutare”, è anche cura sociale, volta al benessere individuale e collettivo, e riferita anche ai soggetti “deboli”, dinanzi ai quali le scienze educative si pongono come strumento di azione formativa volta a orientare e rimodulare realtà socio-esistenziali bisognose di ridefinirsi in modo più adattivo, creativo e funzionale.

Attingere a paradigmi di comportamenti educativi da culture e società più attente al ben-essere individuale e comunitario, perché improntate su filosofie e correlati sistemi di vita più sensibili alle plurali condizioni esistenziali, potrebbe rivelarsi adeguato se importate in modo integrato e plu-

rale all'interno di un ingranaggio socioculturale come il nostro in cui storicamente e filosoficamente la mente e il corpo sono da secoli divisi, ricomponendo in questo modo un'unità perduta e così realizzando una generalizzata azione educativo-formativa impostata al benessere sia individuale sia collettivo: la divisione mente/corpo non può che considerarsi un'operazione divisiva meramente astrattiva, frutto di un cerebralismo metafisico di secolare tradizione occidentale tesa a produrre non poche ripercussioni nella costruzione sociale delle idee educative.

In altre culture l'uomo non è concepito come un assemblaggio di parti diverse, "bensì come un tutto, come proiezione sul piano fenomenico di un'unità invisibile" (Tsuda, 1975/2014, p. 32). Ed è da una simile posizione paradigmatica che l'educazione contemporanea dovrebbe prendere le mosse, unendo anziché dividendo la natura complessiva dell'uomo.

L'importanza di un ambiente favorevole e positivamente formativo risponde a precise esigenze insieme biologiche e psicosociali dell'individuo, teso, da una parte, a soddisfare naturali spinte egoiche e, dall'altra, a interagire costruttivamente col mondo esterno, in un continuo e mutuo scambio, cognitivo e affettivo, mentale e corporeo, di natura interpersonale, ricorsivamente curativo.

Se le principali agenzie educative (come la scuola) facilitano la soddisfazione di queste spinte alla conoscenza e alla socializzazione e rimuovono i problemi emergenti da queste prioritarie necessità vitali, è forse possibile realizzare un *percorso formativo integrale* (e integrato) in grado di facilitare un *processo autorealizzativo* – come tale creativo ed euristico – volto al *benessere* al contempo *individuale e collettivo*.

Riferimenti bibliografici

- Anderson H.H. (Ed.). (1959). *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper & Row (trad. it. *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia, 1972).
- Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Boffo V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2008). *La cura in pedagogia: note critiche*. Retrieved April 5, 2021, from <https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/126-050>.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Csikszentmihalyi M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Fromm E. (1976). *To Have or to Be?* New York: Harper & Row (trad. it. *Avere o essere?*, Mondadori, Milano, 1977).
- Gariboldi A., Pugnaghi A. (2020). *Educare alla creatività*. Roma: Carocci.
- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 9(5), 444-454.
- Heidegger M. (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer (trad. it. *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2017).
- Kopp S.B. (1972). *If you meet the Buddha on the road, kill him*. Palo Alto (CA): Science & Behavior Books (trad. it. *Se incontri il Buddha per la strada uccidilo*, Astrolabio, Roma, 1975).
- Lowen A. (1975). *Pleasure. A Creative Approach to Life*. New York: Penguin Books (trad. it. *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Astrolabio, Roma, 1984).
- Lowen A. (1978). *Bioenergetics*. New York: Penguin Books (trad. it. *Bioenergetica*, Feltrinelli, Milano, 1983).
- Maslow A.H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton (NJ): Van Nostrand (trad. it. *Verso una psicologia dell'essere*, Ubaldini, Roma, 1971).
- Maturana H., Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Boston: Reidel (trad. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1985).
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nietzsche F. (1889). *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*. Leipzig: C.G. Naumann (trad. it. *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è*, Fratelli Bocca, Torino, 1922).
- Piaget J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- Tolle E. (2020). *Il potere di Adesso*. Coriano di Rimini: Mylife.
- Travaglini R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Roma: Aracne.
- Trombetta C. (1990). *La creatività. Un'utopia contemporanea*. Milano: Bompiani.
- Tsuda I. (1975). *La Voie du dépouillement*. Paris: le Courrier du livre (trad. it. *La via della spoliazione*, Luni, Milano, 2014).
- Watts A.W. (1975). *Tao: the Watercourse Way*. New York: Pantheon Books (trad. it. *Il tao. La via dell'acqua che scorre*, Ubaldini, Roma, 1977).

Panel 27

Apprendimento trasformativo e *work based learning*

Interventi

Francesca Bracci, Alessandra Romano

Valerio Massimo Marcone

Roberta Piazza

Silvia Zanazzi

27.1

Creatività pratica e pratiche di creatività. Uno studio esplorativo¹

Francesca Bracci

Professoressa associata – Università degli Studi di Firenze

francesca.bracci@unifi.it

Alessandra Romano

Ricercatrice – Università degli Studi di Siena

alessandra.romano2@unisi.it

1. Introduzione

Il contributo propone una riflessione sulle competenze di pensiero creativo e sui processi di apprendimento che ne permettono la costruzione. L'obiettivo è fornire linee interpretative utili a rispondere a una sfida rilevante posta dalle strategie europee in materia di istruzione e formazione: rendere i sistemi educativi capaci di supportare i *learner* nello sviluppo di competenze chiave per potenziarne l'*employability* e di pensare nuove epistemologie professionali a “banda larga” che siano in grado di rispondere ai problemi e alle domande che un mondo complesso, multietnico, digitalizzato e descritto spesso come superglobalizzato pone (Latour, 2020). Del resto, gli attuali scenari lavorativi – resi ancora più incerti e imprevedibili dalla situazione pandemica – necessitano di persone che sappiano comportarsi con una versatilità crescente, gestire cambiamenti inattesi, assumersi qualche rischio e far fronte a situazioni imprevedibili (Butera, 2020).

Come aiutare gli adulti a sviluppare competenze di pensiero creativo che consentano loro di apprendere a muoversi in mondi che cambiano continuamente?

1 Francesca Bracci ha scritto i paragrafi: § 1. Introduzione; § 2. *Framework* teorici e § 4. Risultati emergenti. Sono da attribuire a Alessandra Romano i paragrafi: § 3. Disegno di ricerca e § 5. Riflessioni conclusive.

Questo interrogativo ha accompagnato le esperienze didattiche e di consulenza che le autrici hanno intrapreso nel corso degli anni e le ha sollecitate a indagare i percorsi di apprendimento formale e informale che permettono alla creatività di prendere forma, andando alla ricerca di quel sapere pratico che la esprime e riproduce in modo sapiente. Di qui, l'interesse verso il *saper fare*: cioè quella forma di conoscenza custodita nelle pratiche lavorative che è costantemente riprodotta attraverso la creatività pratica – definita come un processo sociale che stabilisce connessioni-in-azione tra gli elementi materiali e immateriali che costituiscono una pratica in modo che siano tenuti insieme all'interno di una forma (Sennett, 2008; Gherardi, 2012). In altri termini, la creatività rappresenta un processo interattivo riconducibile a un *fare situato* che inventa il proprio *modo di fare* mentre procede verso la realizzazione di artefatti² (Gherardi, Perrotta, 2014; Bracci, Romano, Marsick, in press). L'immagine del *sapere artigiano* delineata da Sennett (2008) ha fornito una lente interpretativa per comprendere come avvengono gli apprendimenti che consentono la costruzione di competenze di pensiero creativo. Il sapere artigiano – che secondo l'autore costituisce l'arte del *saper fare* e, quindi, il tratto distintivo della creatività pratica – non è un sapere “ingessato” o disincarnato dai contesti in cui accade, non implica l'applicazione di conoscenze preesistenti né precede il momento della sua realizzazione, ma si attualizza in un processo collettivo di scoperta della forma, inventando il modo di fare nell'incontro con la materia.

La riflessione presentata affonda le sue radici empiriche su una ricerca qualitativa che ha analizzato le pratiche di creatività caratterizzanti professionisti – quali giornalisti, *graphic designer*, stilisti, fotografi, direttori artistici, *social media manager* e *human resource manager* – che si muovono in ambienti lavorativi deputati alla produzione di conoscenze, idee o oggetti comunemente identificati come innovativi, artistici e artigianali.

È adottato un approccio *practice-based* allo studio della creatività che

- 2 Gli artefatti rappresentano strumenti creati di volta in volta dalle comunità per permettere lo svolgimento di determinate attività. Possono essere descritti indifferentemente sia come oggetti costruiti per uno scopo sia come progetti. Un servizio da tavola, ad esempio, è un insieme di oggetti prodotto per realizzare in modo appropriato il cerimoniale della cena. Allo stesso tempo, le norme sociali che definiscono come il cibo possa essere preparato e assunto si materializzano nel servizio da tavola che incorpora in sé quelle norme (Mantovani, 2008).

consente di assumerla sia come processo sociale, culturale e partecipativo sia come set di competenze messe in atto attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, soluzioni e innovazioni all'interno delle interazioni quotidiane. Professionisti impegnati nell'ambito dell'educazione degli adulti possono raccogliere suggerimenti utili su come aiutare i *learner* a riconoscere i modi e i luoghi in cui si apprende a pensare creativamente, ad accrescere la consapevolezza di aver attraversato tali processi e a divenirne attivi costruttori.

2. *Framework* teorici

Il tema della creatività è inflazionato da retoriche eroiche destinate a mettere in rilievo – con un carico romantico talvolta eccessivo – l'eccezionalità di una dote particolare o di un individuo fuori dal normale. La sua esplorazione ci ha portato a prendere le distanze dalle prospettive individualiste che hanno dominato la prima metà del secolo scorso (Barron, 1995; Paulus, Nijstad, 2003), spostando l'attenzione dall'identificazione di persone *creative* all'analisi delle condizioni sociali e contestuali che concorrono a facilitare la costruzione di competenze di pensiero creativo e allo sviluppo di approcci interattivi alla creatività.

Adottare un approccio *practice-based* (Gherardi, 2019; Fabbri, 2007; Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Suchman, 2000; Wenger, 1998) allo studio della creatività implica che non possa essere vista – né ricercata – nel mistero dell'ispirazione o nella psiche di soggetti particolari ma negli oggetti, nelle tecniche e nei materiali che quei soggetti manipolano per produrre idee o artefatti che materializzano la creatività. Le pratiche di creatività diventano così un modo di coniugare relazioni immaginative con ambienti sociali e fisici in forme organizzate, quindi, anche di routine (Brown, Korbnerger, Clegg, Carter, 2010). In questa prospettiva, la creatività diviene un processo pratico, collettivo e materiale.

È da rilevare che il concetto di *pratica* presenta il vantaggio interpretativo di non separare il soggetto dall'oggetto, la mente dalla mano, il pensare dal fare. Mette in relazione ciò che presiste alla situazione con la performatività della situazione nel suo svolgimento. L'analisi delle pratiche di creatività permette di comprendere come questa sia un'attività che si apprende a fare insieme ad altri nel mentre si lavora.

In sintesi, i presupposti di base e i criteri teorici che hanno orientato la ricerca delle conoscenze situate legate alla creatività pratica sono:

- *l'apprendimento come processo sociale*. Le persone partecipano a processi sociali attraverso cui prendono forma identità professionali, saperi e culture organizzative. L'esplorazione di questi sistemi di apprendimento sociale offre l'opportunità di studiare azioni innovative (Scaratti, Gorli, Ripamonti, 2009).
- *una prospettiva di ricerca practice-based*. L'esperienza pratica e quotidiana dei professionisti nel posto di lavoro diventa il campo più rilevante per analizzare e rilevare le competenze di pensiero creativo.
- *la natura della conoscenza e gli approcci post-qualitativi*. Gli approcci post-qualitativi rappresentano un buon modo per rivelare i fenomeni di creazione di conoscenza connessi con il *conoscere-in-pratica* (Ripamonti, Scaratti, 2011) e per facilitare la generazione di saperi socialmente validati e distribuiti attraverso discorsi e intermediari.
- *l'orientamento etnometodologico*. L'enfasi è sulla conoscenza situata, incarnata e incorporata nelle interazioni e nelle attività degli attori sociali che costituiscono la produzione in situ di eventi ordinari (Lynch et al., 1983).

3. Disegno di ricerca

La nostra scelta metodologica ha optato per l'adozione di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo (Creswell, 2015). Le domande di ricerca sono state:

- Come e a quali condizioni prendono forma le pratiche di professionisti considerati esperti nel settore della creatività e dell'innovazione?
- Come e a quali condizioni professionisti considerati *creativi* producono oggetti, artefatti, servizi considerati innovativi?
- Quali sono i processi di apprendimento che è promettente sostenere per supportare i *learner* a sviluppare competenze di pensiero creativo?

I partecipanti sono stati selezionati attraverso procedure di campionamento di tipo non probabilistico e coerente con gli scopi della ricerca (Cor-

beta, 2014). Procedure di campionamento a palla di neve sono state utilizzate a partire da *network* informali costruiti nelle esperienze di ricerca e consulenza precedentemente realizzate dalle autrici.

Gli strumenti di rilevazione hanno compreso un set di strumenti e tecniche di indagine, quali interviste semistrutturate, osservazioni etnografiche partecipanti e analisi documentali. Sono stati elaborati strumenti e tecniche di rilevazione che consentissero di intercettare come prendono forma le pratiche di creatività e quel saper fare che viene acquisito e sviluppato attraverso la partecipazione alle pratiche lavorative, cioè quel tipo di conoscenza che è situata, contingente, personale, spesso inintenzionale, socio-materiale. Le ricercatrici hanno condotto venti interviste semistrutturate in profondità con *CEO* di imprese di *Hi-tech*, giornalisti, direttori artistici, *graphic designer*, stilisti, *human resource manager* e *social media manager*. Le interviste sono state trascritte ad *verbatim*. Il materiale testuale così raccolto è stato sottoposto ad analisi del testo tematica *computer-assisted* utilizzando il supporto del *software* NVivo 12.

Le interviste hanno preso la forma di narrazioni biografiche del sapere pratico (Gherardi, 2012), in cui, partendo dalla storia professionale di intervistate e intervistati, le domande hanno seguito una logica ad imbuto (Fabbri, 2007). Gli interrogativi iniziali hanno inteso esplorare le pratiche e i sistemi materiali, culturali, simbolici attraverso cui si costruisce il saper fare creativo dei professionisti coinvolti.

4. Risultati emergenti

La tabella 1 sintetizza i principali risultati emersi dall'analisi delle narrazioni prodotte dagli intervistati e dalle intervistate, limitandone la discussione alle categorie intorno a cui sono state mappate le pratiche di creatività descritte.

| <i>La creatività come pratica socio-materiale</i> | |
|---|---|
| <p>I segmenti narrativi descrivono pratiche di creatività che richiamano l'idea di <i>manifattura collettiva</i> i cui ingredienti principali sono costituiti da continui scambi reciproci e impegno condiviso (Deming, 1986). La creatività sembra risiedere nel desiderio di realizzare una cosa a regola d'arte e nell'unità di <i>testa e mano</i>. La ricerca dell'eccellenza è riconducibile alla capacità di tenere unite la mano e la testa attraverso una conversazione stringente con i materiali. La mano non è sminuita a forza esecutrice: la pratica genera conoscenza e il coinvolgimento materiale rivela se e come un'idea possa essere realizzabile. Le narrazioni mettono in luce come sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a rivelarne i punti di forza e le criticità. La capacità di relazionarsi e di immergersi nel mondo materiale consente di scoprire i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. La sfida sembra consistere nel tenere insieme rappresentazioni mentali ed esecuzione competente.</p> | <p><i>Un'idea è un dialogo. Anche se nasce quando si è soli, si sviluppa in una conversazione, altrimenti rimane una cosa sterile, poco fruttuosa, incomprensibile. Le idee nascono durante le conversazioni, ci deve essere uno scambio, qualcosa che rimbalza in diverse direzioni, così cresce. Se vuoi avere una buona idea è importante sbagliare, provare e riprovare. Il colpo di genio ce lo può avere chiunque</i> (Direttore creativo di un'azienda di moda).</p> <p><i>Le cose nascono più a caso che se ti metti a tavolino: se ti metti a tavolino a pensare come realizzare una borsa, un manico, una cucitura, è sicuro che non ti viene, se provi a fare una borsa, ci lavori, magari scopri di aver fatto una cosa che rimane nel tempo</i> (Direttore della Pelletteria di un'azienda di moda).</p> |
| <i>La creatività come partecipazione culturale</i> | |
| <p>La creatività è narrata come una forma di partecipazione socio-culturale perché:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insieme di abilità e tipi di conoscenza che i singoli attori possiedono si sviluppano attraverso l'interazione sociale; • la creatività in sé è spesso il risultato di espliciti momenti di collaborazione tra professionisti; • la creatività è ampiamente definita dal giudizio o dalla convalida sociale; • la creatività esiste solo in relazione a un insieme stabilito di norme e prodotti culturali che alimentano il processo creativo e ne integrano i "risultati" (Gl veanu, 2011). | <p><i>Creare una campagna pubblicitaria significa ricercare, parlare, litigare, andare a scartabellare archivi o a sfogliare vecchie riviste. Il creativo solitario chiuso nella sua stanzetta che inventa cosa fare di geniale è un falso mito. Fare il creativo chiede di inserirti dentro una storia, che la storia della nostra agenzia, la storia delle persone che ci lavorano. Devi essere capace di ascoltare, negoziare, cedere, talvolta importi e sporcarti le mani insieme ai tuoi colleghi</i> (Graphic designer di un'agenzia pubblicitaria).</p> |

| <i>La visione emancipativa</i> | |
|---|---|
| <p>La creatività rappresenta il processo attraverso cui emanciparsi da pregiudizi, stereotipi e distorsioni di ruolo, di chiedersi chi ha detto che è scontato che le cose vanno così e non si possono modificare, di assumere prospettive che siano diverse dalle proprie. Essa è una leva che consente di affrancarci dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali e ambientali che limitano le nostre scelte.</p> | <p><i>Fare il make-up artist era il mio sogno. Sono nato in paesino sperduto del Casentino. Il mio babbo mi ha costretto a fare Chimica. È una laurea che mi è comunque servita a diventare un truccatore di successo. L'Academy che ho fondato è un faro per tutti quei ragazzi che come me sono stati bullizzati e derisi. I cui genitori hanno cercato in ogni modo di dissuadere dal fare una professione che non avrebbe consentito loro di portare a casa la pagnotta (Make-up artist presso Parfums Christian Dior). Ho rischiato di essere messo nelle scuole speciali. A sette anni pensavano fossi schizofrenico. Mi ha salvato il mio maestro. Sono sempre stato una persona inquieta. Ho sofferto di grandi stati depressivi che mi sono curato andando a passeggiare con i miei cavalli in queste colline. Le mie opere vogliono dar voce a chi si sente come me (Scultore).</i></p> |
| <i>Il lato oscuro delle comunità di pratica</i> | |
| <p>In alcune narrazioni è possibile rintracciare una deriva omologante che caratterizza nicchie professionali costituite da minoranze culturali.</p> | <p><i>Il mio lavoro richiede sensibilità e la capacità di mettersi in discussione. Non potrei sentirmi a mio agio se fossi circondata da persone che non percepisco simili. Guardati intorno: siamo perlopiù hipster, fricchettoni con tatuaggi orribili, attiviste femministe, omosessuali. Non assumerei mai un cattolico impenitente o un rampante destrorso, fosse anche il copywriter più bravo dell'universo (Social media manager presso una digital company). Non condivido ciò che ho faticosamente imparato a fare con chi non mi fido né con chi mi sta antipatico. Non ho alcuna intenzione di svelare i segreti del mestiere a chi non se lo merita (Fotografo).</i></p> |

Tab. 1: i significati delle pratiche di creatività

5. Riflessioni conclusive

Lo studio presentato – esposto in estrema sintesi – ha inteso esplorare le pratiche di creatività che consentono di realizzare prodotti, servizi, artefatti considerati innovativi e i processi di apprendimento che è promettente facilitare per promuovere lo sviluppo di competenze di pensiero creativo in *learner* adulti.

Muovendo da elementi empirici, è stata teorizzata una prospettiva *practice-based* allo studio della creatività che includesse alcuni costrutti chiave:

- la *performatività* del processo creativo e la non distinzione tra soggetto e materia nel processo formativo, laddove idee e materia sono in interazione dinamica, e se le idee tendono a plasmare la materia, questa a sua volta ha delle regole che plasmano l'interazione;
- la *formatività* delle pratiche di produzione di un artefatto, prodotto, servizio considerato creativo. Questo costrutto dà l'idea della pratica che procede verso la sua forma compiuta, ma non attraverso un processo lineare di progettazione/esecuzione, bensì secondo una temporalità ed un ritmo processuale interno al dispiegarsi della formatività che procede secondo modalità complesse e non lineari;
- la *dimensione sociale, situata e collettiva del sapere pratico*, che consente di sostenere un posizionamento di matrice post-qualitativa in cui la creatività viene definita non in maniera entitativa, ma in base a ciò che i professionisti creativi fanno e come campo di pratiche sociali (Schatzki, 2001).

Le pratiche di creatività che abbiamo intercettato nelle narrazioni del sapere pratico dei professionisti creativi presuppongono non solo la padronanza delle tecniche, ma la sperimentazione delle stesse in situazioni diverse o in contesti variati, e un corpo di conoscenze che diviene tale attraverso l'intelligenza delle mani, la conoscenza materiale. Richiamano la *tentatività*, lo sviluppo di uno spunto, l'ibridazione dei materiali, la traslazione da un contesto ad un altro.

Riferimenti bibliografici

- Barron F. (1995). *No Rootless Flower: An Ecology of Creativity*. Cresskill: Hampton Press.
- Bracci F., Marsick V., Romano A. (in press). A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation. In A. Gavrielatos (Ed.), *Transformative Learning: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Brown A., Kornberger M., Clegg S., Carter C. (2010), "Invisible walls" and "silent hierarchies": a case study of power relations in an architecture firm. *Human Relations*, 63, 4, 525-549.

- Butera F. (2020). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.
- Corbetta P. G. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Seconda edizione*. Bologna: Il Mulino.
- Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Deming W.E. (1986). *Out of the crisis, Massachusetts Institute of Technology. Center for advanced engineering study*. Cambridge, MA, 510.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fenwick T. (2012). Matter-ings of Knowing and Doing: Sociomaterial Approaches to Understanding Practice. In P. Hager, A. Lee, A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Verlag Berlin Heidelberg: Springer.
- Gherardi S. (2019). *How to conduct a practice-based study. Problems and Methods*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Gherardi S. (Ed.). (2012). *L'arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*. Milano: Ledizioni.
- Gherardi S., Perrotta M. (2014). Between the hand and the head: How things get done, and how in doing the ways of doing are discovered, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(2), 134-150.
- Gherardi S., Perrotta M. (2013). Doing by inventing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. *Organization Studies*, 227-259.
- Glăveanu V.P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67.
- Latour B. (2020). *What protective measures can you think of so we don't go back to the pre-crisis production model?* Retrieved at: <https://aoc.media/opinion/2020-03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch M., Livingston E., Garfinkel H. (1983). Temporal order in laboratory work. In K. Knorr-Cetina (Ed.), *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science* (pp. 205-38). London: Sage Publications.
- Mantovani G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Paulus P., Nijstad B. (2003). Group creativity: An Introduction. In P. Paulus, B. Nijstad (Eds.), *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Scaratti G., Gorli M., Ripamonti S. (2009). The power of professionally situated practice analysis in redesigning organisations. *Journal of Workplace Learning*, 538-558.
- Schatzki T.R. (2001). Introduction. Practice theory. In T.R. Schatzki, K. Knorr

- Cetina, E. von Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 1-14). London and New York: Routledge.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Boston: Cambridge University Press.
- Wenger E., McDermott, R. A., Snyder W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business Press.

27.2

Ripensare la formazione duale nella prospettiva del paradigma della sostenibilità

Valerio Massimo Marcone

Già assegnista di ricerca - Università degli Studi di Roma Tre
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

Introduzione

L'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo sociale era evidente già da tempo¹.

La tempesta pandemica che stiamo attraversando tuttora ha accelerato indubbiamente la consapevolezza dell'esigenza di un cambio di paradigma verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile di carattere trasversale.

Già nel lontano 1972, il Club di Roma con il Rapporto *Limits of Growth* (Meadows, Meadows, Randers, Behrens III, 1972) aveva avuto il merito di porre in evidenza nel dibattito internazionale il tema dell'insostenibilità di un modello di sviluppo che sembra considerare il "pianeta Terra" *una miniera inesauribile* di risorse a nostra disposizione.

Lo "sviluppo sostenibile" è entrato però ufficialmente in scena molto tempo dopo, nel 1987, con il Rapporto *Brundtland*² definito esplicitamente come quello "sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future".

Il concetto sarà ripreso qualche anno dopo in occasione della *Conferenza Onu su ambiente e sviluppo*, tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992. Dalla Conferenza di Rio emergerà l'idea che uno sviluppo che voglia essere realmente sostenibile non possa limitarsi ai soli aspetti ambientali, ma debba prevedere

- 1 Sul dibattito degli anni '90 relativamente ai temi ecologici si veda la rivista "Oikos", *Rivista quadrimestrale per un'ecologia delle idee* diretta da Mauro Ceruti ed Enzo Tiezzi, Ed. Pierluigi Lubrina.
- 2 Per ulteriori approfondimenti vedasi G.H. Brundtland (1989), *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, New York.

l'intreccio indissolubile tra questi e le problematiche della giustizia economica e dell'equità sociale: una vera sostenibilità dovrà dunque essere contemporaneamente ambientale, economica e sociale

In questa direzione – come è noto – nel 2015 l'Agenda dell'Onu ha lanciato la sua sfida per la sostenibilità³ con i suoi 17 goals e 169 target da raggiungere entro il 2030. In questo modo (è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030) viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo (ONU, 2015).⁴ Lo sviluppo sostenibile dunque deve diventare trasversale a tutte le sfere della vita di ogni individuo in una società in cui nessuno deve essere lasciato indietro ed in cui tutti devono avere una vita dignitosa (Giovannini, 2018).

La sostenibilità sociale in particolare è stata meno considerata della sostenibilità ambientale ed economica (Loiodice, 2018; Riva, 2018). In questi ultimi mesi abbiamo assistito accomunati tutti da uno stesso destino (Ceruti, 2020; Morin, 2020), all'aumento di nuove forme di povertà educativa, di privazione dei diritti fondamentali (sanità, istruzione), a nuove forme di disuguaglianza sociale. Ora ci stiamo rendendo conto di quanto sia vitale per l'umanità la dimensione sociale, forse più di quella ambientale ed economica.

La sostenibilità è infatti strettamente correlata alla capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia) equamente distribuite per classi e per genere. Questioni cruciali che ci riportano inevitabilmente al concetto di giustizia sociale proposta da Amartya Sen (2011), alla cui realizzazione è chiamata l'intera umanità.

3 La radice etimologica del lemma *sostenibilità* deriva dal latino *sustinere*, tenere, sostenere, appunto, che rimanda ad una prospettiva di sviluppo capace di tenere insieme dimensioni di natura differente. Per ulteriori approfondimenti vedasi C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017.

4 Su questa linea anche l'Italia con l'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS), si è proposta in modo deciso per definire gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) attraverso numerose iniziative (tra le quali il Festival dello sviluppo sostenibile) Fonte disponibile sul sito www.asvis.it

1. Diventare “cittadini della sostenibilità!”

Come ben sottolineava Irina Borokova⁵ (UNESCO, 2017), intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile come riportato negli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS) dell’Agenda 2030 gli individui devono diventare *agenti del cambiamento* verso la sostenibilità.

Essi hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista del contributo allo sviluppo sostenibile. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse in maniera sostenibile, cosa che potrebbe richiedere loro di avventurarsi in nuove direzioni e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie società verso lo sviluppo sostenibile.

Il Rapporto UNESCO *Educazione allo sviluppo sostenibile. Obiettivi di sviluppo* (2017) sottolinea la centralità dell’educazione come fattore chiave trasversale non solo per il goal 4 (qualità dell’educazione) ma per tutti gli OSS: “l’Educazione è sia un obiettivo in sé, sia un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS e dunque rappresenta una strategia essenziale nel perseguimento di tutti i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile” (UNESCO, 2017).

L’obiettivo “4” in particolare, esprime quell’approccio “olistico” essenziale per l’educazione allo sviluppo sostenibile per realizzare i target (Santelli, 2018), sottolineando il valore dell’educazione quale bene pubblico e presupposto indispensabile per ottenere la realizzazione della persona, la pace, l’uguaglianza di genere e la cittadinanza responsabile.

L’Educazione allo sviluppo sostenibile può sviluppare quelle competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità che sono rilevanti per tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità sono quelle competenze che formano persone che devono imparare a capire la complessità del mondo in cui vivono, che hanno bisogno di essere capaci di collaborare, parlare e agire in vista di un cambiamento positivo. Persone che possono essere definite “cittadini della sostenibilità” (Wals, 2015).

5 Irina Borokova è stata direttrice generale dell’UNESCO dal 2009 al 2017.

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilità previsto dall'Agenda 2030 occorre dunque ripartire dalla formazione delle nuove generazioni in un'ottica di generatività sociale (Giaccardi, Magatti, 2014).

Il fine più generale è indubbiamente quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilità a partire dalle scuole, tra i formatori, nei giovani e in definitiva nella società civile nella sua interezza (Alessandrini, 2019).

La scuola quale comunità educante deve adottare un approccio trasformativo (Mezirow, 1991) proprio dell'educazione allo sviluppo sostenibile. L'educazione d'altronde "non può prescindere dal concetto di trasformazione: i sistemi umani sono per loro natura trasformativi e dinamici" (Formenti, 2012, p. 7).

Il messaggio dell'ONU "Trasformare il mondo" significa dunque "trasformare sé stessi".

La scuola in questa prospettiva può rappresentare il luogo di alfabetizzazione ecologica (Malavasi, 2008; Mortari, 2002), un luogo capacitante, trasformativo e generativo di nuovi valori sociali, perché ogni studente possa acquisire gli strumenti per leggere ed interpretare il mondo in cui vive.

2. Formazione duale e sostenibilità. Riprogettare curricula di apprendimento "capacitanti"

Il tema dei futuri possibili educativi attraversa indubbiamente il paradigma della sostenibilità.

L'UNESCO nel 2019 ha lanciato un'iniziativa molto significativa, *Futures of education: learning to become*, con l'obiettivo di ripensare i modelli di apprendimento per il futuro: come reinventare l'istruzione, l'educazione e l'apprendimento in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà, per dare forma al futuro dell'umanità e del pianeta⁶.

6 L'attuale direttrice generale dell'Unesco Audrey Azoulay ha istituito a tal fine una Commissione internazionale indipendente sotto la direzione della presidente dell'Etiopia, Sahle-Work Zewde, per sviluppare un rapporto globale su Education 2050. L'iniziativa "Futures of Education: learning to become" sta coinvolgendo in tutto il mondo, da settembre 2019, cittadini, organizzazioni, enti e reti per ampliare il dibattito su come la conoscenza e l'apprendimento possono cambiare il futuro dell'umanità e del pianeta,

Come già evidenziato, l'Educazione allo sviluppo sostenibile incarna i principi della responsabilità solidale, della partecipazione attiva degli individui, della cura dell'ambiente e sociale degli altri, valorizzando esperienze di "apprendimento situato" (Lave, Wenger, 1991).

In questa prospettiva, una formazione duale (Marcone, 2018) basata su un apprendimento esperienziale (Dewey, 2014) può diventare l'occasione per lo sviluppo di una didattica laboratoriale che sappia strutturare esperienze formative, che vadano oltre il connubio teoria e pratica, espandendosi verso nuove forme di generatività sociale (Giaccardi, Magatti, 2014) che possano contribuire a definire il senso della dignità (Francesco, 2013) di ogni individuo nei contesti sociali e di lavoro.

Ciò che occorre è riprogettare nella scuola secondaria curricoli di apprendimento sempre più interconnessi ai temi dell'ambiente, dell'economia circolare, della green economy, alle dimensioni valoriali fondate sull'etica della responsabilità solidale, alla dimensione della cura.

Valorizzare ad esempio i percorsi di orientamento e sviluppo delle competenze trasversali (PCTO), integrandoli a percorsi di apprendimento quali il *Service Learning*, che coinvolgano gli studenti in esperienze concrete di sostenibilità ed in contesti che possano capacitare in misura più significativa la loro agency al fine di sviluppare quelle competenze "soft" sempre più richieste nel mercato del lavoro. Mi riferisco agli enti del Terzo settore, quali organizzazioni non profit, cooperative sociali, fondazioni, associazioni di volontariato, enti di promozione sociale.

Apprendere da un'attività di volontariato significa poter sviluppare quelle soft skills quali ad esempio l'empatia, il problem solving, il pensiero critico, la socializzazione, la responsabilità. La funzione in particolare auto-orientativa di questa tipologia di attività è significativa anche in una ottica di trasferibilità e spendibilità delle competenze in altri ambiti e contesti diversi da quelli del Terzo settore, dove essi sono maturati e dove sono stati costruiti (Marcone, 2020; Di Rienzo, 2018).

Gli obiettivi di sviluppo sostenibile infatti disegnano un modello di sviluppo inclusivo dove molti principi e valori si allineano a quelli perseguiti

definendone sfide e opportunità che possono essere sia anticipate/previste, sia immaginate/visualizzate guardando all'anno 2050.

dagli enti del Terzo settore (ASVIS, 2020). Pensiamo anche al mondo produttivo delle aziende “sostenibili” che stanno adottando sempre di più una visione centrata sui valori dell’economia circolare, o su policies di inclusione della diversità come l’età, il genere, la cultura (Alessandrini, Mallen, 2020, Fiorucci, 2020).

In questa prospettiva, l’educazione allo sviluppo sostenibile si configura come uno strumento strategico per incrementare un atteggiamento responsabile, attivo e propositivo nei confronti del proprio contesto ambientale e sociale.

Occorre pertanto continuare sia nelle scuole che nella formazione terziaria su questa linea strategica, riprogettando curricoli di apprendimento “capacitanti” (Nussbaum, 2012) che preparino gli studenti andando “oltre” un’interpretazione trasmissiva di contenuti già strutturati in ambiti disciplinari, e facendo leva su una progettazione didattica centrata su due aspetti di fondo fondamentali: la relazione educativa e una concezione nuova dell’insegnamento in grado di superare i rapporti formali.

La *cultura educante della sostenibilità* in questo senso può contribuire negli studenti a:

- liberare quelle capacità interne dell’allievo verso una maggiore autonomia e responsabilità;
- facilitare l’azione agentiva del tutor nel capacitare l’apprendimento dell’allievo;
- creare nuove forme di apprendimento cooperativo in aula;
- formare allievi che sappiano “leggere” i contesti di vita e perseguire gli obiettivi come persone autonome e responsabili.

3. Osservazioni conclusive

Occorre interrogarsi dunque su come la ricerca pedagogica possa “intercettare” tali sfide per poter proporre quella cultura della sostenibilità a partire dalle scuole formando le nuove generazioni attraverso processi di apprendimento di natura eminentemente formativa-trasformativa-generativa (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente “prendendoci cura” della nostra Terra-patria e delle persone che vi abitano come ci ricorda Edgar Morin (2020). La scuola in-

fatti – come sottolineano Bellusci e Ceruti (2020, p. 144) in un loro recente volume - “non è solo luogo di istruzione ma è un luogo di cura dell’anima, di socialità, di esercizio all’attenzione, di sviluppo vocazionale, di fioritura della personalità nel rapporto solidale con gli altri, di dialogo tra generazioni, di ibridazione di culture, esperienze, valori, di viatico alla vita personale e civile”.

Il cambio di paradigma dunque sta proprio nel considerare un’idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano (Sen, 1999; Nussbaum, 2012) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Perché, come ci ricorda Martha Nussbaum (2011 p. 175), “il fine dello sviluppo globale così come quello di una buona politica nazionale è di mettere in grado le persone di vivere un’esistenza piena e creativa sviluppando il loro potenziale (fioritura umana), organizzando una vita significativa e all’altezza dello loro uguale dignità umana”.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., Mallen M. (Eds.) (2020). *Diversity management, genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.
- ASviS (2020). Rapporto ASviS 2020. *L’Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, disponibile sul sito www.asvis.it
- Birbes C. (Ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Brundtland G.H. (1989). *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. New York: Oxford University Press.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Lifelong Lifewide learning*, 14, 32, 1-18.
- Ellerani P. (2019). Tra “formale” e “informale”: il capability approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.

- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2012). Premessa. In A. Vitale, *Metodologie trasformative*. Milano: Guerini e Associati.
- Francesco (2013). *Evangelii gaudium, Esortazione apostolica*.
- Giaccardi C., Magatti M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente sulla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16, 1.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Marcone V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcone V.M. (2020). L'approccio work-based nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Riconoscere e validare le competenze trasversali nel terzo settore. In M. Fiorucci (Ed.), *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegni di ricerca*. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma TrE- PRESS.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens III W.W. (1972). *Limits of Growth*. Washington: Potomac Associates (trad. it. *I limiti dello sviluppo*, Mondadori, Milano, 1972).
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Morin E. (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione. Una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1).

- Santelli Beccegato L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini e Associati.
- Sen A.K. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Unesco Education 2030.
- UNESCO (2019). *Futures of Education: learning to become*. Paris.
- Wals A.E.J. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.

27.3

Work-based learning e formazione professionale in tempo di COVID-19

Roberta Piazza

Professoressa ordinaria – Università degli Studi di Catania
r.piazza@unicat.it

1. Premessa: la crisi determinata dal COVID-19 e l'impatto sulla formazione professionale

Le rapide trasformazioni alle quali stiamo assistendo – le transizioni digitali, i cambiamenti climatici, ecologici e demografici – hanno modificato le società e il mercato del lavoro in Europa. La diffusione del COVID-19 ha di fatto accelerato una serie di tendenze legate al futuro del lavoro, dal lavoro a distanza all'automazione di compiti ripetitivi, determinando la disoccupazione per numeri elevati di persone o favorendo il diffondersi di tipologie di lavoro a breve termine. La crisi generata dalla pandemia ha inoltre costretto i governi e le imprese a tagliare o a reindirizzare le proprie spese per combattere l'impatto sociale della crisi, mettendo in alcuni casi a rischio il sostegno economico per il miglioramento e la riqualificazione delle competenze.

Ovviamente, il COVID-19 ha avuto un considerevole impatto anche nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale (VET). Se per un verso ha favorito la digitalizzazione dei processi di apprendimento, ha però limitato le opportunità di apprendimento basato sul lavoro e la mobilità dei lavoratori. L'apprendimento a distanza (o la didattica emergenziale, come è stata chiamata, Hodges et al., 2020) ha garantito al sistema formale una certa continuità educativa; diversamente, la formazione professionale e la formazione sul lavoro sono state particolarmente colpite dalla crisi pandemica. Le attività e i corsi di formazione *work-based*, se confrontate con la formazione formale tradizionale, hanno sofferto di un doppio svantaggio: per un verso, le esigenze di distanziamento sociale hanno im-

pedito la presenza nelle aziende degli apprendisti e dei lavoratori; per l'altro, la chiusura di imprese ha reso difficile o impossibile l'apprendimento pratico e *work-based*.

Eppure, nonostante le tendenze demografiche negative, si ritiene da più parti – come evidenziato nella recente *Skills Agenda* della Commissione europea adottata nel luglio 2020 (EC, 2020a) – che siano l'istruzione e la formazione professionale di qualità a poter aiutare i giovani e gli adulti a rispondere in modo costruttivo alle sfide dell'attuale mercato del lavoro e a offrire opportunità di qualificazione di livello superiore. Ciò che viene richiamato nella *Skills Agenda* è la necessità per l'UE di un cambio di paradigma sulle competenze per consentire appieno la loro espressione, puntando più che mai sull'apprendimento permanente quale strumento per favorire la crescita sostenibile, la produttività e l'innovazione. La necessità è di consentire ai cittadini di comprendere, adattare, seguire e supportare le transizioni ecologiche e digitali. Dal punto di vista delle aziende e dei lavoratori diventano pertanto necessari comportamenti pro-attivi di ri-qualificazione e miglioramento delle competenze per sostenere gli sforzi necessari a gestire meglio le sfide della ripresa.

Dal punto di vista della ricerca si tratta pertanto di riflettere sull'impatto del COVID-19 e della digitalizzazione sul mercato del lavoro, sulle società, sulle aziende, sugli individui e sui sistemi di formazione professionale; individuare i cambiamenti che stanno emergendo nelle nostre società e riconoscere come sostenere le persone e le imprese nel supportare le sfide a cui siamo posti. Il presente contributo intende individuare le modalità attraverso le quali si è cercato di risolvere i problemi legati all'erogazione delle attività di formazione per i lavoratori o *work-based* e quali sono le prospettive sulle quali lavorare per un prossimo futuro, in modo da consentire una formazione professionale a distanza di qualità.

2. Formazione professionale in tempo di crisi

Quando parliamo di formazione professionale, di apprendistato e, in generale, di *work-based learning* (WBL) – sia che si tratti di programmi scolastici o combinati tra scuola e lavoro –, la dimensione pratica delle attività di insegnamento/apprendimento costituisce una dimensione essenziale nel garantire l'allineamento tra istruzione e lavoro, il successo della transizione

degli studenti nel mercato del lavoro e, in generale, l'occupazione e la ripresa economica (Piazza e Rizzari, 2015). Le attività di formazione professionale richiedono che si realizzi l'esperienza pratica nei luoghi di lavoro, laddove docenti e mentori possono controllare e garantire che le attività siano eseguite correttamente (Bertagna, 2011). In alcuni paesi europei la componente *work-based* può rappresentare oltre il 60% del tempo totale di apprendimento.

La possibilità di realizzare attività *work-based* a distanza – che ha certamente rappresentato una buona opportunità sia durante il periodo di *lock-down* sia nei successivi mesi di ripresa delle attività produttive – ha da subito mostrato diversi limiti (Cedefop, 2020). Si pensi, ad esempio, ai programmi di formazione professionale o di apprendistato all'interno dei quali una considerevole componente è rappresentata dalla formazione pratica, come per l'agricoltura, le professioni sanitarie, l'ingegneria, l'edilizia e l'artigianato, per i quali la trasposizione delle attività pratiche in apprendimento a distanza è risultata decisamente difficile. Anche laddove sia stato possibile simulare la formazione pratica a distanza, l'esperienza di apprendimento scaturita è risultata decisamente meno incisiva di quella in presenza. Inoltre, la chiusura o la riduzione delle attività legate ad alcuni settori che hanno risentito più di altri del confinamento a seguito della pandemia hanno inevitabilmente inciso sulla possibilità di realizzare esperienze sul campo, soprattutto per quei programmi combinati basati su scuola e lavoro, in cui il 25-90% del curriculum è organizzato come apprendimento *work-based* nelle imprese. Pensiamo, ad esempio, agli apprendisti che sono stati inseriti in aziende e in settori come la ristorazione o il turismo e si sono visti costretti a interrompere bruscamente le loro attività.

Purtroppo, il perdurare della crisi pandemica e la conseguente crisi economica rendono ancora molto incerta la possibilità per le aziende – che ancora lottano per la sopravvivenza – di assumere apprendisti o di ri-avviare la formazione nei luoghi di lavoro. In Europa la ridotta possibilità di riprendere l'esperienza pratica ha un'incidenza significativa sulla formazione *work-based*, se diamo un'occhiata ai dati sul numero di studenti impegnati nella VET. Secondo uno studio dell'OECD (Schleicher, 2020), oltre il 44% degli studenti di secondaria superiore è iscritto a programmi combinati tra scuola e lavoro (in 12 dei 35 paesi OECD per i quali sono disponibili dati), con percentuali che toccano il 90% in Danimarca, Germania, Ungheria, Irlanda, Lettonia, Paesi Bassi e Svizzera. Inoltre, un'indagine condotta nel

maggio 2020 dall'OECD¹ ha evidenziato che nel 70% dei paesi per i quali sono disponibili dati, sebbene i piani di riapertura delle scuole abbiano incluso disposizioni e misure correttive anche per gli studenti impegnati in programmi di indirizzo professionale (Schleicher e Reimers, 2020), le percentuali di realizzazione dei suddetti piani di riapertura sono stati di gran lunga inferiori alle misure messe in atto per compensare l'apprendimento degli studenti tradizionali.

Ad ogni modo, al pari di quanto è accaduto per la formazione scolastica tradizionale, molti paesi hanno individuato diverse misure per garantire la prosecuzione delle attività di formazione professionale e *work-based*. Tali misure hanno riguardato:

- l'incremento nell'uso di piattaforme online e virtuali più adatte alla VET per garantire la continuità dell'apprendimento;
- il supporto economico nel caso di interruzioni o estensioni della formazione;
- l'erogazione del salario per consentire agli apprendisti di mantenere i contatti con i datori di lavoro e, se possibile, continuare a lavorare attraverso forme di lavoro a distanza;
- l'individuazione di soluzioni alternative all'esperienza pratica nei casi in cui non fosse possibile assicurarla agli studenti;
- la modifica della struttura iniziale dei percorsi formativi, ponendo particolare attenzione agli standard professionali di riferimento da conseguire (Piccari, 2021);
- la definizione di orientamenti più flessibili per la valutazione. Per coloro che non hanno potuto completare il programma, ad esempio, il riconoscimento dell'apprendimento pregresso, soprattutto in caso di adulti con esperienze di lavoro significative, ha consentito di concludere il percorso;
- l'informazione, il coinvolgimento e la comunicazione con studenti, docenti, mentori, imprese: in tutti i casi, le misure adottate sono state comunicate, informando gli apprendisti delle modifiche nelle normative e nelle pratiche (OECD, 2020).

1 Lo studio, condotto tra aprile e maggio 2020, con la collaborazione del Global Education Innovation Initiative dell'Harvard University, ha ricevuto 1370 risposte da 59 paesi.

3. Le risposte del sistema

Sebbene la pandemia abbia creato incertezze sul futuro della formazione professionale, le agenzie formative, al fine di mitigare le interruzioni nei percorsi di apprendimento, hanno adattato le loro attività in modi diversi.

Tutti i paesi hanno creato ambienti online, utilizzando diversi strumenti: servizi di messaggistica, piattaforme per l'apprendimento o si sono avvalsi della televisione nazionale per la trasmissione delle lezioni in alternativa a quelle erogate in presenza. Alcuni paesi hanno sviluppato canali TV e YouTube per consentire agli studenti di seguire lezioni VET. Molte lezioni sono state registrate e trasmesse. Ciò che è emerso, tuttavia, è che nella maggior parte dei casi queste attività si sono concentrate quasi esclusivamente sulle conoscenze teoriche; non sono mancate, però, dimostrazioni in video per illustrare e far sperimentare, seppure in forma mediata, alcune abilità pratiche proprie di una specifica professione. Tuttavia, la natura altamente pratica della VET ha messo in evidenza la necessità di individuare soluzioni più rispondenti ai bisogni formativi specifici: laddove è stato possibile, sono state adottate modalità di apprendimento basato sulla pratica supportata dalla tecnologia, attraverso l'uso di simulatori virtuali, in modo da minimizzare gli effetti negativi della crisi sugli studenti VET (Majumdar, Araiztegui & Tknika, 2020). I docenti, inoltre, per favorire la cooperazione in team, hanno spesso assegnato agli studenti compiti di gruppo, per quanto l'osservazione delle soft skill messe in atto nell'apprendimento a distanza sia risultata problematica. Spesso la formazione pratica è stata ridotta quantitativamente o rinviata, oppure sono state individuate delle alternative, facendo lavorare gli studenti su progetti o attraverso dimostrazioni simulate.

Per far fronte alla necessità di sostenere i docenti con strumenti adeguati sono stati creati *repositories* delle diverse risorse disponibili (EC, 2020b). Pur esistendo molti strumenti di collaborazione, disponibili in diverse lingue, e molte piattaforme che facilitano la creazione di contenuti digitali, sono poche le risorse che forniscono materiale specifico per la formazione professionale online. Alcuni paesi hanno condiviso contenuti specifici VET, pochissimi altri hanno invitato docenti, datori di lavoro e stakeholder interessati nella formazione professionale a sviluppare e condividere i propri materiali didattici digitali relativi a specifici contenuti e ad attività professionali. Al fine di creare un database con le risorse esistenti da condividere in Europa, la Commissione europea, consapevole della difficoltà di trovare

materiale gratuito online per VET, ha lanciato un sondaggio nel marzo 2020, al quale hanno risposto 21 Stati membri europei e 6 paesi extraeuropei. I risultati forniscono un quadro abbastanza dettagliato delle risorse disponibili e accessibili a studenti, docenti e formatori, policy maker e stakeholder².

La situazione straordinaria, come è accaduto per la formazione scolastica tradizionale, ha portato con sé almeno un aspetto positivo. In effetti, l'assenza o la limitatezza di strutture e di strumenti per la formazione on-line ha determinato la necessità per il sistema VET di ripensare a come sviluppare o approfondire le competenze digitali. Tuttavia, essa ha fatto emergere il divario digitale e lo svantaggio determinatosi per gli studenti che non hanno potuto accedere alle risorse (computer e internet). La crisi ha messo in luce le numerose disuguaglianze nei nostri sistemi di formazione: seppure le istituzioni VET hanno cercato soluzioni per l'apprendimento a distanza, la qualità dell'apprendimento dipende purtroppo ancora molto dal livello di accesso digitale.

Infine, rimane da chiedersi quale sia stata la qualità della formazione erogata, e ciò da un duplice punto di vista. Certamente la formazione di docenti, formatori, tutor e mentori appare essenziale perché questi siano in grado di padroneggiare contenuti e strumenti digitali e sviluppare autonomamente materiale utile a favorire la formazione VET. Se poi parliamo di qualità dell'esperienza formativa, dovremmo chiederci quanto la formazione a distanza abbia potuto favorire processi *work-based* fino addirittura a sostituirsi ad essi. Se nulla vieta infatti che parte delle attività formative venga svolta da remoto, è comunque necessario ricordare che l'affiancamento e il confronto tra tutor/docente e studente/apprendista e l'interazione all'interno dell'ambiente di apprendimento – inteso non unicamente come ambiente fisico, ma determinato dalla cultura, dalla procedura e dalle pratiche, dalle caratteristiche personali degli individui che ne fanno parte – sono componenti irrinunciabili della formazione VET (Boud & Walker 1990).

Se per un verso la crisi pandemica ha consentito l'accelerazione di sviluppi organizzativi più moderni attraverso la diffusione del lavoro agile, ha

2 Si consulti, al riguardo, la pagina https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/fight-against-covid-19_en.

dimostrato, al contempo, che alcuni bisogni formativi per esprimere la loro piena funzionalità richiedono la necessaria dimensione riflessiva del discente sull'esperienza da lui/lei conosciuta, vissuta e creata. La presenza implica uno scambio, un'interazione tra studente, ambiente di apprendimento ed esperienza apprenditiva. Se l'interazione tra tutor/docente e studente/apprendista può essere organizzata a distanza in funzione delle mutate situazioni dell'apprendimento on-line, ciò che appare necessario progettare con cura sono i processi di acquisizione di consapevolezza dell'ambiente di apprendimento e di intervento. Sono questi, assieme all'attività riflessiva, a consentire al discente di rivalutare la sua esperienza, riesaminarla e integrarla con le conoscenze precedenti onde realizzare l'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2011). Apprendistato e formazione in impresa. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 4 (pp. 1027-1051). Milano: Giuffrè.
- Boud D., Walker D. (1990). Making the most of experience. *Studies in continuing education*, 12(2), 61-80.
- Cedefop (2020). *How are European countries managing apprenticeships to respond to the COVID-19 crisis? Synthesis report based on information provided by Cedefop community of apprenticeship experts.*
- European Commission (2020a). *Communication. European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.* Bruxelles.
- European commission (2020b). *How VET stakeholders are facing the COVID-19 emergency, Bruxelles.* https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/sites/evsw/files/list_of_tools_v2.pdf
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Majumdar S., Araiztegui I., Tknika B. V. (2020). *Technical Vocational Education & Training-reflections on the issues facing TVET and its potential in the time of COVID-19.* <http://www.leidoacademy.nl/doorzeven/wp-content/uploads/2020/05/FINAL-COVID19-UNESCO.pdf>.
- OECD (2020). *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems.* Policy Brief, Paris: OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-ofcrisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems.

- Piazza R., Rizzari S. (2015). *Il modello del work-based learning*. Roma: Aracne.
- Piccari V. (2021). Covid-19 e formazione apprendisti: un caso concreto di rimodulazione del Piano Formativo Individuale per il raggiungimento delle finalità formative. *Bollettino ADAPT*, 15 febbraio, 6.
- Schleicher A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Schleicher A., Reimers F. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. OECD, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.

27.4

#iolavoroacasa!

Storie di lavoro a distanza durante la pandemia

Silvia Zanazzi

*Ricercatrice – Università degli Studi di Ferrara
silvia.zanazzi@unife.it*

1. Il contesto

Durante la pandemia da SARS-Cov-2, in Italia circa otto milioni di persone si sono trovate improvvisamente a dover lavorare a distanza. Si tratta di un numero elevato, se si considera che prima soltanto cinquecentomila lavoratori svolgevano le loro attività da remoto (CGIL/FDV, 2020). In emergenza, la transizione è avvenuta in molti casi senza una propedeutica riflessione organizzativa e una formazione adeguata, comportando disagi sia per i lavoratori che per i datori di lavoro. Tuttavia, la circostanza del tutto particolare che si è venuta a creare ha avuto il merito di sollecitare riflessioni su un tema tanto attuale quanto controverso. Facendo un passo indietro nella storia, è interessante ricordare che nel 1973 Jack Nills, esperto statunitense di politica dei trasporti, parlò per la prima volta di *telework* come di una soluzione economica, ecologica e a misura d'uomo davanti alla scarsa disponibilità di carburante dovuta allo shock petrolifero di quegli anni. In più, “portare il lavoro ai lavoratori” avrebbe consentito di decongestionare i grandi centri urbani rendendoli più vivibili e innalzando la qualità di vita. Cinquant'anni fa, quindi, fu proprio un'emergenza a stimolare il dibattito sul tema del lavoro da remoto (Alessandrini, 2016a).

Parlare di lavoro a distanza significa muoversi su un terreno interdisciplinare, al crocevia tra diritto, economia, organizzazione aziendale, psicologia e, naturalmente, pedagogia, il cui contributo dovrebbe focalizzare l'attenzione sulle dimensioni educative e formative del fenomeno. Ad oggi, la maggior parte dei contributi scientifici sul lavoro a distanza presenti in letteratura afferiscono all'area giuridica o a quella dell'organizzazione aziendale (IRES & CGIL Emilia Romagna, 2020). È possibile reperire anche numerosi contributi, sia teorici che empirici, di matrice sociologica e psi-

cologica (Neri, 2017), mentre sono ancora pochi gli studi di area pedagogica (Alessandrini, 2016a, 2016b). Eppure, l'apporto della pedagogia è fondamentale per presidiare gli aspetti che riguardano l'apprendimento e il valore educativo del lavoro.

A livello politico, il dibattito sul lavoro a distanza nel nostro Paese ha visto finora un confronto tra posizioni ideologiche non sempre adeguatamente supportate da dati empirici. Da una parte, si evidenziano gli effetti positivi in termini di autonomia, produttività, conciliazione tra vita professionale e privata e, quindi, miglioramento del benessere individuale, oltre alle ricadute positive sull'ambiente. Dall'altra si enfatizzano aspetti negativi, tra cui una potenziale diminuzione della produttività, i rischi di isolamento e marginalizzazione dei lavoratori, l'allargamento delle asimmetrie di genere, l'invasione dei *device* tecnologici nella vita quotidiana.

Sul piano contrattuale e organizzativo, è importante sottolineare come il lavoro a distanza possa concretizzarsi in situazioni molto diverse tra loro. Quando si parla di "telelavoro", per esempio, ci si riferisce al lavoro prestato in una specifica posizione esterna alla sede aziendale attraverso strumenti tecnologici messi appositamente a disposizione dall'impresa e secondo orari predefiniti. Quando si usa il termine "*smartworking*", invece, ci si riferisce a una filosofia manageriale fondata sulla restituzione alle persone di flessibilità e autonomia nella scelta degli spazi, degli orari e degli strumenti da utilizzare, a fronte di una maggiore responsabilizzazione sui risultati. In questo caso l'enfasi non è tanto sul luogo, quanto sulle modalità di svolgimento delle attività lavorative. In Italia la norma più recente sul tema, la Legge 81/2017, utilizza il termine "lavoro agile" e lo definisce (art. 18) come "una modalità di esecuzione del rapporto di lavoro subordinato [...] con il possibile utilizzo di strumenti tecnologici per lo svolgimento dell'attività lavorativa. La prestazione lavorativa viene eseguita in parte all'interno dei locali aziendali e, senza una postazione fissa, in parte all'esterno, entro i soli limiti di durata massima dell'orario di lavoro giornaliero e settimanale derivanti dalla legge e dalla contrattazione collettiva".

Durante la pandemia sono state utilizzate, nella maggior parte dei casi, forme ibride di lavoro da remoto che non possono essere ricondotte a nessuna delle definizioni sopra riportate. In questo contributo si è deciso, quindi, di utilizzare il termine generico "lavoro a distanza".

2. La ricerca

Tra giugno e settembre 2020 sono stati intervistati 30 dipendenti di organizzazioni pubbliche e private sul territorio nazionale che hanno lavorato a distanza nel periodo del primo *lockdown* (marzo-maggio 2020). I partecipanti avevano più di 30 anni di età al momento dell'intervista e un rapporto di lavoro subordinato da almeno un anno nella stessa organizzazione. Il gruppo di riferimento è stato costruito con la tecnica a valanga, individuando alcuni soggetti corrispondenti alle caratteristiche e chiedendo loro di identificarne altri disponibili a prendere parte alla ricerca. Le prime due interviste, fatte a lavoratori con figli minori, hanno mostrato come la necessità di conciliare il lavoro a distanza con la didattica a distanza di questi ultimi fosse stata causa di disagi tali da rendere difficile una valutazione serena e obiettiva dell'esperienza. Per questo si è deciso di eliminare le prime due interviste e di aggiungere un criterio per la composizione del gruppo di riferimento: l'assenza di figli conviventi in età scolare. In conclusione, il gruppo risulta composto da 18 femmine e 12 maschi, di età compresa tra 32 e 57 anni, anzianità aziendale da 2 a 30 anni, inseriti in ruoli impiegatizi e di *middle management*. Per quanto riguarda il livello di istruzione, 23 partecipanti sono laureati, 6 diplomati, una ha conseguito il dottorato di ricerca. Le organizzazioni presso cui lavorano gli intervistati sono di tipologie diverse: multinazionali (9), aziende italiane medio-grandi (5), microimprese (2), pubbliche amministrazioni locali (2), aziende partecipate dalla pubblica amministrazione (3), banche (3), una fondazione bancaria, una cooperativa sociale, uno studio professionale, una agenzia dell'ONU. Le sedi di lavoro sono Roma, Milano, Bologna, Venezia, Verona, Treviso, Firenze, Frosinone, Napoli.

Durante le interviste, della durata di 30-45 minuti ciascuna, sono state poste le seguenti domande:

- come si è sentito/a quando ha saputo che avrebbe dovuto lavorare da remoto per un periodo di durata imprecisata?
- il suo lavoro è cambiato a distanza, e se sì come?
- il suo rapporto con colleghi, capi e collaboratori è cambiato, e se sì come?
- ritiene di aver imparato qualcosa di nuovo grazie al lavoro a distanza?
- cosa vorrebbe che rimanesse, all'interno della sua organizzazione, di

ciò che avete sperimentato in questi mesi? Cosa si aspetta che rimanga davvero, dopo la pandemia?

Le interviste sono state registrate con il consenso dei partecipanti. Riascoltandole, è stato possibile evidenziare i contenuti rilevanti, trascriverli e codificarli, facendo emergere le categorie ricorrenti delle quali si riporta di seguito una sintesi ragionata.

3. I risultati

Valutazioni complessive

Mentre alla domanda sullo stato d'animo all'inizio della pandemia (come si è sentito/a quando ha saputo che avrebbe dovuto lavorare da remoto?) gli intervistati hanno dato risposte diverse, esprimendo in alcuni casi sensazioni negative (preoccupazione, paura, insicurezza, tristezza, solitudine), in altri positive (contentezza, sollievo, libertà, curiosità), nelle loro valutazioni finali si può ritrovare un "comune sentire". Per tutti i partecipanti, infatti, senza eccezioni, l'esperienza è stata costruttiva, fonte di riflessioni e di apprendimento. Per due terzi degli intervistati l'esperienza di lavoro a distanza ha inciso positivamente sull'organizzazione del lavoro sia a livello personale che aziendale. Poco meno della metà dei partecipanti ritiene che le relazioni con il proprio gruppo di lavoro si siano rafforzate. Tutti gli intervistati, ad eccezione di una, vorrebbero mantenere, dopo la pandemia, l'opzione di lavorare a distanza per parte della settimana, ma solo poco più della metà si aspetta che ciò accada veramente nella propria organizzazione. L'unica nota negativa riguarda il management delle organizzazioni, ritenuto da quasi due terzi degli intervistati non sufficientemente competente per gestire i collaboratori a distanza. Nei prossimi paragrafi si ripercorrono i temi salienti delle narrazioni.

Cambiamenti nei contenuti del lavoro, nei ruoli e/o nei processi

La nostra progettazione si è evoluta. Abbiamo scoperto che alcuni prodotti, che non funzionavano in aula, sotto forma di webinar andavano benissimo. L'esperienza, nella sua negatività, ci ha fatto conoscere un business, delle modalità, dei percorsi nuovi che andremo a mantenere e rafforzare in futuro (*Training manager*, multinazionale settore editoria/formazione, Milano).

Nell'esperienza degli intervistati, la pandemia e le nuove condizioni di svolgimento delle attività quotidiane hanno comportato cambiamenti nei contenuti del lavoro, per esempio la scoperta di nuovi segmenti di mercato, l'introduzione di nuovi prodotti e/o servizi e di nuove modalità di fidelizzazione dei clienti. La Responsabile commerciale di una multinazionale operante nel settore assicurativo racconta di aver dovuto provvedere, in tempi rapidissimi, all'aggiornamento di tutti i contratti assicurativi considerando, nelle condizioni, i rischi derivanti dalla pandemia. La Responsabile comunicazione e commerciale di una pasticceria tradizionale fiorentina a gestione familiare riporta di aver lavorato, durante il *lockdown*, al lancio di nuovi prodotti e servizi pensati per i giovani, come gli aperitivi all'aperto: le difficoltà sperimentate durante l'emergenza, quindi, hanno stimolato una riflessione su come rendere più solido e sostenibile il business ampliando la clientela della pasticceria. La *Program officer* di una fondazione bancaria racconta come siano stati riformulati i bandi per poter finanziare progetti destinati ad affrontare i diversi risvolti sociali della pandemia. In molte testimonianze, quindi, si osserva come l'emergenza abbia generato non solo disagi, ma anche nuove prospettive e opportunità.

In alcuni casi, le mutate condizioni di lavoro hanno portato a cambiamenti nei ruoli, nell'organizzazione e nei processi. Una impiegata addetta all'organizzazione logistica di convegni, per esempio, ha visto l'eliminazione del suo ruolo a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia. Di conseguenza, le sono state assegnate mansioni completamente nuove alle quali si è dovuta adattare in tempi molto rapidi. In altre testimonianze si racconta come tutta l'organizzazione interna sia stata modificata, costruendo nuovi processi e assegnando nuovi ruoli alle persone, che in alcuni casi si sono rivelati, citando gli intervistati, "sfidanti" e "stimolanti".

Abbiamo trasformato nel giro di una settimana tutto il nostro business attivando la consegna a domicilio, in un momento in cui c'erano vincoli di mobilità e rischi sanitari [...]. La cosa più difficile per me durante il *lockdown* è stata la gestione dei social network. Dovevo pensare e ripensare cosa potesse urtare la sensibilità delle persone in un momento così tragico. Ho deciso di prenderla in modo leggero, ma senza esagerare con l'ironia (Responsabile comunicazione e commerciale, pasticceria artigianale, Firenze).

L'azienda ha fatto una donazione alla Protezione Civile e io mi sono trovata a coordinare tutta l'operazione di *fundraising*. È stata una

maratona di solidarietà e un grande momento di crescita per noi (Responsabile comunicazione, multinazionale settore farmaceutico, Verona).

Cambiamenti nelle relazioni

Nell'esperienza degli intervistati, le nuove condizioni di lavoro hanno influito sulle relazioni con superiori, colleghi e collaboratori in diversi modi. In alcune testimonianze si evidenziano cambiamenti positivi sul fronte della fiducia tra capi e collaboratori, percepiti e riportati da entrambe le parti, in altre si sottolinea il rafforzamento, in emergenza, delle relazioni tra pari e/o tra diverse aree dell'organizzazione. Migliora, a distanza, anche la focalizzazione sugli obiettivi del lavoro, con risultati positivi in termini di produttività e soddisfazione.

C'erano forti resistenze da parte dei nostri capi rispetto all'idea di farci lavorare a distanza. Noi abbiamo dimostrato loro di essere persone serie e affidabili (*Content & development manager*, azienda settore editoria/formazione, Milano).

Abbiamo lanciato un bando per far fronte all'emergenza al quale hanno partecipato più settori della fondazione, mentre nella normalità ognuno sta nella sua area (*Program officer*, fondazione bancaria, Milano).

Siamo molto migliorati come team. C'è molta più unione, collaborazione, trasparenza, apertura tra di noi (*HR business partner*, multinazionale settore assicurativo-finanziario, Venezia).

Trovarsi tutti nella stessa barca ha sistemato alcune divergenze tra noi che prima non si affrontavano (*Team leader* area marketing e commerciale, multinazionale settore informatica, Milano).

Si rilevano, tuttavia, nelle esperienze degli intervistati anche aspetti negativi che riguardano soprattutto il rapporto con i superiori. L'aspetto più frequentemente segnalato nelle interviste è la tendenza di questi ultimi a non rispettare gli orari di lavoro e gli spazi personali dei dipendenti, sia per mancanza di organizzazione, sia per un eccessivo bisogno di controllo.

Questo periodo ha reso più evidente la diseducazione dei nostri capi e la mancanza di una gestione del lavoro per obiettivi. La nostra responsabile ci ha travolto con la sua ansia da prestazione (Esperto politiche del lavoro, società a controllo pubblico, Roma).

L'essere a distanza ha acuito delle problematiche che erano già presenti nel nostro modo di lavorare. Soprattutto la difficoltà a rispettare i tempi personali dei collaboratori (Funzionario amministrativo, azienda settore metalmeccanico, Verona).

Apprendimenti

Nell'esperienza degli intervistati, le circostanze determinate dall'emergenza sanitaria hanno innanzitutto consentito di migliorare il rapporto con le tecnologie, in alcuni casi superando "senso di inadeguatezza" e "ansia". Lavorare a distanza, inoltre, ha stimolato una più efficiente organizzazione del tempo e, in alcuni casi, una costruttiva riflessione sul mantenimento degli spazi personali e per la cura di sé.

Ho lavorato senza sosta, senza sonno, senza weekend. Io sono una persona che tende a riflettere. Quanto è stata colpa mia e quanto è dipeso dall'abuso del management? Con il tempo ho imparato a prendermi dei tempi, degli spazi, indipendentemente dalle pressioni altrui. Con i miei collaboratori ho cercato di fare ciò che avrei voluto fosse fatto con me (Responsabile commerciale, multinazionale settore assicurativo, Milano).

La lontananza fisica dai superiori e dai colleghi in alcune esperienze è stata l'occasione per costruire maggiore fiducia nelle proprie capacità decisionali e di problem solving e/o per allenare e affinare le capacità di coordinare risorse.

La distanza mi ha aiutato ad avere una comunicazione più diretta e risolutiva con gli altri e ritengo abbia valorizzato e rafforzato il mio approccio razionale alle questioni professionali (*Content & development manager*, azienda settore editoria/formazione, Milano).

Ho rafforzato le mie capacità di coinvolgere le persone e farle sentire parte di un progetto (*Project manager*, multinazionale settore costruzioni, Venezia).

Da coordinatore di una squadra di 18 persone, all'inizio ero disorientato e pieno di pregiudizi. Credevo che non saremmo riusciti a portare avanti le attività. Invece c'è stata fin dall'inizio un'autoregolazione molto forte del gruppo di lavoro, quindi mi sono ricreduto e orientato a agevolare un processo di maggiore responsabilizzazione delle risorse. Ho visto che i risultati ci sono! Dopo il primo disorientamento, ho cancellato il mio pregiudizio e ho visto sempre di più

questa esperienza come un'opportunità di sperimentare. Abbiamo costruito una comunità di pratica più forte e più coesa (Esperto *policy design*, società a controllo pubblico, Roma).


4. Conclusioni

I risultati di questa indagine esplorativa offrono spunti per sviluppare successivi studi sul lavoro a distanza in condizioni non emergenziali, adottando una prospettiva critica e interdisciplinare che consenta di apprezzare la complessità del fenomeno. La pedagogia e la ricerca educativa hanno la grande responsabilità di “entrare” nei processi di trasformazione del lavoro in atto, per fare il modo che la libertà e la crescita della persona siano sempre considerate priorità. La posta in gioco è altissima.

Sarà possibile per il lavoratore liberare tempo ed energie per migliorare se stesso e l'ambiente in cui vive? (Alessandrini, 2016a, p. 34).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2016a). *Smart working. Nuove skill e competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2016b). Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, VII, 1. Retrieved April 9th, 2021 from www.metisjournal.it.
- CGIL/Fondazione Di Vittorio (2020). *Quando lavorare da casa è... SMART? 1° Indagine Cgil/Fondazione Di Vittorio sullo Smart working*. Retrieved April 9th, 2021 from www.cgil.it.
- IRES & CGIL Emilia Romagna (2020). *Quanto è smart il lavoro a distanza? Il sindacato alla prova della contrattazione*. Retrieved April 9th, 2021 from www.ireser.it.
- Legge 22 maggio 2017, n. 81 - Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato.
- Neri M. (Ed.) (2017). *Smart working: una prospettiva critica. Quaderno del programma di ricerca “L'officina di organizzazione”*. Bologna: TAO Digital Library. Retrieved April 9th, 2021 from www.taoprograms.org.



Finito di stampare
SETTEMBRE 2021
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Siped

I tre volumi *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* raccolgono gli atti del Congresso nazionale Siped svoltosi on-line il 14, 15 e 16 gennaio 2021, a chiusura del triennio della presidenza di Simonetta Polenghi, organizzato con l'apporto del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

I tre volumi della sessione plenaria, delle sessioni parallele e delle sessioni junior raccolgono 227 saggi. In essi, la pedagogia accademica italiana si interroga sulle responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali, da ricercare nelle radici storiche, per arrivare alle prospettive presenti e alle indicazioni per il futuro, per tendere verso una società più giusta, più inclusiva, più rispettosa delle diversità e delle capacità dei singoli.

Simonetta Polenghi, Professoressa di Storia della pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Ferdinando Cereda, Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Paola Zini, Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.