

Numero 1, 2020

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXII, 1-2020

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Davide Bridges (University of Cambridge), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Enza Colicchi (Università di Messina), Enrico Corbi (Università di Napoli), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Georgios B. Stamelos (University of Patras) Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania), Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Lamberto Borghi †, Egle Becchi (Università di Pavia), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives (Università di Roma), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Duccio Demetrio (Università di Milano), Remo Fornacat, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Luisa Santelli Beccagato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †.

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2020 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE - L'emergenza Covid-19: riflessioni pedagogiche

ALESSANDRO MARIANI, <i>Un'emergenza inquietante più volti</i>	5
DANIELA SARSINI, <i>Alcune riflessioni sulla didattica a distanza</i>	9
MARIA RITA MANCANELLO, <i>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</i>	13
COSIMO DI BARI, <i>L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione</i>	45
FRANCO CAMBI, <i>Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica</i>	55

DOSSIER – "La mente di Leonardo": un paradigma pedagogico attuale

ALESSANDRO MARIANI, <i>Un modello di mente sempre attuale</i>	59
GIUSEPPE TORCHIA, <i>Il saluto del Sindaco del Comune di Vinci</i>	63
FULVIO DE GIORGI, <i>Nella tradizione storiografica fiorentina</i>	65
GIOVANNI BIONDI, <i>Oltre le discipline, sulle orme di Leonardo</i>	67
ALESSANDRO VEZZOSI, <i>La formazione giovanile di Leonardo tra Vinci e Firenze</i>	69
CRISTINA ACIDINI, <i>Leonardo da Vinci e l'elemento femminile</i>	85
FRANCO CAMBI, <i>Leonardo e l'educazione</i>	87
ALBERTO TESI, <i>Una mente ingegneristica</i>	93
ALBERTO PERUZZI, <i>Leonardo e la mente che studia sé stessa</i>	97
MONICA TADDEI, <i>L'archivio digitale E-leo della Biblioteca leonardiana</i>	103

ARTICOLI

SUSANNA BARSOTTI, <i>Calvino interprete della fiaba e rappresentante dello strutturalismo</i>	111
CATERINA BENELLI, <i>La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progettopilota di inclusione diffusa per alunni con disagio</i>	123
LAVINIA BIANCHI, <i>Intercultural perspectives of Gregory Bateson's way of thinking</i>	131
PAOLO BONAFEDE, GABRIELE BRANCALEONI, <i>An Island's Lazy Eye. Interweaving Pedagogical Dimensions in Fire at Sea</i>	139
GIAMBATTISTA BUFALINO, <i>School, Hygienic care and education. The contribution of Achille Scavo</i>	161

MIREIA CANALS-BOTINES, <i>Teaching Narrative Structures to Students majoring in Pre-School and Primary Education</i>	175
DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Sistema nazionale di istruzione e parità scolastica: aspetti giuridici e pedagogici</i>	187
CHIARA DALLEDONNE VANDINI, DAVIDE CINO, <i>Negotiating epistemic authority in parent-teacher conferences: non-native parents reclaiming agency against the backdrop of linguistic and cultural differences</i>	217
ELENA FALASCHI, <i>Ordine e disordine: un'apparente antinomia nell'educazione motoria e sportiva. Interviste a confronto</i>	237
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica</i>	265
SANGWOO JEON, <i>Education methods of Brazilian jiu-jitsu with biomechanics</i>	281
CHIARA LEPRI, <i>Beatrix Potter's Contribution to Children's Literature between Reality and Narrative Representation</i>	289
LUIGINA MORTARI, FEDERICA VALBUSA, <i>Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica</i>	301
ARIELE NICCOLI, <i>Philosophy for Children ed educazione emotiva. Un bilancio critico</i>	319
ROSSELLA RAIMONDO, <i>Gabinetti anatomici, fantocci e manuali: la formazione della levatrice nella storia sociale dell'educazione</i>	331
MICHELE DOMENICO TODINO, GIUSEPPE DE SIMONE, STEFANO DI TORE, <i>Media Education e formazione docenti: contestualizzare le esperienze videoludiche dei propri studenti</i>	345
GIOVAMBATTISTA TREBISACCE, <i>Cultura ed educazione nel secondo dopoguerra. L'esempio de «Il Politecnico»</i>	357
FRANCO CAMBI, <i>Rileggendo i Minima moralia a cinquantun anni dalla scomparsa di Adorno. Nota pedagogica</i>	369
FRANCO CAMBI, <i>Il Muro di Berlino: per una lettura pedagogica</i>	375
RECENSIONI	381
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	385

Editoriale - L'emergenza Covid-19: riflessioni pedagogiche

Un'emergenza inquietante a più volti

ALESSANDRO MARIANI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Abstract. As highlighted by this contribution, the “COVID-19” pandemic has dramatically recalled and universally established some transdisciplinary frontiers that also impose a pedagogical and philosophical-educational reflection.

Keywords. Covid-19 - Pandemic - Transdisciplinary frontiers - Pedagogy - Philosophy of education

Microscopico, globale, inatteso, adattativo, letale: possibili aggettivi in grado di definire il *virus* che è alla base di “COVID-19” (per utilizzare l’abbreviazione ufficiale di “Corona”, “Virus”, “Disease”, la malattia da nuovo “*coronavirus*” comparsa nel 2019) che ha determinato la pandemia attualmente in corso e su cui si sono concentrati molteplici “universi”, da quello medico a quello sanitario, da quello politico a quello economico, da quello mediatico a quello civile, da quello culturale a quello delle scienze umane e sociali, etc. Una concentrazione che ha prodotto esiti molto spesso difformi, mutevoli, eterogenei, contraddittori. Purtroppo, questa pandemia ha ricordato drammaticamente e ha fissato universalmente alcune frontiere transdisciplinari che impongono una riflessione anche filosofico-educativa: 1) *il dolore, il lutto, la perdita*; 2) *il valore della scienza e delle professioni sanitarie*; 3) *il distanziamento sociale*; 4) *l’isolamento, la cura degli altri, la “cura di sé”*; 5) *le crisi dell’attuale modello di civiltà*. Frontiere sulle quali vorrei insistere per aprire – come pedagogista – il primo numero del 2020 (che sicuramente passerà alla storia come “*annus horribilis*”) della rivista “Studi sulla Formazione”.

1. *Il dolore, il lutto, la perdita*. Che ci chiamano a riflettere da un lato sulla forza distruttiva di una tragedia immane e, dall’altro, sulla fragilità della vita umana che sfuma rapidamente e in solitudine. Le varie accezioni di *homo* (*sapiens, sacer, loquens, ludens, videns, faber*, etc.) sono state spazzate via da una gigantesca onda devastatrice (che evoca *La grande onda di Kanagawa* di Katsushika Hokusai) mettendo in risalto un *homo patiens*, attraversato da una “pan-patia” (per dirla con Aldo Masullo), una sofferenza collettiva, uno sgomento generale, un dramma condiviso, una tregenda universale e un “comun fato” di leopardiana memoria “che con franca lingua, Nulla al ver detraendo, Confessa il mal che ci fu dato in sorte, E il basso stato e frale”.

2. *Il valore della scienza e delle professioni sanitarie.* Se l'energia del *virus* è stata/verrà indebolita/annullata lo dobbiamo/dovremo alla scienza, che è tornata al centro come valore umano e come conoscenza vera, contro gli umori antiscientifici pericolosamente diffusisi di recente. Insieme alla scienza, frutto della ricerca scientifica, c'è stata la scienza applicata nel lavoro quotidiano, quello realizzato all'interno delle strutture sanitarie, delle ambulanze, dei fronti ospedalieri, dei reparti di terapia intensiva, etc. Da questa duplice esperienza scientifica è emersa tutta la differenza tra *doxa* ed *episteme*, pseudo-scienza e scienza, ciarlataneria e datità, incompetenza e competenza, opportunismo e lealtà. Come pure sono emerse le due specificità dell'essere umano – la fragilità e il pensiero –, che Blaise Pascal aveva già evidenziato nel XVII secolo: “L'uomo è soltanto una canna, la più fragile della natura; ma è una canna pensante”.

3. *Il distanziamento sociale.* Tutto (relazioni, lavoro, politica, scuola, commercio, etc.) a distanza. L'agire a distanza si è fatta una risorsa da sfruttare e potenziare, ma che senza un approccio critico rischia di sbandare verso la mitizzazione. Si pensi alla “DaD” (ovvero la “Didattica a Distanza”), che spesso perde di vista il ruolo primario della mediazione e mostra un forte dislivello rispetto alla didattica in presenza: la seconda è governata da quella realtà che sfuma nella prima, la seconda si fonda su una relazione interpersonale che non sempre/ovunque è garantita dalla prima, la seconda coinvolge la corporeità che quasi scompare nella prima, la seconda ha una capillarità democratica che non sempre è garantita dalla prima. Pur riconoscendo la sua validità nell'emergenza e la sua funzione integrativa nell'attività ordinaria, occorre ribadire che i bambini e i preadolescenti hanno bisogno innanzitutto di convivenza e di comunicazione, non di prestazione e di alienazione. Certo la soluzione nell'emergenza è stata utile, ma l'apoteosi di mezzi poco idonei alla prima/seconda infanzia e alla preadolescenza, che vanno utilizzati con sensibilità e intelligenza, ci è sembrata eccessiva e molto lontana dal paradigma della “*media ecology*” consegnatoci da Neil Postman.

4. *L'isolamento, la cura degli altri, la “cura di sé”.* Le misure di contenimento messe in atto con il *lockdown* hanno imposto un isolamento che, accanto ai notevoli disagi, ha attivato una sorta di “grado zero” del soggetto finalmente connesso con se stesso. A fronte di un nichilismo passivo e di un *horror vacui*, la “forza del carattere” (come ci ha indicato da James Hillman) ha risposto con forme di accudimento dei familiari, con una partecipazione genitoriale più viva nei confronti dei figli e del loro agire in casa, come pure con una “cura di sé” (rilanciata da Michel Foucault) indispensabile per riscoprire l'essenzialità e “coltivare l'umanità” (come sostenuto da *Martha Craven Nussbaum*), a partire dalla propria, tramite la lettura, la scrittura, l'ascolto, la visione, la riflessione, la contemplazione, la creatività, la manualità, etc. Infatti il “vuoto” non si evita, ma si abita. E lo si abita nutrendolo anche con la saggistica, la letteratura, la poesia, la musica, l'arte, il cinema, la natura, etc. come esercizi di comprensione di sé e del mondo attraverso di sé.

5. *Le crisi dell'attuale modello di civiltà.* Che – qui e ora – manifesta i suoi limiti (come fa la stessa ecologia) e reclama la crescita di un modello di civiltà meno regolato dal Mercato e sempre più tarato sull'Uomo e sulle sue potenzialità intrinseche. Le tre crisi che stiamo vivendo (la crisi biologica di una pandemia che minaccia indistintamente le nostre vite, la crisi economica come effetto delle misure restrittive e la crisi della mobilità con l'obbligo all'immobilità) potrebbero essere salutari e ri-generative se a loro volta provocassero una crisi del pensiero e del progresso, ri-fondati sulla *responsabilità* e sulla

solidarietà, due principi etici universali necessari per un “umanesimo planetario” impostato su “una coscienza planetaria della comunità dei destini umani”, come ci ha ricordato Edgar Morin. Un *homo novus*, dunque, chiamato a superare il dannoso antropocentrismo narcisistico del presente e ipotizzare – tra “pessimismo della ragione” e “ottimismo della volontà” – nuovi orizzonti futuri.

Alcune riflessioni sulla didattica a distanza

DANIELA SARSINI

Ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: daniela.sarsini@unifi.it

Abstract. The article briefly lists some consequences of the distance teaching experience as it was implemented during the lockdown, with particular reference to the Italian school. Both the problematic effects and the educational opportunities of this didactic methodology have been identified, according to the pedagogical perspective,

Keywords. Covid-19 - Coronavirus - Italian School - E-learning - Didactic Methodology

In questi ultimi mesi l'insegnamento e l'apprendimento in tutti i livelli scolastici è stato caratterizzato in Italia, ma non solo, da una forma di didattica denominata, con un acronimo, DAD ovvero didattica a distanza che ha permesso di garantire il proseguimento dell'anno scolastico 2019-20 e di assicurare il diritto all'istruzione per tutti in condizioni di sicurezza rispetto al diffondersi del Covid-19.

Questa modalità didattica è al centro di un ampio dibattito che vede riproposta la dicotomica distinzione fra *Apocalittici e Integrati*, dove gli apocalittici considerano la nuova tecnologia come una barbarie foriera solo di distruzione, mentre gli integrati la vedono come una benedizione e un'opportunità adeguata ad una società digitalizzata che si fonda prevalentemente su esperienze virtuali piuttosto che su esperienze *off line*. Naturalmente la verità sta nel mezzo, ovvero in un corretto atteggiamento critico che considera la didattica implicata dal Covid-19, come una "soluzione" d'emergenza e non come una teoria dell'istruzione compiutamente pensata nella sua complessità educativa. Si può riconoscere, sicuramente, all'uso della tecnologia didattica la possibilità di offrire opportunità di apprendimento per tutto il corso della vita e di estenderla potenzialmente a tutti gli abitanti del Pianeta, ma non è sempre così. Infatti, per ritornare alla situazione della nostra scuola, molti hanno rilevato che la chiusura delle scuole e la massiccia utilizzazione della DAD hanno accentuato problemi già esistenti ampliando il divario sociale, escludendo dal *milieu* culturale ed educativo proprio gli alunni più bisognosi, quelli cioè che hanno un deficit linguistico, culturale o cognitivo, aumentando, con molta probabilità, anche il numero degli abbandoni scolastici. Dal punto di vista economico, poi, non tutti gli studenti possiedono un PC o un tablet e non a tutti è facile accedere alla rete come avviene nelle zone più povere e arretrate della Terra; inoltre pochi possono disporre nella propria abitazione di uno spazio adeguato per seguire, senza essere disturbati dagli altri familiari, le lezioni a distanza o contare sul supporto dei genitori per attivare i collegamenti e/o per aiutarli nei compiti.

Numerose sono state le modalità di collegamento proposte dalle scuole, creando ulteriori difficoltà sia per gli alunni che per i docenti. C'è chi ha preferito utilizzare Skype, chi Whatsapp, chi Zoom o Webinar, e chi, ancora, il telefonino o la email: un vero e proprio coacervo di connessioni e di modalità di fare didattica che hanno amplificato le interruzioni, gli intoppi, le difficoltà. Il digitale, poi, non sempre è stato utilizzato nel modo più efficace sia perché il tempo a disposizione è stato poco - per preparare i materiali, per fare la programmazione, per elaborare forme alternative di interrogazione, per ripensare la valutazione in senso formativo e non solo sommativo in modo da indicare ad ogni studente i punti di forza e di debolezza - sia per la scarsa abitudine dei docenti ad utilizzare il digitale che ha regole, caratteristiche e conseguenze proprie, diverse da quelle tradizionali. Alcuni docenti infatti si sono limitati ad assegnare compiti senza far lezione e senza dare spiegazioni, altri non hanno considerato le difficoltà di attenzione e di comprensione che le video lezioni comportano, riproponendo le stesse modalità comunicative della lezione in presenza senza considerare che la perdita dello sguardo, la freddezza elettrica della voce e l'aridità dello schermo influenzano in modo significativo le capacità di coinvolgimento dei soggetti e abbassano di gran lunga la soglia di attenzione. Specialmente per i più piccoli, ridurre o eliminare il contatto con i sensi (tatto, vista, percezione, odori, motricità), limitare drasticamente il rapporto attivo con l'esperienza, come è avvenuto in questi mesi, danneggia, è ormai risaputo, in modo significativo lo sviluppo cognitivo e conoscitivo. L'acquisizione dell'astrazione e del ragionamento si raggiungono con molta difficoltà se si salta la mediazione sensoriale perché ogni funzione mentale - il ricordare, l'intuire, il pensiero logico, la consapevolezza, ecc. - è strettamente legata agli aspetti emozionali e comunicativi dell'apprendimento, che nell'*on line* sono fortemente ridotti.

Una recente ricerca, svolta in Australia nel 2020, fa il punto su questa forma di didattica definita criticamente "il più grande esperimento educativo della storia" e ne sottolinea i risvolti negativi sia sul piano della salute che su quello dell'apprendimento. Si precisa, infatti, che i bambini come gli adolescenti sono meno attenti, si stancano maggiormente, hanno più difficoltà a dormire e diventano più ansiosi e depressi. Lo studio, condotto su 1.900 tra insegnanti, presidi e personale scolastico delle scuole governative, cattoliche e indipendenti australiane, sottolinea anche che l'impatto della tecnologia sulla salute fisica e mentale dei più piccoli può implicare, nell'arco di cinque anni, un aumento nel numero di alunni con problemi emotivi, sociali e comportamentali, riducendo in modo significativo le loro capacità empatiche che sono alla base del dialogo e della comunicazione con gli altri.

Infatti per gli studenti delle superiori la DAD non solo comporta un maggior affaticamento cognitivo e una diminuzione delle capacità ricettive per quanto riguarda i contenuti disciplinari ma provoca anche senso di isolamento, passività, dipendenza in quanto la comunicazione mediata dal computer limita le capacità di collaborazione e di partecipazione attiva alla vita sociale e collettiva. Il distanziamento fisico, anche se apparentemente sembra facilitare l'impegno scolastico perché tutto si può fare da casa senza spostarsi, in realtà restringe lo scambio assiduo con i compagni, le discussioni collettive fra docenti e studenti e cancella l'esperienza dei sensi fondamentale per la costruzione identitaria; la formazione del sé e l'autostima si costruisce nel sentirsi oggetto dello sguardo altrui e nel riconoscersi corpo-per-l'altro oltre che corpo-proprio in un doppio

sentire, interno ed esterno, che diviene condizione necessaria per esistere. La coscienza di sé si sviluppa quando il soggetto si sente riconosciuto dall'altro mediante una ritualità gestuale e comunicativa che si basa su esperienze incarnate e non virtuali come quelle offerte dal computer.

Il disorientamento degli studenti a cui abbiamo accennato si allarga anche ai docenti, o per lo meno a quelli più sensibili, costretti in tempi brevi ad adeguarsi a forme didattiche diverse da quelle usuali e a cercare soluzioni educative alternative oltre che sul piano disciplinare anche su quello comunicativo per mantenere le relazioni con gli studenti anche in assenza della prossimità corporea e della comprensione non verbale. Alcuni insegnanti hanno dichiarato di avere difficoltà comunicative anche con i così detti *nativi digitali* perché pur essendo esperti sul piano tecnologico hanno problemi di tipo linguistico e grammaticale.

Ma il problema, come si diceva, non riguarda solo l'Italia perché, rileva l'Unesco in una recente ricerca, la sospensione delle lezioni in presenza ha investito ben 188 paesi e un miliardo mezzo di scolari, cioè il 17,3% della popolazione scolastica globale di ogni ordine e grado, accrescendo il divario tra paesi ricchi e poveri, aumentando gli abbandoni scolastici e, in alcuni casi, azzerando gli investimenti scolastici verso le femmine da parte delle famiglie; questo comporta un'ulteriore diminuzione dell'alfabetizzazione femminile che a livello mondiale costituisce l'82% rispetto al 90% di quella maschile. Per quanto riguarda gli studenti italiani, secondo l'istat, il 20% nel mese di aprile non usufruiva della DAD e il 57% dei minori fino a 17 anni condivideva il proprio PC o tablet, mentre il 12,3% non ne disponeva affatto; inoltre, fra coloro che hanno navigato negli ultimi 3 mesi, il 34% possiede basse competenze e il 32% solo abilità di base. Per questo motivo, il governo italiano ha stanziato circa 200 milioni di euro per favorire l'utilizzo di piattaforme e-learning e per dotare gli studenti meno abbienti degli strumenti digitali in comodato.

Per concludere possiamo dire che la scuola italiana si è impegnata con serietà e costanza nella didattica a distanza, cercando di supplire alle lezioni in presenza con proposte alternative il più possibile eque e inclusive in modo da garantire l'obbligo scolastico e formativo. Non solo. Il digitale ha anche favorito un approccio più integrato e coinvolgente avvalendosi dell'apporto di immagini, link, mappe concettuali e blog attraverso cioè l'uso di un linguaggio più vicino alle abitudini iconiche e virtuali degli studenti, spesso semplificato ma anche chiaro e ben articolato. In più, mentre si riduceva il tempo scolastico, aumentava la flessibilità e la personalizzazione dell'offerta didattica con l'organizzazione di momenti di incontro in piattaforma utilizzati, oltre che dagli studenti, anche da docenti e familiari. La costituzione di piccoli gruppi *live* ha sicuramente aumentato la collaborazione e il supporto reciproco facilitando l'individualizzazione dei percorsi di studio e l'organizzazione di materiali di approfondimento ritagliati su interessi personali e su specifiche competenze. Specialmente il confronto con i compagni sul *web* è servito a supplire, almeno in parte, l'assenza di socializzazione attivando quell'aiuto fra pari (*peer education*) che costituisce un elemento importante nel processo di apprendimento. D'altronde la didattica è fondata sulla relazione reciproca, sulla comunicazione verbale e non verbale, sull'interazione emotiva e sulla comprensione; processi, questi, che si stabiliscono fra docenti e alunni ma anche fra gli alunni stessi, senza i quali la didattica non si dà. In tal senso l'esperienza di questi mesi è servita a diffondere in

modo più massiccio le risorse multimediali, a sviluppare il sapere scritto e la narrazione, utilizzata qua e là con lo *storytelling* digitale specialmente per gli alunni più piccoli, e, forse, a rendere il tempo scuola più organico e funzionale. In particolare l'esperienza della *flipped classroom*, meglio conosciuta come insegnamento capovolto, che si è maggiormente diffusa, è servita da stimolo per usare il *Web* in modo più accorto e consapevole, valorizzando anche il rapporto scuola-territorio che costituisce il fulcro di questa metodologia d'avanguardia. L'organizzazione dell'insegnamento si è dilatata nel tempo, coinvolgendo i docenti a svolgere anche la funzione di *tutoring* per aiutare a fare i compiti, per indirizzare la ricerca su internet, per cercare materiali nuovi. La DAD, dunque, ha stimolato l'utilizzo di risorse prima sconosciute o poco frequentate, ha favorito una presa di coscienza critica sull'uso delle tecnologie, riconoscendone limiti e possibilità e ha indicato la strada per rimodulare gli spazi didattici in funzione delle attitudini individuali, mostrando quanto sia importante anche aprirsi alla città e al territorio, in modo da rendere i saperi più interconnessi e contestualizzati, meno astratti e distanti dagli interessi degli studenti.

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

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

Abstract. In recent months we have had clear and evident what the risks related to the pandemic were and every media on earth has highlighted the risks of SARS-CoV-2 and COVID-19. It has been talked about incessantly and with an extraordinary attention to the worst scenarios, but very little - if not some isolated voice - has highlighted the risk and the damage of the closure on the development processes of boys and girls. For boys and girls and teenagers whose social life has been completely disrupted, we know that the consequences will be there and are worrying. The emotional and cognitive fragility typical of the developmental age, deprived of the relational dimension, forced to limitations in space-time, inserted into forced dynamics within the family nucleus, subjected to the cessation and cessation of any activity proper to routines and commitments functional to growth, is now at risk of many reactions. In this context, the school experimented with an unusual form of teaching, but there may be some very important innovative elements to be taken into account.

Keywords. Invisible Teenagers - Sense of the Future - Life Plan - Group Life - Educational relationship

1. Il senso del tempo in adolescenza: tra realtà e paradosso

“... Sull'intero territorio nazionale è vietata ogni forma di assembramento di persone in luoghi pubblici o aperti al pubblico...”¹.

In questi mesi abbiamo avuto chiaro ed evidente quali fossero i rischi legati alla pandemia e ogni *media* presente sulla terra ha messo in luce i rischi connessi al SARS-CoV-2 e COVID-19. Se ne è parlato in modo incessante e con una straordinaria attenzione agli scenari peggiori, ma in pochi - se non qualche voce isolata- hanno messo in evidenza il rischio e i danni della chiusura sui processi di sviluppo infantili e adolescenziali. Per alcuni aspetti, sono state fatte delle analisi disastrose sul piano economico – i danni sap-

¹ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 09 marzo 2020, art. 1, comma 2

priamo che saranno comunque ingentissimi – e su quello sanitario, ma per una studiosa dei processi dello sviluppo infantile e adolescenziale, molto più sottili, ma possibilmente più devastanti, sono i danni legati alle difficoltà psicologiche causate dal confinamento, dal corpo ristretto, dalla separazione dai propri riferimenti amicali e relazionali fuori dal contesto familiare. Per i bambini e le bambine e per gli adolescenti e le adolescenti, resi anche loro *invisibili* dalla pandemia – ma la cui vita sociale è stata completamente sconvolta – sappiamo che le conseguenze ci saranno e sono preoccupanti². La fragilità emotiva e cognitiva tipica dell'età dello sviluppo³, privata della dimensione relazionale, costretta ad ampie limitazioni nello spazio-tempo, inserita in dinamiche forzate all'interno del nucleo familiare, sottoposta alla cessazione e cesura di ogni attività propria delle routine e degli impegni funzionali alla crescita, si rivela adesso a rischio di molte reazioni problematiche, difficilmente prevedibili nell'entità, ma sicuramente sostanziali. Soprattutto per gli adolescenti, che crescono per “discontinuità”, per salti qualitativi repentini, per le esperienze vissute “nel qui ed ora” come *cesellatura* sulla personalità e il modo di leggere e rapportarsi con la realtà, un tempo come quello vissuto ha inciso in modo indelebile sul loro *mondo interno*.

Il senso del tempo è una dimensione basilare nello sviluppo del soggetto e nella sua percezione della vita⁴. Fin dalla primissima infanzia, la differenziazione del momento della veglia da quello del sonno, la routine, i ritmi della quotidianità, alimentano e integrano tra loro processi complessi dell'organizzazione senso-motoria, emozionale e cognitiva con le variabili ambientali in cui il soggetto cresce. In tal senso, la prospettiva temporale soggettiva non è scindibile dall'ambiente sociale, dalle caratteristiche culturali e dai valori del gruppo di appartenenza, che sono poi i costrutti di senso che definiscono i contenuti e le modalità di relazione tra i soggetti viventi.

Nella nostra società, il tempo è una dimensione dell'uomo, la quale, insieme allo spazio, è la categoria che più sta subendo una trasformazione radicale. Avviene così, attraverso una serie di cambiamenti, soprattutto sul piano sociale e produttivo, un'abolizione del giorno e della notte, del feriale e del festivo: i calendari, che un tempo erano gli strumenti usati per regolare il tempo, sono stati annullati. Nelle società tradizionali il tempo era regolato dalla natura e il giorno e la notte scandivano le azioni della quotidianità. Il passaggio alla società industriale prima e a quella tecnologica poi, con una svolta epocale, ha modificato completamente la modalità di vivere sia il tempo che lo spazio. Ciò significa che tutto è contemporaneo (ciò che avviene in America, o in Asia giunge in casa nostra in tempo reale, senza distanze, come se appartenesse direttamente alla nostra esistenza), il tempo non ha più uno sviluppo lineare, ma sta subendo una spazializzazione: tanti istanti permangono gli uni accanto agli altri, senza legami di causalità o corrispondenza. Non c'è più un tempo nel quale poter ricomprendere la propria vita⁵, perché questa viene percepita come un insieme di opportunità poste le une accanto alle altre. Ognuno si costruisce un calendario personale con pause, impegni e tempo libero in base

² E. Crocetti, *La formazione dell'identità negli adolescenti invisibili: una ricerca sugli adolescenti in carcere*, in “Psicologia sociale”, n.1, 2018

³ J. Lee, *Mental health effects of school closures during COVID-19*, in <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7156240/>> Consultato il 30/04/2020

⁴ G. Tonolo, *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, in “48 Rassegna CNOS”, n. 1, 1994, pp. 49 – 56.

⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2011 (ed. org. 1927)

ai propri interessi, alle opportunità formative o ludiche, al riposo, alle esperienze sociali. Alla contrapposizione festa-feria si accosta l'alternativa giorno-notte. Anche qui i limiti si stanno sempre più assottigliando e i giovani vivono nel territorio della notte, attraverso i videogiochi, con la stessa intensità con cui vivono quella del giorno.

La qualità della vita e la realizzazione della persona dipendono dalla sua capacità di vivere il tempo, di intrecciare gli eventi della sua esistenza in una storia dotata di senso.

2. Percezione del tempo e progettazione di sé: il valore degli attimi nella catastrofe adolescenziale

La dimensione temporale sappiamo essere particolarmente centrale nell'adolescenza⁶, età dello sviluppo durante la quale il soggetto entra in profondo contatto con il suo significato e ne acquisisce una specifica consapevolezza. Nella trasformazione radicale in atto durante questa età, nella metamorfosi che si attiva con la fase puberale, il tempo diviene una dimensione relazionale sia con il mondo, ma soprattutto diviene centrale la percezione di esistere *per se stessi* e in questo percorso assume un significato specifico per la costruzione del proprio "sé"⁷.

La *rappresentazione del tempo* è uno dei fattori più incisivi sulle energie messe in campo per raggiungere il proprio scopo, sia per quelle mobilitate verso il futuro, che per quelle ancora rivolte verso il passato. I processi di scelta sono determinati da variabili dipendenti e indipendenti, nello sviluppo della prospettiva temporale. L'intensità delle spinte motivazionali rivela una correlazione diretta con la prossimità dello scopo, con la ricerca di successi in situazioni analoghe passate, con il grado di conoscenza e di accettazione di mete comuni ad un gruppo ed, infine, con il tipo di relazioni educative vissute⁸.

La stessa organizzazione del proprio progetto esistenziale, con la scoperta che la propria vita adesso è nelle proprie mani, che la propria azione è determinata sempre più dalla propria intenzionalità, assume un connotato specifico relativamente alla funzione temporale. "La vita è adesso" per l'adolescente, nel *qui ed ora*. Dal momento in cui prende avvio la pubertà, ogni giorno qualcosa di sé cambia, sia nel corpo che nella mente. Nella *catastrofe adolescenziale*, l'adolescente vive una intensa trasformazione della visione del mondo, del suo modo di percepirsi, di osservare gli altri e le cose, del modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere, quindi, nella scelta di atteggiamenti e comportamenti da adottare⁹.

Momenti nei quali ogni soggetto si trova a *ripensarsi*, attraverso lo scorrere del tempo, cioè nel presente, nel passato e nel futuro. La lettura del proprio passato assume una dimensione problematicistica e riflessiva, un processo di appropriazione critica molto complesso, in quanto non si tratta di elencare tutte le condizioni oggettive che sono state attraversate nell'infanzia, ma piuttosto di vedere in quale direzione adesso porre il pro-

⁶ E. Maggiolaro, *La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico*, <<https://core.ac.uk/download/pdf/41165103.pdf>>, consultato in data 20/04/2020.

⁷ H. Rodriguez-Tomè, F. Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Presse Universitaire de France, Paris, 1994; G. Maiolo, *Dalla parte degli adolescenti*, Erickson, Trento, 2001.

⁸ G. Tonolo, *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, 48 rassegna CNOS, n. 1, 1994.

⁹ Cfr. M. R. Mancaniello, *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2001; *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002.

prio futuro. La rielaborazione della propria vita, quindi, comporta, da un lato, la presa di coscienza dei significati attribuiti alle proprie azioni passate e, dall'altro, la ricerca-individuazione di nuovi significati, dati dalla diversa interpretazione della realtà.

I processi di cambiamento attraversati, si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro. 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 tempo¹⁰. Ogni ragazzo deve, perciò, imparare a 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.

Al centro del processo di *ridefinizione di sé* vi è quindi l'adolescente che, con l'aiuto dell'adulto comincia a progettare un percorso di vita non solo finalizzato a sviluppare competenze e integrazione sociale, ma anche a trovare una propria dimensione esistenziale nuova. La progettualità esistenziale è quel denominatore, di cui il soggetto è più o meno consapevole, che permette l'elaborazione di valori e obiettivi di azioni, agite nel *qui e ora* e che si alimentano di aspettative e traiettorie orientate al futuro. Ciò significa tendere "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (o, ancor meglio, 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"¹¹.

Un importante obiettivo per lo sviluppo dei soggetti e il miglioramento dei loro contesti di vita, lo assume la riflessione sui modelli educativi e sulle metodologie di intervento, cercando di mettere a fuoco prassi, modalità, strumenti, attività, opportunità che nella comunità sono già operative in questa direzione, 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*¹².

Gli studi sulla strutturazione temporale e l'organizzazione del "piano di vita"¹³, mettono in evidenza che nell'età adolescenziale il *progetto di vita* avviene intorno a fini che in parte sono dettati da esigenze individuali, in parte dagli obiettivi che la compagine sociale tende a privilegiare. L'elaborazione cognitiva e la motivazione sono intrecciate tra loro, connesse in modo imprescindibile con le emozioni e i sentimenti, e si osserva che sono alla base delle relazioni soggetto-ambiente e la persona non può svilupparsi senza un "intreccio attivo di interazioni reali e potenziali col mondo". Secondo tale approccio,

¹⁰ G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004.

¹¹ G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando Editore, Roma, 1983, pp. 89-90.

¹² F. Frabboni, *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Erikson, Trento, 2012.

G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004

¹³ Cfr. J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, trad. it., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1996

le motivazioni rappresentano l'espressione concreta e funzionale dei bisogni del soggetto, i quali, a loro volta, costituiscono gli elementi fondamentali dell'inserimento del soggetto nel mondo¹⁴.

Progettarsi richiede la definizione di una prospettiva proiettata verso una dimensione solo immaginata, nella quale i concetti di anticipazione e di aspettativa sono indice di un costante orientamento verso il futuro.

La questione che nasce nell'epoca tecnologica, dove le categorie spazio-tempo hanno assunto un valore del tutto diverso rispetto al passato (si pensi a cosa significa crescere in una realtà caratterizzata dalla velocità delle comunicazioni attraverso le reti telematiche o dalla possibilità dei mezzi aerei di percorrere spazi amplissimi in tempi molto brevi), dove il termine *clickare* richiama nell'immaginario giovanile un potenziale di opportunità senza limite (si clicca sul mouse del computer e, immediatamente, si aprono potenzialità sconfinite, si clicca sul telecomando della televisione e si possono visualizzare centinaia di canali in tutto il mondo, si clicca sul tasto del cellulare e si comunica in qualunque posto ci si trovi) si è avuta una trasformazione sostanziale nella percezione del futuro: l'unica dimensione riconosciuta è il *tutto e subito*¹⁵.

I giovani sono portati oggi alla *presentificazione*: una *presentificazione passiva*, dove l'atteggiamento è rivolto non solo alla rimozione degli aspetti tristi o degli eventi negativi del passato, quanto all'attribuzione in genere di un minor significato agli avvenimenti già accaduti, per non farsi condizionare da decisioni prese, per non dover rimuginare tra rimorsi e rimpianti. Una *presentificazione attiva*, per cui ciò che è stato è stato, non bisogna troppo lasciarsi influenzare da azioni o omissioni compiute e non bisogna neppure preoccuparsi troppo di ciò che potrà accadere in futuro: importante è esplorare il presente.

La "sindrome di *presentificazione*" appare chiaramente nella tendenza ad attribuire valore alle esperienze dell'oggi piuttosto che alla pianificazione del futuro. Per molti è importantissimo *fare esperienza* prima di impegnarsi in scelte altamente vincolanti, perché viene considerato un *tentativo* che contiene in sé la fondamentale possibilità di essere reversibile e permette di esplorare opportunità diverse e mantenere il futuro aperto ad un ampio ventaglio di mete e obiettivi¹⁶. Una questione nodale, perché situazioni come quella che stanno vivendo gli adolescenti, pongono molta difficoltà a guardare oltre il presente, sia per il senso di incertezza che caratterizza le informazioni che continuamente vengono proposte nella comunicazione mediatica e sociale, sia perché gli adolescenti e i giovani vivono il rapporto tra progettazione esistenziale e visione del mondo, già da diversi anni, caratterizzato dalla paura che esprimono nei confronti della società e dalle

¹⁴ Cfr. J. Neubauer, *The fin-de siècle culture of adolescence*, Yale University Press, New Haven (CT), 1992.

¹⁵ Cfr. G. Pietropoli Charmet, *Giovani vs adulti: come crescere insieme*, Aliberti, Roma, 2012.

¹⁶ Per diversi aspetti – pur nella consapevolezza che questo tipo di atteggiamento comporta elementi di rischio per l'adolescente – si può leggere questo fenomeno non solo in modo negativo, ma anche come la capacità acquisita dai nostri giovani di sapersi muovere in un orizzonte di incertezza, senza lasciarsi schiacciare dall'angoscia che potrebbe derivarne. In questo mondo, che muta rapidamente, dove le potenzialità tecnologiche e scientifiche prospettano scenari sempre più complessi e imprevedibili, elaborare progetti di lungo percorso perde molto del suo valore. Di qui la preferenza per progetti flessibili, in grado di adattarsi alle circostanze mutevoli che, di volta in volta, si presentano. L'atteggiamento che gli adulti rischiano di leggere come un ripiegamento sul vivere alla giornata, sembra al contrario denotare una forte capacità di adattamento alla realtà, attraverso un comportamento non rinunciatario, ma disposto a vivere la condizione dell'incertezza e a muoversi di fronte alle diverse alternative con leggerezza e flessibilità.

realtà quotidiana. Le analisi e le ricerche sul mondo giovanile mettono in luce che nella mente dei giovani si insinuano preoccupazioni e paure di varia intensità, rimanendo, evidentemente, in uno stato di timore senza una risposta contenitiva e trasformativa da parte di adulti e istituzioni¹⁷.

Una paura generalizzata verso molti aspetti della vita, indicando più la percezione e il timore di molti fenomeni, che una conoscenza specifica di problemi sociali. L'influenza e la risonanza che i mass-media hanno rispetto a certe conoscenze, come sappiamo, incide profondamente nella lettura della realtà, per cui la violenza, la povertà dovuta al costo della vita, la totale indifferenza della gente verso i fenomeni sociali che li riguardano da vicino e non e le problematiche reali non altro che le paure provate dalla maggior parte delle giovani generazioni. A queste si associano timori per la globalizzazione e l'immigrazione, seppur vi sia una maggiore apertura verso i processi di scambio e di interdipendenza che nel mondo avvengono ormai da decenni e che sono, per la giovane popolazione, diventate più accettabili e maggiormente integrate nel proprio immaginario come realtà possibili. In una società multiculturale e multietnica come la nostra, basata sugli scambi sociali e su una economia mondiale, la sensazione di precarietà e di instabilità rispetto al futuro e alle sue opportunità, può far emergere sensazioni di ansia per coloro che potrebbero essere un ulteriore ostacolo alla propria realizzazione e, questo tempo di isolamento, rischia di essere ancora più fonte di ansia e di insicurezza e di cristallizzare timori già molto marcati e innegabili.

3. La fatica della metamorfosi identitaria nella *contrazione* del senso del futuro

Una riflessione ulteriore riguarda il processo di costruzione dell'identità dell'adolescente, proprio perché in questa fase si crea un profondo collegamento tra la visione del mondo e i comportamenti che andrà ad agire. I processi di cambiamento che il ragazzo vive si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro e la visione del domani ha una stretta correlazione con le paure sociali che agiscono nell'intimo del presente. Nel momento in cui il soggetto sta cominciando a costruire le proprie azioni in relazione al futuro, in cui è importante che riesca a proiettare i propri pensieri nel tempo, ad avere voglia di pensare al proprio *domani* e di creare contemporaneamente progetti reali, concreti, fattibili, paure e preoccupazioni possono rallentare – se non impedire – processi di sviluppo del sé sociale e di apertura e fiducia verso la dimensione collettiva.

Considerata nel suo aspetto di *sistema*, l'adolescenza, è caratterizzata da alcune costanti, che vengono vissute dal soggetto come altamente problematiche, quali la *complessità degli elementi in gioco*, la *velocità del cambiamento*, l'*alto tasso di incertezza della soluzione*, tutti fattori che, sia internamente che esternamente, provocano situazioni di instabilità. Nella prospettiva sistemica, infatti, l'adolescenza si sviluppa attraverso un'evoluzione processuale, che vede il soggetto portatore di varie componenti che coesistono

¹⁷ Le indagini su questo aspetto della vita degli adolescenti sono molteplici, per un approfondimento degli studi in Italia si veda: Istituto IARD, Laboratorio adolescenza <<https://www.istitutoiard.org/>> consultato in data 20/04/2020; Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo <<https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>> consultato in data 20/04/2020.

in un sistema di relazione e di scambi, per cui l'adolescenza è fatta di elementi interni costantemente presenti, i quali interagiscono continuamente tra loro, creando un sistema dinamico in cui determinate componenti, in alcuni momenti saranno in primo piano, mentre, successivamente, assumeranno un posto periferico, seguendo una alternanza priva di una propria regolarità.

Di conseguenza, la prospettiva temporale, con cui leggere questo processo, non può essere altrimenti che *sincronica*, poiché il significato di ciò che accade può essere ricercato solo nel suo presente, divenendo centrale l'osservazione e la descrizione dell'evento *hic et nunc* e mettendo al centro dell'analisi i *punti di catastrofe* che rappresentano il momento di rottura tra il prima e il dopo.

Come è ben visibile nell'esperienza comune, questa *svolta*, questa *frattura*, o meglio questa *catastrofe*, non assume un nuovo connotato e una nuova e chiara definizione in breve tempo, ma è caratterizzata da *salti evolutivi*, da *momenti* di trasformazione molto repentini, distinguibili nelle contraddizioni e nelle complesse antinomie che accompagnano, passo dopo passo, il viaggio esistenziale di ogni soggetto che si trova a vivere questa trasformazione¹⁸.

Questo processo di definizione di sé, nelle attuali giovani generazioni, avviene in un contesto sociale e familiare altamente diversificato rispetto al passato. Nella società contemporanea risulta sempre più difficile, per l'adolescente, dare risposta alla ricerca di senso della vita e della propria esistenza. I cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, in tutti i contesti educativi e sociali, hanno, infatti, portato ad un modo di vivere l'ingresso nell'età adulta con tempi e modi, per molti versi, inediti.

La caratteristica con cui viene definita l'adolescenza nella maggior parte degli studi e delle pubblicazioni è di essere una età della vita *incerta, liquida, ambigua, indeterminabile e interminabile*¹⁹. Le categorie dell'incertezza, dell'indefinito, sono quelle che meglio sembrano rappresentare il momento vissuto in questa transizione dall'infanzia alla vita adulta. Questo periodo di transizione coincide, infatti, con un itinerario di vita dalla durata variabile, sicuramente articolato e complesso, in cui "scelte di carattere soggettivo, condizionamenti oggettivi ed interventi di carattere istituzionale si sommano ed intersecano"²⁰.

Tutto il travaglio vissuto dal soggetto e suscitato a partire dai cambiamenti avvenuti nella fase puberale, comporta la messa in atto di uno dei compiti evolutivi più importanti: costruire una nuova identità²¹. Di per sé il concetto di identità implica una "continuità" della persona, il suo riconoscersi e percepirsi dentro caratteri inconfondibili che si

¹⁸ Cfr. M.R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe*, op. cit.

¹⁹ Cfr. A. Casoni (a cura di), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, EDUP, Roma 2008; S. Vegetti Finzi, A.M. Battistin, *Letà incerta*, Mondadori, Milano, 2000; G. Zuanazzi, *Letà ambigua*, La Scuola, Brescia 1995; Cospes (a cura di), *Letà incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani*, in "Ricerche e proposte: adolescenti e giovani", n° 4, 1995; G. De Leo, F. Palomba, *L'adolescenza lunga*, UNICOPLI, Milano, 1992.

²⁰ Cfr. S. Alfieri, P. Bignardi, E. Marta (a cura di), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019; L. Battistoni, G. Guazzugli Marini, P. Majorino, C. Venuleo (a cura di), *Giovani 2000: Verso il Libro Bianco della Gioventù*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, Roma 2000.

²¹ Cfr. A. Ariolo, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2013; G. Tonolo, *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.

susseguono nel tempo. Il pensiero evolve, si ferma, cambia, entra in stati di *impasse*, ma il soggetto mantiene la percezione di una unitarietà del proprio essere in cui è sempre lui che vuole e che pensa. In una molteplicità di appartenenze, di situazioni, di vicissitudini, il soggetto è generalmente in grado di mantenere costantemente presenti i sentimenti che prova, da quelli che ha provato, distinguendo tra loro situazioni analoghe e analoghe sensazioni. Da qui uno dei presupposti dell'identità è l'unità dell'io nel quale convergono tutte le esperienze soggettive e collettive. L'identità ha bisogno di una relazione in cui sia presente anche la diversità, rispetto a se stessi e rispetto agli altri, ovvero ha bisogno di una capacità che permetta di sentirsi un tutt'uno rispetto a ciò che è fuori da sé²².

Nelle situazioni esistenziali particolarmente difficili, conflittuali, drammatiche, si pone al soggetto il problema di superare la duplicità data dal "non sentirsi più se stesso", rispetto ad una visione-di-sé stabile e sicura, così come accade durante l'adolescenza. Il soggetto ha coscienza di sé nei propri atti e stati, mai al di fuori di essi. Tale conoscenza della propria esistenza è immediata. Non così la conoscenza della propria essenza, che richiede un processo discorsivo del pensiero. L'io non è un *quid* che può essere colto sensibilmente, bensì un principio, un *a priori* che si rivela nell'esperienza, ma che è irriducibile a qualsiasi e, a tutte, le sue determinazioni. Di per sé, infatti, "l'io non è un contenuto della coscienza, è il soggetto autocosciente, principio della coscienza stessa. Ma anche se non può vedersi, l'io è in certo modo obbligato a dirsi, manifestandosi nei propri atti"²³.

La difficoltà di definire in modo univoco tale concetto deriva anche da un'altra sovrapposizione. Da un lato vi è l'identità personale che si definisce fin dai primi anni di vita che corrisponde alla unicità di ognuno con proprie caratteristiche, attributi corporei e come voce, connotati, fisionomia, etc., associati ad un insieme di capacità fisiche e mentali, di interessi, che rendono un soggetto dotato di una gamma di peculiarità, attraverso le quali legge la realtà, si pone di fronte ad essa e di fronte agli altri, affronta le situazioni e le padroneggia, si esprime, etc.

Questa è la forma identitaria che può assumere lo stesso significato con cui si esprime la "personalità" di un individuo. Parallelamente a questa, però, evolve anche un'altra forma di "riconoscimento", relativa al "senso della propria identità", meglio definita come l'"idea di sé". "Mentre l'«identità» riguarda *ciò che si è* (di volta in volta, nelle varie fasi dello sviluppo), il «senso della propria identità» riguarda *ciò che si pensa o si sente di essere* (e anche ciò che si pensa di essere stati, e ciò che si vorrebbe diventare)"²⁴.

Il "senso della propria identità" offre al soggetto una visione di sé, non solo "qui ed ora" – come è maggiormente compito dell'identità –, ma dona una lettura del proprio essere che si estende nel passato e si proietta nel futuro, permettendo ad ogni soggetto di percepirsi all'interno di una propria storicità. Ciò, però, evidenzia anche le difficoltà che ogni individuo deve superare per raggiungere un equilibrio tra ciò che "realmente è" e ciò che "pensa di essere", tra quello che sente come propria personalità e l'interiorizzazione e la conoscenza di sé, che si ottiene – forse – con il raggiungimento della propria maturità.

La formazione dell'idea di sé è un processo piuttosto lungo e complesso che inizia

²² Cfr. Cospes (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Torino, 1995.

²³ G. Zuanazzi, *L'età ambigua*, op. cit., p. 52.

²⁴ G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, op. cit., p. 265

nella prima fase della vita e raggiunge una certa stabilità nell'età adulta, anche se la revisione a cui è ciclicamente sottoposta non permette mai di leggere la stabilità come una caratteristica statica, ma, anzi, evidenzia la necessità di una "perpetua" ricerca di essa. I vari momenti di rielaborazione sono legati agli eventi di passaggio della vita, in modo lento quando essi sono segnati da processi come l'invecchiamento, la presa di coscienza di certe capacità, le scelte da fare, etc.; in modo repentino quando l'evento arriva all'improvviso, come un cambiamento lavorativo, economico, familiare, fisico, etc. che non era prevedibile (un licenziamento, una mutilazione fisica, una separazione). Se il processo dell'"idea di sé" è soggetto ad essere, per questi vari motivi, attivato in molti periodi dell'esistenza, durante l'adolescenza è notevolmente intensificato, in quanto è il primo momento in cui entrano in gioco tutte le componenti del sé, provocando nel soggetto grandi difficoltà di sintesi e di conseguenza forti tensioni emotive.

Per molti aspetti, infatti, ciò che caratterizza il nostro *essere* ci è dato nel momento in cui veniamo al mondo, senza poterlo scegliere: il sesso, la costituzione somatica, il temperamento, l'epoca storica, i genitori, l'etnia, ma anche la cultura, l'ambiente fisico e sociale, la religione, etc. Tutti aspetti identitari che ci appartengono e di cui noi prendiamo coscienza. Riuscire ad organizzare tutti questi fattori, però, non è cosa semplice, dovendosi muovere tra "ciò che si è già" e "ciò che si potrebbe essere", tra l'apertura verso il nuovo, verso il futuro da progettare e la situazione presente che costringe entro confini ben definiti²⁵.

L'unicità di ogni soggetto nasce proprio dalla sintesi che egli compie di tutti questi fattori e, se è condivisibile l'idea che questo "riconoscere se stessi con una propria storia dentro la storia" è qualcosa che avviene nelle diverse fasi della vita, durante l'adolescenza questo riconoscimento-di-sé non è assolutamente indolore. Rispetto alle esperienze precedenti e a quelle osservabili nell'adulto, l'adolescente si trova a dover gestire questa costruzione della propria identità dovendo fare i conti anche con tutta una serie di novità delle quali deve prendere consapevolezza: un nuovo corpo, una nuova forma di pensiero, un nuovo e complesso insieme di credenze e di visioni del mondo, una richiesta mai sperimentata da parte della società di compiere delle scelte, la necessità di elaborare un proprio progetto di vita²⁶.

Questo distacco dalla precedente visione di sé, rassicurante e rasserenante, è davvero una fatica titanica²⁷. Se, però, lo sforzo di rielaborare e sintetizzare tutte le componenti utili al fine di costruire una propria identità è sopportabile, ciò che rende instabile il sistema-adolescente è il fatto che mentre trova una propria unicità, una propria dimensione relazionale, propri modelli di riferimento, si accorge anche che ciò comporta il definitivo abbandono di "altri" modi dell'essere.

La maturità del pensiero è sicuramente la novità che permette all'adolescente di porre la riflessione sulla propria esistenza, innescando quel processo di recupero del proprio passato, le esperienze che hanno inciso nella propria crescita, ma, soprattutto, gli per-

²⁵ Cfr. E. De Vito, D. Luzzati, S. Palazzi, A. Guerrini, *Il Sé e l'immagine di sé in adolescenza*, in "Età evolutiva", n. 32, 1989, pp. 78 - 79.

²⁶ Cfr. M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano, 2014.

²⁷ Cfr. A. M. Nicolò, I. Ruggiero (a cura di), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, Franco Angeli, Milano, 2016.

mette di riuscire a sopportare i conflitti, le frustrazioni, le privazioni e i lutti che inevitabilmente si presentano in modo sempre più ricorrente.

La palestra della presa di coscienza di sé avviene attraverso la sperimentazione di situazioni nuove, in cui il soggetto può allenarsi a sostenere successi e insuccessi, superare gli ostacoli, scontrarsi con la realtà e interpretarne i tratti più nascosti, apprendere le proprie abilità e scoprire i propri limiti. Ciò serve anche per riuscire a costruire un proprio percorso esistenziale, a darsi degli obiettivi e a fare delle scelte più consapevoli.

Il confronto con gli altri, il superamento di piccole frustrazioni quotidiane, la continua ricerca di senso, vissuta anche attraverso le esperienze di ogni giorno, permette all'adolescente di stabilire i propri obiettivi in modo più realistico. La mancanza di corrispondenza, infatti, tra le aspirazioni che uno si pone e le qualità personali e attitudini, può portare ad un risultato fallimentare delle scelte compiute. Ciò non significa che ognuno non possa aspirare a obiettivi personali molto alti, ma che per costruire il proprio progetto di vita, è necessario imparare a concordare aspirazioni con strumenti e mezzi a disposizione, nella consapevolezza che la "capacità di volere" può anche corrispondere a quella di "potere", ma non sempre è così immediato²⁸.

4. Il significato del gruppo dei pari nella crescita adolescenziale

Nel vortice di cambiamenti interiori vissuti dall'adolescente, la necessità di conoscere e inserirsi in altri sistemi relazionali e la spinta ad uscire dal contesto familiare, per cercare nuove compagnie e trovare "luoghi" in cui imparare a gestire i propri conflitti e le proprie ansie, è molto forte. Nel gruppo dei coetanei, vi è la possibilità di sperimentare il proprio modo di essere in relazione ad una pluralità di "altri" e di creare un comune *parterre* di significati, con una ripercussione – come abbiamo visto – estremamente efficace per la definizione della propria identità.

La vita di gruppo si costituisce su valori e regole che le sono propri – e che ogni membro deve imparare a rispettare, pena l'esclusione – che permettono ai partecipanti di sentirsi un tutt'uno e, mediante il continuo scambio di idee e di emozioni, di sentire accolte le proprie agitazioni interiori e di poterle elaborare insieme agli altri. Si instaura, così, un sentimento di solidarietà che consente di sentirsi accolti *in qualunque forma* e – sulla base di questa forza – di poter "provare" emozioni, informazioni, sensazioni, pensieri che appartengono all'ignoto. Questo comporta anche l'esperienza e la "messa in atto" delle condotte più strane e innovative, comprese quelle trasgressive, rispetto al sistema normativo esterno al proprio gruppo, che risultano essere l'espressione della tensione provata verso il mondo degli adulti, ma anche il tentativo di mediare tra le proprie esigenze e quelle della collettività.

L'ambivalente rapporto esistente con il modo d'essere degli adulti, diviene uno stimolo a cercare un contatto con tutte quelle situazioni in cui gli adulti possono essere osservati e divenire dei modelli di riferimento a cui guardare come solidi punti *cardinali*. Senso di responsabilità e perseveranza dell'impegno, sono valori che si costruiscono con un diretto riferimento a modelli adulti e il confronto e l'interazione con una molteplicità

²⁸ Cfr. M. Livolsi, *La società degli individui. Globalizzazione e mass-media in Italia*, Carocci, Roma, 2006; *Identità e progetto. L'attore sociale nella società contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

cità di questi modelli che offrono altrettante rappresentazioni e visioni del mondo, permettono al ragazzo di sviluppare un processo di conoscenza di diversi modi di essere, di attuare una rielaborazione delle possibilità identitarie a disposizione, di produrre nuovi pensieri, emozioni, azioni. Implicito in tale processo è la richiesta di superare la dipendenza affettiva dai propri genitori, così da essere emotivamente liberi, pur nella sicurezza della loro presenza.

Nel rapporto con i pari si verifica anche un'altra importante funzione di adattamento sociale, ovvero l'esigenza di realizzare più ampie appartenenze e una più intensa sintonia con il contesto storico di riferimento. Nel suo movimento interiore verso l'autonomia e l'indipendenza, vi è un passaggio fondamentale dato dall'acquisizione di una maggiore capacità di controllo degli affetti e delle suggestioni e lo sviluppo di capacità immaginative, di valutazione, di riflessione, come avviene, ad esempio, con lo sviluppo del pensiero simbolico che gli permette di comprendere il nesso tra gli eventi osservando tra le righe il succedersi dei fatti e poter poi fare una propria sintesi al di là delle immagini. Il rapporto di continuità tra individuo e ambiente, in questa fase è molto critico e la ricerca di un equilibrio tra il *bisogno di fare e scegliere* da soli e ascoltare e verificare ciò che l'ambiente trasmette o impone, è piuttosto labile, costantemente in bilico tra la dimensione interiore e quella dei sistemi esteriori. In tal modo, però, il soggetto prende coscienza di essere portatore di una propria storia, ma che si inserisce in un più ampio contesto storico-sociale, percependo di essere parte vitale di un unico sistema sociale²⁹.

Come ogni processo di trasformazione, anche in qui vi è un passaggio di stato che richiede la separazione da realtà conosciute e sedimentate dentro di sé, per andare verso luoghi e storie inedite con le quali misurarsi e di cui apprenderne la cultura. Un percorso che si dispiega attraverso separazioni e appartenenze durante le quali viene trasmesso e acquisito un bagaglio utile per la crescita interiore e sociale del ragazzo. Ciò che entra in relazione è, perciò, sia l'ambiente esterno che l'ambiente dell'interiorità, comprensivi delle diverse singolarità che vi sono espresse. In tale lettura, vi è una inscindibile relazione tra i *sistemi sociali* e quelli *intrapsichici*, ritenendo fondamentale, per l'arricchimento e la vitalità del soggetto, la mobilità interna ad ognuno dei *singoli sistemi* e *tra i sistemi tra loro*, a partire dalla considerazione che la rigidità e l'assenza di movimento di uno di questi essi, sia fonte di disturbi psicopatologici.

Il sistema relazionale dei pari, nella fase adolescenziale, è il luogo privilegiato in cui si esprimono in modo particolare le spinte ad *imitare* e ad *agire*. Considerato nella sua struttura di sistema aperto,³⁰ si vede come in esso vi sia un continuo scambio di informazioni, energie, sensazioni, emozioni, pensieri, con il mondo circostante, e allo stesso tempo vi siano dentro dei sottosistemi autonomi – i singoli soggetti – che interagiscono e si relazionano tra loro. Questo significa che nel gruppo ogni cambiamento del singolo si ripercuote e influenza tutto il sistema, che deve riorganizzarsi e ridefinire le posizioni di ogni suo membro. In tal modo le azioni e le attività che in esso avvengono stimolano il movimento interno di energie individuali e si ripercuotono sull'intero vissuto del gruppo, sviluppando una maggiore complessità e affinando le capacità sensoriali e cognitive dei suoi componenti.

²⁹ Cfr. A. Melucci, *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Ledizioni, Milano, 2010.

³⁰ Cfr. Cfr. L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Idesi, Milano, 1971; Cfr. V. De Angelis, *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.

Tutte le energie interne al gruppo tendono a mantenere un equilibrio omeostatico, dando forza alle regole e puntando a delineare un certo ordine, nonché definendo dei propri valori di riferimento, ma allo stesso tempo, spingono il singolo a sperimentare ruoli diversi e mai provati, a trovare un proprio spazio sociale e una propria *collocazione nel mondo* e a cominciare a confrontarsi con il sistema degli adulti. Anche nel sistema dei pari è, allora, fondamentale che vi sia un continuo cambiamento, fatto di momenti di svolta, in cui ogni singolo individuo può variare e deviare nel suo percorso, per evitare l'arresto della *equa* distribuzione delle energie. Se ciò avviene si possono modificare sia il funzionamento che le finalità evolutive del sistema, come si verifica chiaramente nel *gruppo-banda*, nel quale si irrigidisce il movimento della trasgressione e prevale la staticità sul mutamento, impedendo al gruppo di essere di stimolo per la rielaborazione delle esperienze e la conseguente trasformazione del singolo³¹.

L'inserimento in un gruppo di coetanei è un evento denso di significato per tutto quello che abbiamo già visto, ma vi sono anche altre funzioni che sono spesso legate a tutti gli altri sistemi di riferimento. Se esso è principalmente una fonte inesauribile di risposte ai propri perché e un aiuto insostituibile per superare le varie tensioni associate alla crescita, è anche e soprattutto un luogo in cui si attua principalmente il processo di ristrutturazione e di formazione di nuove competenze psichiche³². La peculiarità del gruppo dei pari sta nel fatto che rispetto a tutti gli altri sistemi, non è dotato a priori di una propria storia e di un precedente vissuto, ma la natura provvisoria e temporalizzata che esso possiede, gli permette di essere scevro da pregiudizi e riferimenti transgenerazionali. Le trasformazioni che l'adolescente vede e sente dentro di sé, trovano *accoglienza* nel gruppo e sulla base di questo "comune destino" inizia a formarsi una "microsocietà" con un proprio linguaggio, dei ruoli condivisi, delle modalità di esprimere emozioni e sentimenti, un proprio sistema normativo etc. Molti elementi presenti nell'organizzazione di questo gruppo, mostrano come esso tenda a riprodurre la prima cellula sociale, una "nuova famiglia",³³ e molte delle funzioni che abbiamo visto essere parte di essa tornano ad avere un loro preciso significato anche in questo sistema.

L'adolescente nel gruppo sente di avere un ruolo, dei compiti ben precisi, un riconoscimento e vive questa sua appartenenza con una grande carica affettiva, ricevendo in cambio l'accoglienza da parte del gruppo dei suoi differenti stati d'animo, delle sue ansie, delle sue angosce. Nella revisione generale che sta vivendo, il sistema dei pari si propone come uno spazio alternativo dove poter capire se stesso, conoscere i nuovi impulsi emozionali e affrontare i nuovi compiti evolutivi che si presentano. Inoltre, la necessità di allontanarsi e di separarsi dalle figure genitoriali, porta con sé un profondo senso di vuoto, che viene colmato dal gruppo³⁴, il quale assume la profonda funzione di *contenimento emotivo*³⁵

³¹ Per alcune riflessioni in merito al lavoro con adolescenti difficili: Cfr. D. Taransaud, *Tu pensi che io sia cattivo. Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*, Franco Angeli, Milano, 2014.

³² Cfr. D. Maglietta (a cura di), *Bambini e adolescenti in gruppo*, Borla, Roma, 2007; P. Amerio, P. Boggi Cavallo, A. Palmonari, *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna, 1990.

³³ Cfr. P. Blos (Ed), *The adolescent passage. Developmental Issues*, International Universities Press, New York, 1979, trad. It., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma, 1988; E. D'Onofrio, *Adolescenza. Una terra di mezzo*, Aracne, Roma, 2013.

³⁴ Cfr. J. C. Coleman, *The nature of adolescence*, op. cit.

³⁵ D. Anzieu, *L'Io-pelle*, Borla, Milano, 1987; *Il gruppo e l'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

Una caratteristica che si pone come elemento strutturale del gruppo dei pari e che spesso entra in contrasto con le norme del mondo degli adulti è l'idea di autonomia e indipendenza mostrate in svariate occasioni, nelle quali viene presentato uno *status* autonomo che sembra non rispondere più a nessun riferimento socialmente condivisibile. Data la sua autonomia il gruppo diviene anche un luogo di apprendimento vero e proprio³⁶ e diventa per il soggetto strumento di orientamento per le sue scelte e crea le condizioni per la definizione di sé. L'essere inserito in un sistema di relazioni gli permette anche di sperimentare dei precisi codici comunicativi, di dar forma alle proprie sensazioni interiori che sono ancora imprecisate e, in tal senso, il gruppo esercita la funzione di *sostegno* al processo di adattamento in corso e alla sensazione di vulnerabilità che l'adolescente in questo momento sente molto forte. Intraprendere un cammino nel gruppo è utile anche per costruire relazioni interpersonali nelle quali, mediante l'interscambio tra il sé e l'altro, ognuno riconosca elementi comuni che fanno da rinforzo alla propria personalità, divenendo anche un'esperienza-ponte tra il singolo individuo e la realtà sociale: condividere le stesse insicurezze e lo stesso disorientamento che si crea nel distacco dalla famiglia, gli stessi dubbi e le stesse paure per trovare una propria strada, le stesse difficoltà e le stesse ansie per le scelte identitarie, stimola un sentimento di solidarietà e di appartenenza che successivamente assume valore anche per la società più ampia.

L'acquisizione del sentimento di solidarietà si associa ad un'altra importante funzione del gruppo che è quella di essere di stimolo per lo sviluppo della *coscienza sociale*. Nella vita di gruppo si ritrovano stimoli come empatia, compassione, altruismo, che derivano dall'integrazione del rigido super-io infantile con la sensazione di autostima che si sta rafforzando e ciò permette al soggetto di essere maggiormente intraprendente e flessibile, e contemporaneamente di regolare la propria autonomia, riuscendo in questa situazione a sentire tollerabile la solitudine e di conseguenza a trovare una propria indipendenza³⁷.

Una delle componenti relazionali che emerge dal sistema-gruppo è il sentimento dell'amicizia che permette di vivere lo spazio dell'intimità e della complicità. Attraverso le relazioni amicali, l'adolescente può approfondire le differenti dimensioni dell'affettività, sperimentando diversi modi di entrare in rapporto con l'"altro"; la scoperta del sentimento dell'amore, inoltre, fa provare sensazioni mai provate prima, perché per quanto forte e speciale, il sentimento di amore verso le figure parentali, è completamente diverso. Sono i due fattori dell'amicizia, da una parte, e il sostegno del gruppo, dall'altra, che attivano e si inseriscono nel processo di costruzione di una mentalità comune e di una identità propria³⁸. Il riconoscersi reciprocamente sia in termini affettivi che in termini di ideali, si esprime anche nella scelta di uniformarsi agli altri, di assumere "la forma" del gruppo attraverso un uso degli stessi oggetti identificatori. La solidarietà, che ha fatto da calmiera di ansie e insicurezze, adesso garantisce un supporto anche allo smarrimento che deriva dal vivere atteggiamenti e comportamenti, che si contrappongono ai modelli culturali esterni. In tal senso assume la stessa funzione già vista nella famiglia, di conte-

³⁶ Cfr. G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, il Mulino, Bologna, 1987.

³⁷ Cfr. C. Freddi, *La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo dei pari, terapeutico e di classe*, Cortina Edizioni, Milano, 2005

³⁸ Cfr. E. Erikson, *Identity youth and crisis*, Norton, New York, 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974; *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. It., *I cicli della vita*, Armando Editore, Roma, 1984.

nimento. Esprimersi in piena libertà, integrare il proprio punto di vista con quello dell'altro, fa scattare un meccanismo di complicità, che in molte occasioni dà la forza di tradurre in azioni le tensioni provate, nella ricerca di affermare la propria identità. La fedeltà al gruppo, ai suoi simboli, al suo codice comunicativo, dà una profonda sensazione di unione e di solidarietà a cui può attingere ogni singolo membro e questa forza unificatrice sembra nascere principalmente, se non esclusivamente, dal fatto che il gruppo degli adolescenti si percepisce rifiutato e osteggiato dal resto della società³⁹. Nel gruppo l'adolescente si sente protetto e, in contrapposizione alle regole proposte dagli adulti, utilizza il conformismo gruppale, che si evidenzia nella scelta dello stesso tipo di abbigliamento, nello stesso modo di parlare, di esprimere concetti altamente uniformati, per trovare un proprio modo di *essere nel mondo* e di *comunicare* con esso. In molte occasioni questa necessità viene espressa con modalità estremamente provocatorie, fatte di comportamenti molto trasgressivi rispetto ai modelli degli adulti, comportamenti inattesi, bizzarri, irritanti, che non sempre sono un attacco al sistema sociale, ma un ingenuo tentativo di modificare la realtà. La trasgressione vissuta in gruppo, offre all'adolescente la possibilità di stabilire dei confini interni e misurare le proprie capacità relazionali, dando anche una validazione al proprio comportamento. In tal modo il mondo fantastico infantile viene *rimaneggiato* alla luce delle azioni compiute nel sistema esterno, dando un impulso vitale allo sviluppo di nuove forme di pensiero e di modalità di agire.

In questo tempo di emergenza del Covid-19 e di restrizione tra le mura domestiche – che (sperando di no) forse potrebbe anche essere nuovamente necessario – tutti questi aspetti sono stati costretti dentro una dimensione familiare, che ha limitato le dinamiche di sviluppo nel gruppo e le interazioni dirette con il *gruppo-corpo*. Compito di genitori, insegnanti, educatori deve essere sempre quello di concedere agli adolescenti la massima attenzione, fornendogli gli strumenti necessari per il raggiungimento del benessere psicofisico e dare loro la possibilità di organizzare il proprio tempo, aiutandoli a sostenere la rete di amicizie e di relazioni educative, anche attraverso nuovi canali⁴⁰.

5. Nascere e crescere nella società tecnologica: nuove forme di pensiero

Tra le tante trasformazioni della nostra epoca, la più significativa e incisiva per la crescita dei bambini e degli adolescenti, rimane indubbiamente la profonda rivoluzione dei processi comunicativi e la radicale trasformazione delle relazioni tra le persone mediate dalle tecnologie. Evoluzioni dei potenziali umani che necessitano di comprenderne i risvolti e le traiettorie, sia per governare le transizioni sociali che i percorsi di accompagnamento che richiedono le giovani generazioni. Sviluppate dagli adulti, le tecnologie e i *social* sono oggi la dimensione di crescita di ogni soggetto che nasce, ma la maggior parte degli adulti sembra essere impreparata a gestire i significati che assumono, nella vita di ognuno, il potere della comunicazione digitale e delle nuove tecnologie.

³⁹ Cfr. E. Erikson, *Childhood and society*, Norton, New York 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1968.

⁴⁰ Cfr. V. Iori, *Coronavirus: spazio, tempo, corpo nell'emergenza vissuta dai bambini*, in <<https://www.dire.it/05-04-2020/443443-coronavirus-spazio-tempo-corpo-nellemergenza-vissuta-dai-bambini/>>, consultato il 10/05/2020

Da diversi anni è stata coniata l'espressione *digital natives*⁴¹ che definisce, in modo immediato, come realtà virtuale e digitale siano le dimensioni del corpo e della mente nei quali crescono le giovani generazioni. La vita infantile e adolescenziale è oggi caratterizzata da una gravidanza inedita nell'uso della tecnologia, tanto che si possono definire generazioni "*native speakers*"⁴² dei linguaggi multimediali.

Seppur messo in discussione il pensiero di Prensky – secondo il quale già dai primi anni di vita, i bambini e le bambine migliorerebbero l'elaborazione di informazioni visuali, casuali e dinamiche attraverso l'uso di giochi e strumenti digitali, che stimolano l'apprendimento percettivo e gli adolescenti avrebbero la capacità di plasmare e selezionare le giuste informazioni fra le righe, distinguendo le fonti affidabili da quelle inaffidabili – rimane indubbio che le nuove generazioni nascono, crescono e vivono immerse nelle tecnologie e nelle diverse forme di comunicazione digitale.

Dalle ultime ricerche si evidenzia come l'utilizzo dei media digitali da parte della *Net Generation*⁴³ è prevalentemente finalizzato alle diverse forme espressive e relazionali, con un costante intreccio tra vita reale e vita virtuale. Una dimensione quotidiana di scambi e di incontri virtuali, di assidui contatti nei social e un incessante uso di internet che modificano sostanzialmente lo sguardo sul mondo di gran parte dell'umanità.

La quotidiana partecipazione alla vita virtuale, va sempre più ad intrecciarsi ai momenti di vita reale, con la conseguenza che si ha uno *spazio fusionale ibrido* chiamato *interrealtà*, molto più flessibile e dinamico delle reti sociali tradizionali⁴⁴. Tale evoluzione dei modelli di rete sociale vissute on-line porta ad una modificazione profonda del tessuto relazionale vissuto dai soggetti nativi digitali⁴⁵. Nella vita online le distanze relazionali si riducono, si superano i confini territoriali e gli adolescenti si misurano con soggetti di tutte le altre parti del mondo. Attraverso l'uso dei giochi e dei *socialnetwork* diventa facile per gli adolescenti contattarsi fra loro, scambiarsi pensieri e opinioni, entrare in contatto con modelli culturali molto diversi dai propri. Un potenziale profondo per creare l'idea di essere cittadini planetari, ma anche un potenziale altrettanto rischioso di forme di comunicazione distorta o problematica, così come sanzionatoria per i membri del gruppo che non si adattano o si mostrano in contrasto con le regole proposte dal gruppo.

La gestione dei processi comunicativi mediati dalla rete per un adolescente nell'era del web 3.0 permette di instaurare con altri coetanei di tutto il pianeta nuove amicizie, nuove forme di appartenenza, nuove sensazioni di "stare in presenza" con le alterità, superando i limiti dello spazio e del tempo. Allo stesso momento, se non supportata da processi di consapevolezza e di dinamica interrelazionale nella vita reale, questa facilità genera la creazione di legami deboli, emotivamente e comunicativamente *deprivati* di tutte quelle componenti proprie della prossemica, della gestualità, della cinestetica, ovvero delle componenti dinamiche della relazione umana. Legami che si confrontano con modelli del passato basati su *legami forti* vissuti soprattutto nei contesti primari dello svi-

⁴¹ Cfr. M. Prensky, *Citazioni bibliografiche*, in <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky/>>, consultato il 22/12/2017.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011, p. 85.

⁴⁴ G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2014, p. 60.

⁴⁵ Cfr. G. Riva, *Psicologia dei nuovi media. Azione, presenza, identità e relazioni*, Il Mulino, Bologna, 2012

luppo, la famiglia, la scuola e le realtà di formazione informali, – a loro volta oggi sempre più allentati – e che portano ad un nuovo modo di definire la propria identità, di cui forse non siamo ancora in grado di comprenderne la profonda trasformazione che comportano.

Si comprende che il ritmo *dell'ingresso e dell'uscita* dalle forme di incontro con l'altro sono veloci e consumate con un basso investimento di sé, della mediazione, della gestione del conflitto costruttivo. Sono incontri occasionali o strumentali, mediante i quali le persone si accordano sulla base di una serie di finalità specifiche e quando non si trovano più le assonanze o le concordanze, con un semplice *click* si chiudono i rapporti e si cancellano le identità virtuali dal proprio gruppo di riferimento. Allo stesso tempo permettono un contatto con molte altre espressioni dell'essere, di accedere a comunicazioni e relazioni fino a pochi anni fa neppure pensabili, offrono un accesso a informazioni plurime e diversificate che amplificano i campi del sapere e della conoscenza. Certamente nella rete, soprattutto l'adolescente – ma non solo, lo fanno anche gli adulti – si possono assumere le identità che si desiderano senza doversi confrontare con la fatica di *essere-altro-da sé* propria della sperimentazione adolescenziale delle diverse *apparenze identitarie*. Si può manifestare *forza e coraggio* anche quando nella vita reale ci si sente *fragili e paurosi*, si può essere *maschi o femmine* nel momento in cui lo sviluppo dell'identità sessuale è nel suo divenire così poco chiaro, si può essere *Sé* e il *contrario di Sé* e provare quelle emozioni e sensazioni che sono necessarie durante la rielaborazione identitaria.

Non si può negare che le emozioni provate in tutte queste esperienze sono tuttavia emozioni *disincarnate*, che possono diventare problematiche quando si disgiungono dal legame con la realtà. In un equilibrio tra reale e virtuale sicuramente le dimensioni complesse dello sviluppo sono tutte sollecitate, ma il rischio si pone maggiormente quando gli ambienti virtuali diventano il rifugio delle proprie paure o difficoltà e si ha un progressivo ritiro dalla vita sociale. Dopo la biblioteca di Monaldo in cui si rifugiava il giovane Giacomo Leopardi come forma di difesa intellettuale studiata da Anna Freud,⁴⁶ la rete può rappresentare il luogo in cui “nascondersi” e avere la funzione di “antidolorifico” rispetto alla propria sofferenza. Il web diventa un guscio protettivo ideale⁴⁷, un “non luogo”, caratterizzato dal presente, dalla provvisorietà e dalla precarietà, dove coloro che frequentano tale luogo è come se fossero sospesi dalla loro realtà quotidiana⁴⁸. Il web diventa quindi lo spazio ideale per sperimentare più identità, ma anche un ambiente adatto per entrare in relazione con altri, prevalentemente in gruppi in cui prevale la fluidità, la spontaneità e l'occasionalità. Il senso di appartenenza al gruppo, nel mondo virtuale, è immediato e al suo interno vengono riprodotti valori comuni che aiutano a definire l'identità e il senso di inclusione degli utenti che ne fanno parte, inserendosi nello spazio altrui, in cui non esistono delusioni e, se capitano, si spengono velocemente⁴⁹. Come tutte le *fissità* tipiche di questa fase della crescita, quando gli adolescenti hanno superato il tempo della sperimentazione totalizzante e riemergono dal buio dell'ambiente

⁴⁶ Cfr. Per un approfondimento dell'opera di Anna Freud si veda: A. Freud, *Opere*. Vol. 1: 1922-1943, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 2: 1945-1964, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 3: 1965-1975, Bollati Boringhieri, Torino, 1985.

⁴⁷ Cfr. M. Augè, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Eleuthera, Milano, 2009.

⁴⁸ R. Spiniello A. Piotti, D. Comazzi, *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. Franco Angeli, Milano, 2015, p. 86.

⁴⁹ *Ivi*, pp. 91-92.

virtuale – anche quelli che sembravano decisi a trascorrere la loro vita immersi in una realtà digitale – sono in grado di riprendere il loro percorso evolutivo ponendosi mete e obiettivi che apparivano loro preclusi e ciò è possibile anche grazie alla vita vissuta in rete, la quale gli ha permesso di sperimentare, seppur solo in modo virtuale, una molteplicità di esperienze relazionali.

La rete assume la forma del palcoscenico sul quale si prova a socializzare e sperimentare ruoli e identità, un significativo modo anche questo di misurarsi con le possibili *maschere* tipiche dell'adolescente, ma non deve essere sottovalutato il rischio che questo tipo di relazione virtuale comporta, lasciando spazio alla definizione di una identità fluida e incerta, in cui la dimensione digitale – se non è integrata con le *relazioni senza mediazione*, fatta di contatti diretti tra le persone nella realtà – può portare l'adolescente a vivere un eterno presente, privo di chiari e definiti e legami.

6. Verso nuove forme d'intelligenza e modalità cognitive dei nativi digitali: questo tempo è stato una opportunità?

I rapporti che si attivano tra mente razionale e mente emotiva sono continui e molto articolati⁵⁰. Sia la componente intellettuale che emozionale devono essere adeguatamente sollecitate per lo sviluppo di un soggetto psicologicamente stabile, socialmente competente, capace di affermarsi nelle relazioni affettive e nel lavoro.

La componente del sistema nervoso delegata al controllo delle emozioni è il sistema limbico che, da un punto di vista filogenetico, è la prima parte del cervello che si è sviluppata nei mammiferi, mentre solo successivamente si è costituita la neocorteccia che tutt'oggi è l'area cerebrale incaricata dei processi di pensiero. Essa include i centri che completano e comprendono quanto viene percepito dai sensi, associa ai sentimenti ciò che si pensa di essi ed è in grado di progettare proposte a lungo termine e di escogitare strategie cognitive. La corteccia cerebrale è in grado di elaborare e ricollegare una ingente quantità di stimoli derivanti dall'interno e dall'esterno del corpo, colmando di valore semantico l'essenza soggettiva e permettendo la comprensione della propria esistenza. In tal modo viene prodotta una storia logica e continua di tutto ciò che circonda il soggetto, motivo per il quale l'essere umano ha il duplice e ambiguo risultato di trovarsi sia *osservatore* che *protagonista* della realtà che vive. Si potrebbe dire che, dal punto di vista cognitivo, per prendere coscienza di se stessi⁵¹, è necessario osservarsi a distanza, nel riflesso del mondo che viene plasmato attraverso le azioni. Il senso dell'esistenza nel mondo è uno sviluppo psichico di gestione, di valutazione e di sequenzializzazione delle informazioni eseguito dalla corteccia cerebrale.

Il cervello è istintivamente portato a creare continuità e si è visto sperimentalmente infatti che un soggetto sottoposto a situazioni scollegate tra di loro, tende a dare origine ad una continuità logica in maniera che i singoli avvenimenti rientrino a far parte di una ipotesi comune⁵².

⁵⁰ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR, Torino, 2011.

⁵¹ Cfr. Boncelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano, 1999.

⁵² Cfr. Gallo B., *Neuroscienza e apprendimento*, Ellissi, Napoli, 2003.

Quello che interessa qui mettere in evidenza è la constatazione che le nuove forme di comunicazione tecnologica portano ad una modifica progressiva della formazione cerebrale dell'essere umano, consapevolezza che richiede un mutamento profondo delle conoscenze sulla percezione e sollecita a rileggere i processi di comprensione in base al nuovo scenario tecnologico in cui le nuove generazioni si trovano a vivere⁵³.

Il rischio che si sta correndo nel campo dell'educazione è di non comprendere il mutamento in atto nella società, rimanendo ancorati a riferimenti e concezioni anacronistiche, proponendo processi di conoscenza e di apprendimento arretrati cognitivamente e metodologicamente rispetto allo sviluppo scientifico e tecnologico, che ci richiede, invece, un nuovo modo di formare le menti e di organizzare i saperi.

Il cervello è un sistema di apprendimento e come tale è in grado di modificare le sue capacità di completamento delle aree addette a sviluppare memoria e mette in funzione delle opportunità di comunicazione e di interazione con l'ambiente che si modificano in base a nuovi stimoli e a nuove necessità. La plasmabilità e la duttilità cerebrale organizza le informazioni in base e a seconda delle modalità comunicative dell'ambiente esterno da cui è sollecitata e con le quali si interconnette e interagisce.⁵⁴

Da questo si capisce quanto la relazione con l'ambiente comunicativo sia in grado di influire sulla qualità dell'intelligenza di un soggetto e quanto lo sviluppo della plasmabilità cerebrale risulti essere fondamentale per l'evoluzione umana. In tal senso, l'intelligenza è un processo complesso che si attiva quando riceve un'educazione adeguata che gli permetta una esatta comunicazione del proprio pensiero e le proprie attitudini, all'interno del periodo storico in cui vive, e perciò anche in connessione ai sistemi di comunicazione che si sono andati sviluppando⁵⁵.

Per questo motivo, si sta evidenziando una evoluzione biologica della mente, la quale sta portando ad una estensione della duttilità delle zone d'interazione neuronale, facilitando quelle competenze di acquisizione che coincidono con una riorganizzazione delle aree di completamento delle attività meccaniche e che creano reti neurologiche associative di contenuti, che non si limitano al solo uso della memoria, ma facilitano il formarsi di *relazioni di pensiero interconnesse*.

Lo scenario che si sta prospettando non si può leggere, però, solo come una forma adattativa della struttura cognitiva dell'uomo al secolo delle comunicazioni digitali. Le reti e i social, lo sviluppo e l'uso degli *smartphone*, internet e tutta l'innovativa tecnologia che caratterizza il modo di trasmettere e di gestire le informazioni e i contenuti, mostra che siamo in una fase trasformativa tale da far pensare ad un cambiamento ancora più evoluto verso quella che viene definita intelligenza digitale⁵⁶.

Per intelligenza digitale gli studiosi vanno oltre a quelle che sono definite intelligenza logico-matematica o intelligenza linguistica e che, in una visione dinamica, possono evolvere verso nuove forme⁵⁷. Per adesso sono ancora solo prime ipotesi, ma quello che è già evidente è che l'intelligenza digitale è data dall'effetto della confluenza e della co-evoluzione di alcune peculiarità culturali e tecnologiche delle società relazionali sviluppatesi

⁵³ Cfr. D. Felini, *Internet: verso un bilancio pedagogico*, La Scuola, Brescia, 2001.

⁵⁴ Cfr. A. Granelli, *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Guerini, Milano, 2006.

⁵⁵ Cfr. F. Cro, *Si fa presto a dire intelligente*, in «Mente e Cervello», vol. X, n. 93, 2012, pp. 54-61.

⁵⁶ Cfr., P. Ferri, *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, 2011.

⁵⁷ Cfr. H. Gardner, *Forma mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.

contemporaneamente, ed è in piena evoluzione⁵⁸. Non può essere considerata solo come competenza di elaborazione di simboli immateriali, si tratta piuttosto di un altro tipo di capacità intellettuale e cerebrale, che si è straordinariamente sviluppata nei nativi digitali a partire dalla diffusione di massa delle tecnologie digitali e che è al centro degli studi per le conseguenze che può avere sia nei processi di apprendimento che di elaborazione della realtà⁵⁹.

Le attuali conoscenze si fermano alla comprensione che la mente umana ha la capacità di operare attraverso informazioni di tipo analogico ed informazioni di tipo digitale e che è in grado di utilizzare sia codici *analogici di natura continua*, sia codici *digitali di natura discreta*. Abbiamo dimostrato che le operazioni logico-simboliche necessitano di stadi avanzati dello sviluppo, come l'acquisizione delle fasi delle operazioni concrete (7/11 anni) e di quelle astratte (11-14 anni),⁶⁰ ma la possibilità di cliccare su un collegamento ipertestuale di una pagina web, è un'attività essenzialmente semplice e non necessita di alcuna competenza di origine logico-matematica, tanto da poter essere fatta anche da bambini/e di soli 3 anni⁶¹. Allo stesso tempo non risulta di immediata comprensione cosa possa avvenire nella *mente infantile* che dialoga su skype o sul videotelefono con la propria mamma o con una figura di attaccamento primario, quando ancora le sue operazioni logiche sono *concrete* e il proprio *oggetto d'amore* dinamizza emotivamente, senza essere presente nello spazio reale.

Ciò che sta emergendo è che la gravidanza delle tecnologie digitali nella vita di bambini/e e di adolescenti, non sta cambiando soltanto il modo in cui comunicano, ma sta anche modificando i cervelli rapidamente e profondamente⁶². L'uso costante di computer, smartphone, lettori di realtà aumentata ed altri dispositivi simili, stimola un'alterazione delle cellule cerebrali e produce un rilascio di neurotrasmettitori che gradualmente rafforzano nuovi tracciati neurali nel cervello, mentre indeboliscono quelli già esistenti⁶³.

Ulteriori studi su come la mente elabora e utilizza le informazioni, mettono in evidenza come la Rete influenzi il pensiero e la memoria a breve e quella a lungo termine⁶⁴. Nello specifico si ha una sensibile influenza sulla memoria a lungo termine, ovvero nella parte del cervello nella quale i modelli interni organizzano i vari input in schemi di conoscenza e rendono il pensiero profondo.⁶⁵ Dal momento che lo spessore dell'intelletto dipende dalla capacità di trasportare informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine e qui di immetterle in schemi concettuali, il fatto che alla memoria di lavoro giunga una grande quantità di informazioni e questa è in grado di supportarne soltanto una bassa quantità⁶⁶, comporta una perdita di dati sia in termini quantitativi

⁵⁸ Cfr. S. Bentivegna, *Disuguaglianze digitali*, Laterza, Roma, 2009.

⁵⁹ Cfr. N. Carr, *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, Milano, 2011.

⁶⁰ Cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967.

⁶¹ < <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/ucla-study-finds-that-searching-64348.aspx>> consultato il 10/05/2020.

⁶² G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collins, New York 2008, pag.1.

⁶³ *Ivi*, p. 3.

⁶⁴ Cfr. S. Livingstone, *Ragazzi on-line. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.

⁶⁵ Cfr., J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive Load Theory*, Springer Verlag, Berlin, 2011.

⁶⁶ Cfr. Casalegno F. (a cura di), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2001.

che qualitativi. La rapidità con cui i medium tecnologici generano informazioni comporta un carico cognitivo superiore alla capacità della mente di memorizzare e programmare i dati e *l'imbutto* che si viene a creare durante il passaggio delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, non permette una selezione qualitativa e allo stesso tempo viene a mancare quell'essenziale operazione di collegamento tra i dati immessi e quelli già esistenti nel cervello con la conseguenza che la comprensione rischia di rimanere superficiale⁶⁷.

Entrando più specificatamente in merito ai processi di trasformazione adolescenziali, si nota come l'adolescenza sia il periodo di maggiore rinnovamento della vita del cervello, durante il quale i neuroni subiscono una selezione che lascia vivi quelli più importanti, i quali creeranno nuovi contatti sempre più rapidi e forti, lasciando morire quelli che il sistema giudica non più necessari.⁶⁸ Proprio per questo diviene fondamentale lavorare sui tratti degli stimoli e sui processi educativi, perché questa è la fase in cui l'esperienza può e riesce a orientare in modo significativo la fase adulta. Le sollecitazioni ad agire in modo attivo e creativo, a relazionarsi con le regole e con i valori, a costruire sempre nuovi orizzonti di senso in questa fase sono determinanti. La plasticità del cervello è al massimo del potenziale durante la prima infanzia, ma è durante lo sviluppo adolescenziale che si ha la selezione dei neuroni in modo *qualitativo* e il risultato di tale processo diviene poi stabile e duraturo nel tempo⁶⁹.

Lo sviluppo scientifico e tecnologico del mondo contemporaneo crea informazioni e stimoli continui che operano a livello neurologico e sensoriale e costringono la fisiologia cerebrale a compiere un accomodamento alla rapidità dei flussi di informazione, modificando i processi cognitivi. Questioni che non possono essere eluse da chi si occupa di processi educativi e didattici per le conseguenze che questo tipo di trasformazioni stanno portando al soggetto nella fase di sviluppo. Se, ad esempio, si pensa che le reti neurali e le connessioni sinaptiche trasmettono le informazioni dal cervello ai centri motori collegati con i muscoli e consentendo il movimento di questi ultimi, danno vita al comportamento, è intuitivo comprendere che forse lo sviluppo esponenziale del numero di bambini definiti *iper-attivi* nella scuola di oggi forse è solo dovuto ai processi di cambiamento in atto che vengono sottovalutati o elusi. Abbiamo bisogno di conoscere sempre meglio il cambiamento in corso, per essere in grado di generare processi formativi sia in ambito *formale* che *non formale* e *informale*, capaci di significatività, pena la deriva del soggetto verso orizzonti tecnici, deprivati di *logos* e, allo stesso tempo, probabilmente anche di *pathos* e *ethos*⁷⁰.

⁶⁷ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011, p. 162.

⁶⁸ D.J. Siegel, *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

⁶⁹ E.J. Jensen, A. E. Nutt, *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Mondadori, Milano, 2015.

⁷⁰ Tra le molte opere di Zygmund Bauman sui rischi del futuro, si ritiene che su questo piano possano essere di riferimento per una riflessione: Cfr. Z. Bauman, T. Leoncini, *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi), 2017; *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma, 2016. Inoltre un altro autore significativo che ci aiuta sempre in questa riflessione: U. Galimberti, *Opere. Vol. 12: Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 2016.

7. Processi di apprendimento in ogni situazione: l'essenza dell'insegnante

Mai come in questi giorni ci siamo resi conto di un valore fondamentale che è alla base dei processi di apprendimento: la relazione intersoggettiva. Sono ormai anni che scrivo di quello che è necessario nell'era della conoscenza globale, sostenendo, sull'onda delle sollecitazioni di molti studiosi molto più autorevoli, che non è più il contenuto da insegnare – conoscenze che nella società della comunicazione si possono trovare ovunque – che non sono più centrali ore di discipline profuse in modo ieratico, ma ciò che è assolutamente insostituibile e necessaria è una profonda relazione educativa e delle nuove forme comunicative e relazionali. Il *come* non il *cosa*. Il *come* il *device* non ce la fa a crearlo, si basa sull'energia che si sprigiona nella vicinanza, su quel ponte tra alunno e insegnante dato dalle emozioni che attraversano lo spazio della distanza interpersonale e dell'aula, per divenire energia vitale nel processo di apprendimento. Le tecnologie sono un supporto, uno strumento, un viatico per l'apprendimento, ma mai come adesso si è sentito che non sono il canale capace di sviluppare processi emotivo-affettivi, necessari per la relazione.

Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà, senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli altri, la gran parte dei nostri saperi sono appresi nella relazione intersoggettiva, con l'ambiente umano e di vita, che permettono di attribuire a determinate esperienze, quei codici e quei significati che si utilizzano per comunicare, partecipare alla vita sociale, ma necessarie per acquisire il pensiero concettuale. In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la relazione, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, che per la elaborazione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza. A partire dalla relazione primaria, ogni successiva relazione per il soggetto è una ridefinizione della propria visione di sé. Nella relazione la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria alterità, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore dell'altro, la sua irripetibilità e unicità, le sue peculiarità e gli aspetti singolari che lo caratterizzano, il suo essere portatore di trame di significati complessi e sfuggenti.

In un simile contesto appare evidente che anche gli insegnanti debbano ristrutturare il proprio ruolo di formatori, ri-collocandolo in una prospettiva basata sulla collaborazione, l'aiuto e il sostegno reciproco tra gli allievi, il rispetto e la comprensione delle differenze individuali. In questo modo essi hanno la possibilità di percepirsi non più solo come trasmettitori del sapere, ma come organizzatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento sia a livello individuale, che di gruppo, mettendo in risalto le qualità cognitive e emotivo-affettive di ognuno.

Diventa, perciò, necessario un impegno ben organizzato e specializzato da parte di tutti coloro che operano in campo educativo e sociale, per far sì che la scuola diventi un ambiente dove si possa raggiungere la piena realizzazione delle capacità di ogni alunno e si possano liberare i potenziali di sviluppo di ogni singolo soggetto. Dobbiamo sostenere e promuovere una scuola sempre più capace di sviluppare il senso democratico e lo

spirito di partecipazione alla vita sociale e che lavori verso l'obiettivo dell'equità sociale, primo fattore tra tutti che permette l'integrazione e la valorizzazione di tutti i cittadini. Una scuola che nel suo operare tenga di conto dei diversi livelli di partenza e delle diverse potenzialità di ognuno, in modo da non negare la peculiarità del soggetto, ma, al contrario, da essa muovere per educare al rispetto delle differenze individuali, alla tolleranza e all'accoglienza dell'altro, al valore delle diverse abilità, dimensioni fondamentali da acquisire in una società complessa, multi-etnica e diversificata come quella di oggi.

8. Il rapporto con gli insegnanti: figure centrali nello sviluppo dell'adolescente

Nell'esperienza scolastica dei giovani il ruolo del docente è centrale, proprio perché – come è noto – l'insegnante non veicola solo i contenuti di apprendimento, ma interviene anche nella funzione socializzante, attraverso la gestione dei rapporti con gli alunni e attraverso la trasmissione di valori. Nel sistema scolastico l'insegnante è, inoltre, la persona con cui l'alunno si rapporta continuamente e, per questo, assume un'importante ruolo, rappresentativo di tutto il sistema nel suo insieme. I giovani guardano ai professori con interesse, attribuendo un valore positivo al rapporto instaurato con essi. Il grado di fiducia che i ragazzi mostrano nei confronti dei propri insegnanti è molto elevato, anzi dalle indagini emerge che gli insegnanti sono una delle categorie più apprezzate dai giovani dal punto di vista relazionale.

Viene spontaneo sottolineare l'importanza che può assumere, nel processo evolutivo del ragazzo, l'insegnante, soprattutto per il ruolo nuovo di cui viene investito dal punto di vista affettivo-relazionale. La ricerca di adulti significativi è propria dell'adolescente e si osserva sempre più chiaramente come i ragazzi guardino all'insegnante quale possibile punto di riferimento a cui rivolgersi nelle diverse situazioni, più o meno problematiche, che essi possono vivere.

Si tratta di un ruolo e di una responsabilità nuova per gli insegnanti – soprattutto della scuola secondaria superiore – ma avere un luogo privilegiato per l'ascolto e la relazione interpersonale è, sicuramente, una ricchezza da valorizzare e un'occasione da non perdere, per un mondo adulto che fa fatica ad incontrare gli adolescenti, a parlare con essi, a trovare forme di dialogo e di scambio.

In tal senso, al centro del lavoro dell'insegnante c'è principalmente la relazione educativa, caratterizzata essenzialmente da forme di comunicazione e di interazione, dove è fondamentale uno scambio reciproco. Relazione e comunicazione, pur essendo due espressioni diverse, sono inscindibili: non può esserci relazione senza comunicazione e viceversa. Lo stesso significato del comunicare – dal latino *cum = con*, e *munire = legare, costruire* ovvero *communico = mettere in comune, far partecipe* – evidenzia come questo possa essere inteso come un'operazione che origina da due identità che sono diverse, ma che al compimento della loro interazione hanno qualcosa in comune. Tale modo di intendere la comunicazione si pone in continuità con il modo di intendere la relazione, ovvero, due persone inizialmente indipendenti l'una dall'altra che alla fine del processo hanno qualcosa che coinvolge entrambi: la relazione reciproca.

Se la relazione è strutturalmente comunicazione, in quanto *azione di scambio e influenza reciproca* tra soggetti, per simmetria la comunicazione è strutturalmente relazione, per il configurarsi come nesso di emittente e destinatario, così che il messaggio che viene veicolato dai soggetti in interazione può essere espresso nelle forme più diversificate.

Comunicare è, quindi, molto più di inviare o ricevere messaggi o di aver creato un codice disciplinare o un contenuto comune. Per imparare a comunicare occorre poter anticipare la risposta dell'altro, significa assumere il ruolo dell'altro, come prerequisito necessario per una comunicazione efficace. "La coscienza di sé è possibile solo per contrasto. Io non uso io se non rivolgendomi a qualcuno nella mia allocuzione sarà un tu". Questa condizione di dialogo è costitutiva della persona, poiché implica reciprocamente che *io* divenga *tu* nell'allocuzione di chi a sua volta si designa con *io*. Ciò significa che *l'io* e il *tu* sono inscindibili, essi non possono prescindere l'uno dall'altro e non esistono se non reciprocamente. Così nel dialogo con l'altro, il ricevente è già implicito nelle parole di chi parla, e viceversa.

Quindi, da un punto di vista socio-psico-pedagogico, esprimersi non è solamente produrre una sequenza di suoni, o atti verbali, ma è un'attività sociale, per cui ogni atto di comunicazione verbale è comprensibile all'interno di un quadro di regole comuni per l'attribuzione di significati che vengono condivisi nell'ambito personale di riferimento.

9. Essere insegnanti anche nella distanza: un futuro di senso

Se comunicazione e relazione sono intrecciati tra loro dalla trama di significati che i soggetti attivi in questa dinamica producono, tra insegnante e allievo/a diviene allora fondamentale il rapporto che si crea. Sia per le normative che per i diritti all'apprendimento di ogni studente o studentessa, la riflessione sull'educazione oggi ci chiede di porre al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento, che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei segni e dei saperi propri dell'ambiente in cui vive.

Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà, senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli altri, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dai suoi simili, senza i quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale. In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la relazione, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, sia per l'elaborazione di nuovi saperi.

Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza⁷¹.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga di conto di alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a incontrare l'altro e mediante l'attivazione e l'utilizzo di strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici. In que-

⁷¹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma, 2010.

sta prospettiva vi sono alcune competenze che devono essere acquisite da queste diverse figure co-protagoniste della maturazione del ragazzo, che fundamentalmente sono la capacità di *saper praticare un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentramento*, che significa principalmente essere *adulti disponibili e aperti a mettere in discussione se stessi*⁷².

La relazione educativa comporta di dover far fronte alle emozioni altrui, ma anche alle proprie, attivate dal contatto quotidiano con le problematiche che il lavoro formativo porta con sé e l'insegnante, per poter affrontare situazioni così stressanti, deve saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle più difficili da padroneggiare.

La qualità e le modalità di costruire tale relazione sono aspetti imprescindibili anche per lo sviluppo e la costituzione dei processi cognitivi. Studi e ricerche mettono in luce ormai da anni come le capacità comunicative e di apertura al dialogo tra i soggetti coinvolti in un processo di apprendimento siano fondamentali per il successo formativo di ogni persona. Ogni sapere, da quelli disciplinari a quelli informali, devono essere in grado di relazionarsi con il contenuto mentale del ragazzo e con la dimensione problematica del suo vissuto.

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'insegnante, il quale è chiamato a comprendere e interpretare i messaggi degli adolescenti e sulla base di essi agire. Impresa ardua, poiché l'adolescente utilizza *complessi modi e contorte forme e codici spesso non verbali* per esprimere i suoi messaggi e l'insegnante si trova a dover cogliere i *segni* e interpretare i *significati* di forme comunicative spesso enigmatiche o paradossali. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una comunicazione consapevole che prevede l'assunzione di atteggiamenti come la *curiosità*, finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione critica* sulla comunicazione dell'altro, la disponibilità a *saper sostenere la frustrazione* quando ci si accorge che si sta comprendendo qualcosa di diverso da ciò che l'altro ci vuole comunicare. Utilizzando tutte le forme di linguaggio, l'insegnante si rende disponibile a fare in modo che gli *atti comunicativi* di ogni soggetto siano condivisi e compresi, per quanto possibile, in modo da renderli efficaci, ovvero interpretabili ed utilizzabili⁷³.

Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento educativo e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza al mondo degli adulti e alla realtà sociale e si pongono le premesse perché l'adolescente si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita sociale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale.

⁷² Cfr. M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

⁷³ Cfr. U. Galimberti, *Parole Nomadi*, Feltrinelli, Milano, 2018; Cfr. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Voll. 1 e 2, Il Mulino, Bologna, 1981; Cfr. M. von Cranach, G. Ochsenein, *Agire. La forma umana del comportamento*, Il Mulino, Bologna, 1994.

10. Uno sguardo conclusivo sul futuro dell'apprendimento in adolescenza

I più recenti studi sulla neurodidattica⁷⁴ ci rivelano che le due più importanti capacità del cervello, la plasticità cerebrale e la presenza dei neuroni specchio, trovano la loro importante sollecitazione nei processi didattici e di apprendimento. Per questo è necessaria la creazione di un ambiente di vita cognitivamente e affettivamente ricco che promuova le potenzialità di ciascun individuo, e prevenga la perdita del potenziale mentale. La possibilità di un apprendimento coordinato attraverso i sistemi cerebrali è maggiore durante gli stati emotivi e minore durante quelli non emotivi. Sulla base di queste conoscenze si comprende che oggi è necessario creare forme di didattica non replicante, alternativa alla trasmissione della lezione, alle azioni di routine, che sia costitutiva e organizzata secondo i bisogni formativi personali di ogni soggetto. I processi di apprendimento devono essere attivati in ambienti fisici e mentali tali da garantire l'esperienza diretta e attiva, la possibilità di creare linguaggi e immagini, di realizzare forme espressive multidimensionali.

Come evidenziato, ci troviamo in un tempo contrassegnato da profonde trasformazioni che riguardano la categoria del tempo-spazio, la dimensione della comunicazione proiettata in un'ottica planetaria, la smaterializzazione delle relazioni umane e la costruzione di nuove forme di soggettività sempre più incerte, ma allo stesso tempo più aperte. Il sistema educativo subisce senza dubbio tutte queste "rivoluzioni" ed è per questo che la pedagogia, come scienza teorica e pratica, finalizzata allo studio dell'educazione e dell'istruzione nei diversi contesti e nelle diverse fasi del ciclo di vita dell'uomo, è chiamata oggi a un processo di ripensamento e ridefinizione dei propri paradigmi, finalità e linguaggi⁷⁵. È importante che "l'educazione, che mira a comunicare conoscenze" guardi a ciò che sta accadendo nella società e accolga la riflessione pedagogica che si sta adoperando per la ricerca di nuovi modelli formativi e didattici che pongono al centro il soggetto costruttore della propria formazione, superando così la tradizionale convenzione di educazione come sinonimo di trasmissione del sapere⁷⁶.

Il soggetto di oggi è un soggetto che deve imparare a gestire il *movimento*, la *liquidità*, la continua implementazione del *nuovo*. Un soggetto immerso nella complessità, il quale si trova sempre al centro di trasformazioni repentine e che vive in un *cyberspazio*: lo spazio del sapere dove si colloca un'esistenza sociale di soggetti concreti che integrano tra loro le proprie conoscenze⁷⁷.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno aumentato la quanti-

⁷⁴ Studi che integrano gli studi della didattica nella sua funzione di scienza che si occupa della strutturazione di ambienti e percorsi di apprendimento ottimali, con le neuroscienze che studiano le basi biologiche sottese ai processi cognitivi, emotivi e comportamentali. Cfr. P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano, 2011. Si veda anche G. Rizzolati, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Cortina Raffaello, Milano, 2019.

⁷⁵ Cfr. P. C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholè, Brescia, 2018.

⁷⁶ Cfr. E. Morin, *I 7 sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano, 2001; *Lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano 2016; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003; *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma, 2016; Z. Bauman, T. Leoncini, *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Milano, 2017; M. Callari Galli, F. Cambi., M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione, nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003; F. Cambi, A. Mariani, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2017;

⁷⁷ P. Dominici, *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Franco Angeli, Milano, 2019.

tà di dati e informazioni disponibili, di tecniche e strumenti facilmente utilizzabili, di piattaforme e aule virtuali e, quindi, l'insegnante può divenire colui che aiuta il *soggetto che apprende* a selezionare le fonti, a diventare un *ricercatore del sapere*, a sviluppare *capacità di collaborazione*, per promuovere un'educazione critica e consapevole delle risorse, così come a rendere l'adolescente *artefice e co-costruttore* dei propri processi di conoscenza. Questo significa riuscire a mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, di supporto, di facilitatore, di *persona che è presente anche nella distanza* ed è proiettata ad accompagnare gli adolescenti verso il loro domani⁷⁸. Compito del corpo insegnante diviene, quindi, quello di creare, attraverso la stimolazione della curiosità, un'intelligenza pluriforme, che tenga in considerazione la complessità, l'approccio critico-riflessivo e il contesto di vita, in modo multidisciplinare e globale. Insite in queste indicazioni c'è il superamento del concetto della trasmissione dei saperi in modo unidirezionale, dal docente al discente, nella prospettiva di un sempre più costruttivo processo di relazione tra saperi in chiave interdisciplinare, avvalendosi di strumenti e mezzi comunicativi nuovi e più efficaci della sola parola o del testo. Il valore della rielaborazione, della discussione, del confronto, dello scambio, dell'apprendimento dato dall'integrazione dei personali saperi con quelli dell'altro, diviene centrale in questo contesto, virtuale e mediato, di apprendimento. In molte realtà scolastiche rimane ancora molto forte e preminente, il modello trasmissivo, questione che si pone come aperta anche nella didattica a distanza, con una gran parte del tempo formativo centrato sulla lezione frontale. Sono anni che studi e ricerche internazionali, documenti e linee guida europee e dell'Unesco, sottolineano come i processi di apprendimento richiedano sempre più una partecipazione attiva e costruttiva del soggetto, dimostrando il valore e la necessità di attivare percorsi formativi in grado di sviluppare i diversi potenziali di apprendimento e considerare i diversi stili cognitivi di ogni studente⁷⁹.

Nel tempo del Covid-19 la didattica a distanza è stata una emergenza dovuta alla condizione della restrizione degli spostamenti e alla necessità di isolamento e forse non si è dimostrato essere il *nuovo sistema di istruzione* che desideriamo per bambini e bambine e adolescenti. La didattica a distanza, richiede chiaramente delle competenze specifiche e presuppone che si abbiano conoscenze di *software* e disponibilità di hardware adeguati, per rendere creativa e costruttiva la partecipazione di tutti. Sicuramente ha fatto emergere come vi sia la necessità di ripensare i modelli e i metodi di formazione e che è fondamentale un uso sempre più competente delle tecnologie e dei *device* comunicativi. Una occasione per riflettere su come attuare e rendere efficace e efficiente una scuola che forma alle competenze per il futuro, che possiamo prevedere sempre più immerso nelle tecnologie. Attuare un reale processo di innovazione culturale, organizzativa e istituzio-

⁷⁸ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

⁷⁹ Cfr. S. Cacciamani et. Al., *Il digitale per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva: quali modelli*, 2019, in <<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-digitale-per-unistruzione-di-qualita-equa-e-inclusiva-quali-modelli/>> consultato il 21/05/2020; Cfr. UNESCO, *Quadro di riferimento delle competenze per i Docenti delle TIC*, 2010, in <http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/unesco_-_competenze_digitali_insegnanti.pdf> consultato il 21.05.2020; Cfr. C. Braccese, *Le avanguardie educative nel rapporto Unesco sull'educazione digitale*, Indire, 2019, in <<http://www.indire.it/2019/12/11/le-avanguardie-educative-nel-rapporto-unesco-sulleducazione-digitale/>> consultato il 21/05/2020.

nale delle scuole richiede un investimento su più livelli e in più campi, così come *esige* lo sviluppo di ambienti di apprendimento collaborativi, di competenze digitali applicate, di creazione di ambienti 3D, di lavoro con la realtà aumentata e virtuale, di laboratori di simulazione, *coding*, robotica educativa, di utilizzo e sviluppo di piattaforme digitali di apprendimento ad hoc.

Seppur con molti limiti, il Piano Nazionale Scuola Digitale è stato studiato per offrire alle scuole gli strumenti che servono per sviluppare una didattica innovativa, coinvolgente, motivante e adeguata ai tempi che cambiano, valorizzando il digitale come agente attivo di trasformazioni sociali ed economiche su larghissima scala. Un piano dedicato alle competenze digitali degli studenti, per superare i divari e le arretratezze della società, lavorando anche sul pensiero logico e computazionale, per affermare il principio che i nostri studenti non possono limitarsi più ad essere consumatori passivi di *tecnologia*, ma devono diventare consumatori critici e, possibilmente, creatori di innovazione in tutti i campi del sapere. La tecnologia, infatti, è – e deve rimanere – uno strumento, che richiede la conoscenza e l'utilizzo di modelli psico-pedagogici che ne orientino un uso consapevole, per poterla utilizzare in modo corretto e funzionale ed essere capace di attuare anche gli obiettivi dell'Agenda 2030 Unesco, per un'educazione equa, inclusiva e di qualità.

Come ogni percorso di innovazione di pratiche e prassi, anche la didattica mediata dalle tecnologie richiede metodi e progettazioni basate sui saperi prodotti dalla ricerca di questa area scientifica, ma potremmo anche cominciare a tesaurizzare e valorizzare le tante esperienze sul campo, che offrono eccellenti modalità di intervento nell'area dell'istruzione.

Nella condizione attuale abbiamo ancora bisogno di tempo per realizzare questo cambiamento, che presuppone una reale preparazione e una formazione degli insegnanti in tale direzione, un lavoro di preparazione adeguato e una formazione metodologica di qualità⁸⁰, la quale dovrebbe essere appannaggio delle competenze offerte dai percorsi universitari, realtà che ancora stentano a fare un salto verso questo orizzonte, soprattutto nell'area delle scienze umanistiche e della formazione.

Gli orizzonti che si aprono davanti all'umanità sono davvero di una grande potenza ed è necessario prendere atto che ci troviamo in un'epoca che va verso un futuro completamente distante dalle forme di realtà fino ad oggi conosciute e che si proietta in dimensioni dell'*essere* e dell'*esistere* che chiedono agli insegnanti – ma credo a tutto il mondo degli adulti – il gusto di accogliere l'avventura dell'inedito e, per molti versi, dell'imprevedibile.

Riferimenti bibliografici minimi

Alferi S., Bignardi P., Marta E. (a cura di), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Amerio P., Boggi Cavallo P., Palmonari A., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1990.

Anzieu D., *L'Io-pelle*, Borla, Milano 1987.

Anzieu D., *Il gruppo e l'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

⁸⁰ Per un approfondimento si veda anche la riflessione proposta dall'Istituto degli Innocenti, Centro di Documentazione sull'Infanzia e Adolescenza: *Didattica a distanza e diritti degli Studenti*: in <<https://www.minori.gov.it/it/node/7237>>

- Ariolo A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Augè M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Eleuthera, Milano, 2009.
- Battistoni L., Guazzugli Marini G., Majorino P., Venuleo C. (a cura di), *Giovani 2000: Verso il Libro Bianco della Gioventù*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, Roma 2000.
- Bauman Z., *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma 2016.
- Bauman Z., Leoncini T., *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi) 2017.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bentivegna S., *Disuguaglianze digitali*, Laterza, Roma 2009.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.
- Blos P., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 1988.
- Blos P., *The adolescent passage. Developmental Issues*, By arrangement with MarK Pater-son and International Universities, Press Inc., New York 1979.
- Boncelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano,1999.
- Braccese C., *Le avanguardie educative nel rapporto Unesco sull'educazione digitale*, Indire 2019, in <http://www.indire.it/2019/12/11/le-avanguardie-educative-nel-rapporto-unesco-sulleducazione-digitale/>
- Cacciamani S. et. Al., *Il digitale per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva: quali modelli*, 2019, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-digitale-per-unistruzione-di-qualita-equa-e-inclusiva-quali-modelli/> UNESCO, *Quadro di riferimento delle competenze per i Docenti delle TIC*, 2010, in http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/unesco_-_competenze_digitali_insegnanti.pdf
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione, nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F., Mariani A., Giosi M., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, Napoli 1997.
- Cambi F., Ulivieri S., *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Cambi F., Ulivieri S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, Milano 2011.
- Casalegno F. (a cura di), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano 2001.
- Casoni A., (a cura di), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, EDUP Roma 2008.
- Coleman J.C., *The nature of adolescence*, Methuen, London 1980, trad. it., *La natura*

- dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1983.
- Cospes (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani*, in "Ricerche e proposte: adolescenti e giovani", n° 4, 1995.
- Cro F., *Si fa presto a dire intelligente*, in *Mente e Cervello*, a. X(2012), n. 93.
- D'Onofrio E., *Adolescenza. Una terra di mezzo*, Aracne, Roma 2013.
- Crocetti E., *La formazione dell'identità negli adolescenti invisibili: una ricerca sugli adolescenti in carcere*, in "Psicologia sociale", n.1, 2018
- De Angelis V., *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano 1996.
- De Leo G., Palomba F., *L'adolescenza lunga*, UNICOPLI, Milano 1992.
- De Vito E., Luzzati D., Palazzi S., Guerrini A., *Il Sé e l'immagine di sé in adolescenza*, in "Età evolutiva", n. 32, 1989.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 09 marzo 2020, art. 1, comma 2.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Erikson E., *Childhood and society*, Norton, New York 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1968.
- Erikson E., *Identity youth and crisis*, Norton, New York 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974.
- Erikson E., *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton and Company, New York 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984.
- Felini D., *Internet: verso un bilancio pedagogico*, La Scuola, Bescia, 2001.
- Ferri P., *Nativi digitali*, Mondadori, Milano 2011.
- Frabboni F., *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Erikson, Trento 2012.
- Freddi C., *La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo dei pari, terapeutico e di classe*, Cortina Edizioni, Milano, 2005
- Freud A., *Opere*. Vol. 1: 1922-1943, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 2: 1945-1964, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 3: 1965-1975, Bollati Boringhieri, Torino 1985.
- Galimberti U., *Opere*. Vol. 12: *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2016
- Galimberti U., *Parole Nomadi*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Gallo B., *Neuroscienza e apprendimento*, Ellissi, Napoli 2003.
- Gardner H., *Forma mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Torino 2011.
- Granelli A., *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Guerini, Milano 2006.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Voll. 1 e 2, Il Mulino, Bologna 1981.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Bruno Mondadori, Milano 2011 (ed. org. 1927)
- <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/ucla-study-finds-that-searching-64348.aspx>.
- Iori V., *Coronavirus: spazio, tempo, corpo nell'emergenza vissuta dai bambini*, in <https://www.dire.it/05-04-2020/443443-coronavirus-spazio-tempo-corpo-nell'emergenza-vissuta-dai-bambini/>
- Istituto degli Innocenti, Centro di Documentazione sull'Infanzia e Adolescenza: *Didat-*

- tica a distanza e diritti degli Studenti*: <https://www.minori.gov.it/it/node/7237>
- Istituto IARD, *Laboratorio adolescenza* <https://www.istitutoiard.org/>
- Jensen E.J., Nutt A.E., *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Mondadori, Milano 2015.
- Lee L., *Mental health effects of school closures during COVID-19*, in <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7156240/>
- Livingstone S., *Ragazzi on-line*, V&P, Milano 2010.
- Livolsi M., *Identità e progetto. L'attore sociale nella società contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Livolsi M., *La società degli individui. Globalizzazione e mass-media in Italia*, Carocci, Roma 2006.
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Maggiolaro E., *La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico – metodologico*, <https://core.ac.uk/download/pdf/41165103.pdf>
- Maglietta D., (a cura di), *Bambini e adolescenti in gruppo*, Borla, Roma 2007.
- Maiolo G., *Dalla parte degli adolescenti*, Ed.Centro Studi Erickson, Trento 2014.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa 2002.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, PensaMultimedia, Lecce 2018.
- Mancaniello M.R., *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2001.
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004.
- Melucci A., *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Ledizioni, Milano 2010.
- Morin E., *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000
- Neubauer J., *The fin-de siècle culture of adolescence*, University Press, New Haven, Yale 1992.
- Nicolò A. M., Ruggiero I. (a cura di), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Nuttin J., *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, trad. it., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1983.
- Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma 2010.
- Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo <https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze 1999.
- Piaget J., Inhelder B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955, trad. it., *Dalla Logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1971.
- Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967.

- Pietropolli Charmet G., *Giovani vs adulti: come crescere insieme*, Aliberti, Roma 2012
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Cortina Editore, Milano 2000.
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Edizioni UNICOPLI, Milano 1990.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E., *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, UNICOPLI, Milano 1992.
- Pistolini S., *Gli sprecati. I turbamenti della nuova gioventù*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Prensky M., *Citazioni bibliografiche*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky/>, 22.12. 2017.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2014
- Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2014
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2011
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Ed. Scholè, Brescia 2018
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Cortina Raffaello, Milano 2019
- Rodriguez-Tomè H., Bariau F. *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, Presse Universitaire de France, 1994
- Sarsini D., *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2013
- Siegel D.J., *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Small G., Vorgan G., *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collins, New York 2008
- Spiniello R, Piotti A., Comazzi D., *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. Franco Angeli, Milano, 2015
- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., *Cognitive Load Theory*, Springer Verlag, Berlino 2011.
- Taransaud D., *Tu pensi che io sia cattivo. Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Tonolo G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Tonolo G., *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, 48 Rassegna CNOS, n. 1, 1994
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta*, Milano, Mondadori, 200
- Von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, Idesi, Milano 1971
- von Cranach M., Ochsenein G., *Agire. La forma umana del comportamento*, Il Mulino, Bologna 1994
- Zuanazzi G., *L'età ambigua*, La Scuola, Brescia 1995

L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The global spread of the Covid-19 Virus has generated a cultural earthquake, that has healthy, economical, professional, social consequences. The article, starting from a pedagogical perspective, reflects on some of the profound changes which have occurred in the last few months, immersing humanity in a situation more and more similar to the “postmodern condition”. The text inquires particularly into the authority and reliability of the medias; the changes of identity between local and global and the relationship between school (even from nursery) and technology.

Keywords. Covid-19 - Coronavirus - Pedagogical Consequences of the Lockdown - Authority of the medias - Cultivating Humanity

1. Verità, conoscenza e Covid-19

Le riflessioni avviate da Jean François Lyotard, Richard Rorty e molti altri autori dalla fine degli anni '70 intorno all'aggettivo “postmoderno”, oltre a risultare particolarmente profetiche per la condizione in cui si trova la cultura nell'epoca digitale (caratterizzata da forme di trasmissione non più soltanto verticali ma anche orizzontali, dalla multimedialità, dall'interattività, ecc.), possono essere utilizzate anche come chiavi interpretative per analizzare e comprendere il modo in cui è stata gestita a livello comunicativo e formativo l'emergenza sanitaria dovuta al virus Covid-19.

Parlando di “condizione postmoderna”, infatti, come sottolineava Lyotard nel 1979, si fa riferimento allo stato in cui è entrata la nostra cultura a partire dalla diffusione di nuove forme di trasmissione e di legittimazione del sapere¹. L'epoca del Disincanto, contraddistinta da secolarismo e laicizzazione e dalla fine/crisi delle “Grandi Narrazioni” avrebbe immerso l'uomo in un contesto sempre più scientifico e razionale, facendo venire meno la necessità di affidarsi a spiegazioni mitologiche o magiche o sovranaturali; al tempo stesso, tuttavia, questa condizione lo avrebbe reso più fragile, più vulnerabile, più frammentato, più “liquido” in ogni ambito della sua vita e, dunque, sempre più chiamato a intraprendere un percorso autenticamente formativo².

¹ J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.

² F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Le riflessioni intorno alla postmodernità sono state alimentate negli ultimi decenni da vari filosofi, anche dal neopragmatismo di Rorty, che invita a considerare verità e conoscenza sotto una nuova prospettiva. La pretesa della filosofia di perseguire la ricerca di una verità assoluta dovrebbe essere ridimensionata: le teorie filosofiche non corrispondono a specchi delle cose come esse sono in Sé, ma sarebbero da considerare come voci all'interno di una discussione tra intellettuali, all'interno della quale ciascuno può esprimere la propria opinione³. A partire da queste critiche alla tradizionale nozione di verità, Rorty mette in discussione anche l'idea di conoscenza come una rappresentazione diretta della realtà. Piuttosto, essa costituisce un atto linguistico che è connotato dal punto di vista storico e culturale e, dunque, rappresenta un discorso narrativo intersoggettivo che dovrebbe farsi consapevole di essere contingente⁴.

La condizione attuale del soggetto rispetto alla verità e alla conoscenza tende ad essere contrassegnata da alcuni tratti che sono pienamente in linea con quanto descritto dagli autori citati e da molti altri teorici della postmodernità. *In primis*, infatti, il cittadino, di fronte a un evento sconosciuto che necessitava (e necessita tutt'ora) di essere conosciuto in modo più approfondito, tendenzialmente nutrive (e nutre) legittime aspettative di trovare risposte certe nella scienza, senza affidarsi a soluzioni "magiche". L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha portato alla ribalta la figura del virologo, rendendo protagonisti della scena mediatica (tanto di quella televisiva, tanto di quella dei *social network*) quei soggetti esperti, capaci di fornire chiavi interpretative della situazione.

L'attuale rivoluzione digitale offre anche ai cittadini la possibilità di diventare produttori di contenuti: questo può ovviamente essere esteso agli stessi esperti, per i quali spesso, nel pieno dell'emergenza sanitaria da Covid-19, l'attendibilità non è stata rappresentata soltanto dall'*impact factor* o di altri fattori prettamente accademici, ma anche dalla loro capacità o dalla loro possibilità di risultare visibili nei vari canali mediatici. Al tempo stesso, paradossalmente, la stessa possibilità di fare ricorso alle fonti scientifiche delle informazioni da parte di tutti i cittadini ha spesso provocato un boomerang, rappresentato da una vasta gamma di soggetti non esperti (tanto famosi, quanto sconosciuti) che si sono pronunciati attraverso i *social network*, contribuendo a formare opinioni e a nutrire l'immaginario intorno all'argomento ma anche, al tempo stesso, ad alimentare il disorientamento tra chi cercava di farsi un'idea.

Un'altra caratteristica dei nuovi scenari della comunicazione inerente alla situazione attuale è rappresentata dalla natura effimera dei contenuti e delle opinioni. Il flusso comunicativo rischia spesso di produrre forme di *overdose* di contenuti mediatici, che scorrono alimentando il dibattito in modo intenso per poco tempo, salvo poi finire per non lasciare una traccia sensibile. In questo flusso, non è raro che tanto i personaggi politici quanto quelli privati cambino rapidamente opinione sugli argomenti. L'emergenza sanitaria da Covid-19, contrassegnata da una vasta gamma di posizioni (anche a partire dagli scienziati e dai medici), ha prodotto una totale incertezza che ha riguardato il singolo cittadino, ma anche i decisori a livello politico. Se da un lato i soggetti privati più scettici rispetto alla diffusione e alla pericolosità del virus sono stati costretti a ricredersi, queste "inversioni a U" hanno riguardato anche importanti personaggi politici, come ad

³ R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1983.

⁴ R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bompiani, 1986; R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.

esempio il premier britannico Boris Johnson, che, su indicazione di Patrick Vallance, una delle massime autorità mediche del governo, ha evidenziato nella prima metà del marzo 2020 l'esigenza che il 60% della popolazione venisse infettata dal virus per sviluppare un'immunità di gregge⁵. Una posizione resa presto inattuale dalla diffusione dell'emergenza nel Regno Unito, col contagio che ha riguardato lo stesso premier, sebbene la stessa posizione sia tornata di attualità anche ai primi di aprile⁶.

Infine, un'ulteriore caratteristica che riguarda l'epoca attuale consiste nella difficoltà per il soggetto alla ricerca di informazioni di verificare l'attendibilità delle fonti. Per quanto questo tema venga posto principalmente in ambito scolastico (e si pensi alle riflessioni della Media Education o al compito di costruire competenza digitale), si tratta di un problema che la società in generale dovrebbe affrontare, perché riguarda ogni fase della vita, coinvolgendo anche gli adulti e la terza età. Si può sostenere che il virus Covid-19 sia riuscito a insinuarsi perfino nei circuiti informativi, tanto degli organi di stampa, quanto delle riviste più attendibili. Ad esempio, la lettura di un articolo pubblicato da una delle riviste più attendibili dal punto di vista della divulgazione scientifica come "Focus" avrebbe potuto portare qualsiasi lettore a sottovalutare la portata del virus: nell'articolo pubblicato il 1 febbraio 2020 (quando l'emergenza era, almeno così appariva dalla rappresentazione mediatica, attiva soltanto in Cina) viene riportato una tabella di CDC/WHO, i cui dati fanno riferimento al tasso di mortalità di diversi virus negli ultimi 50 anni. A fronte di una mortalità del virus Ebola del 40% si indicava come la mortalità del Wuhan Covid-19 fosse appena del 2%, con 170 decessi a fronte di 8149 casi⁷. Per quanto un articolo successivo⁸ citasse lo studio di "Lancet" che invitava alla prudenza nel calcolo del tasso di mortalità⁹ (vista la difficoltà di identificare gli asintomatici e vista l'incertezza dei dati provenienti dal focolaio di Wuhan e in generale dalla Cina), l'opinione che un lettore di questi articoli può formarsi è senza dubbio portata a ridimensionare la pericolosità del virus. Se questa difficoltà ad orientarsi nel giudicare l'attendibilità riguarda una rivista scientifica, possiamo immaginare quanto difficile sia per un soggetto formarsi un'opinione concreta e solida di fronte al proliferare di informazioni meno fondate scientificamente.

Lo scenario che emerge da quanto accaduto nei primi mesi del 2020 rappresenta dunque una testimonianza della trasformazione della nostra cultura e dei processi comunicativi nell'epoca attuale. Queste trasformazioni hanno effetti positivi o negativi? Ridurre a una dicotomia il dibattito rischia, come in altro ambiti, di produrre riduzionismi,

⁵ A. Guerrera, *Coronavirus, Londra shock: contagiare il 60% dei britannici per sviluppare l'immunità. Johnson: Moriranno molti cari*, "Repubblica", 13 marzo 2020, [https://www.repubblica.it/esteri/2020/03/13/news/coronavirus_il_60_dei_britannici_dovra_contrarre_il_covid19_per_sviluppare_l_immunita_di_gregge_-251163099/]

⁶ A. Guerrera, *Coronavirus, Londra ritorna all'idea di immunità di gregge*, "La Repubblica", 4 aprile 2020, [https://www.repubblica.it/esteri/2020/04/04/news/coronavirus_a_londra_torna_l_immunita_di_gregge-253117974/]

⁷ C. Guzzonato, *Nuovo coronavirus: quanto è mortale?*, "Focus", 1 febbraio 2020, [<https://www.focus.it/scienza/salute/mortalita-nuovo-coronavirus-cinese-wuhan-ncov-2019>]

⁸ C. Guzzonato, *Tasso di mortalità Covid-19: perché non è preciso*, "Focus", 23 febbraio 2020, [<https://www.focus.it/scienza/salute/tasso-di-mortalita-covid-19>]

⁹ C. Wang, P. W. Horby, F. G. Hayden, G. F. Gao, *A nove coronavirus outbreak of global health concern*, "Lancet", 29 January 2020, [[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30185-9/fulltext#tb11](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30185-9/fulltext#tb11)]

semplificazioni, prese di posizioni estreme e pericolose forme di populismo. Indubbiamente, i risvolti sono stati negativi nella misura in cui la scarsa circolazione di informazioni sul virus (e i tempi necessari alla scienza per comprenderne le caratteristiche e le evoluzioni) hanno fatto sì che le strutture sanitarie non fossero pronte per la gestione dell'emergenza, in Italia come in altri Stati. Dopo aver misurato il "costo" di queste incertezze in termini di vite umane, può essere utile interrogarsi su quali spunti di riflessione in ambito pedagogico possano emergere.

La situazione attuale non fa che confermare l'esigenza di promuovere formazione tra i soggetti. Una formazione che riguardi la capacità di assimilare liberamente e criticamente le forme della cultura in cui ciascun soggetto è immerso: occorre prendere consapevolezza di quanto questo compito sia reso sempre più complesso dalla situazione attuale, così carica di precarietà, di incertezza, di fragilità. E, forse, un primo requisito per disporsi in una "postura" formativa è ascoltare quel suggerimento fornito da Wittgenstein nella settima e ultima preposizione del *Tractatus*: "su ciò che non si può parlare si deve tacere"¹⁰. Per quanto in quel contesto la presa di posizione del filosofo facesse riferimento all'esigenza di riconoscere i limiti del linguaggio e di ridimensionare le pretese della metafisica, oggi questo suggerimento potrebbe risultare utile per invitare coloro che non sono esperti (né hanno gli strumenti scientifici per comprendere) ad evitare di prendere posizioni ideologiche o condizionate da banali letture. Ben lontano, tanto dal punto di vista storico quanto da quello "disciplinare", un suggerimento simile arriva da un connazionale del filosofo tedesco, l'allenatore Jurgen Klopp, che, interpellato per fornire una propria opinione sul Coronavirus, ha detto di non volersi pronunciare su cose delle quali non è competente¹¹. Una risposta che, nella sua semplicità, forse offre un prezioso suggerimento per ciascun soggetto.

2. Le relazioni private: il *lockdown* tra locale e globale

Il *lockdown*, prima in Cina, poi in Italia e di seguito in tutti gli altri Paesi che hanno adottato misure analoghe, nel giro di poche ore ha trasformato radicalmente le vite quotidiane dei soggetti, costretti a rimanere confinati tra le mura domestiche e ad assumere un comportamento responsabile nel nome di una solidarietà collettiva, oltre che nell'interesse personale di non contrarre il virus.

Limitando queste brevi riflessioni al contesto italiano, si possono sottolineare alcuni aspetti significativi a livello individuale e sociale, che riguardano anche la pedagogia. Assunta una definizione di cittadinanza basata su partecipazione e responsabilità¹², i DPCM firmati dal premier italiano Giuseppe Conte a partire da marzo 2020 hanno richiesto a tutti i cittadini di adeguare i loro comportamenti di vita in funzione di una collaborazione al "bene comune" e di un impegno etico per garantire le condizioni affinché la diffusione del contagio diminuisse.

¹⁰ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Torino, Einaudi, 1964.

¹¹ G. Cavalli, *Coronavirus, la lezione di Jurgen Klopp che tutti dovremmo imparare*, "Fanpage.it", 5 marzo 2020, [<https://www.fanpage.it/attualita/coronavirus-la-lezione-di-jurgen-klopp-che-tutti-dovremmo-imparare/>]

¹² M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, Roma, Carocci, 2001.

Al di là degli effetti economici di tali provvedimenti (che devono ovviamente essere oggetto di specifiche riflessioni), si può interrogarsi su quanto e su come l'emergenza abbia influito sulle relazioni, in un'epoca in cui tanto gli adolescenti quanto gli adulti (sia nei contesti professionali, sia in quelli privati) sono chiamati ad essere *always on*, in una perenne condizione di connessione con gli altri e con la rete¹³.

A un primo livello, si può notare come l'isolamento forzato al quale tutti i soggetti sono stati obbligati abbia reso a tutti palesi le potenzialità delle nuove tecnologie, come strumenti potenzialmente capaci di annullare le distanze fisiche e temporali e in particolare di garantire scambi comunicativi anche senza trovarsi nello stesso luogo. L'ultimo decennio è stato sempre più caratterizzato da una prevalenza delle immagini sul testo, con un ulteriore sviluppo di quell'*homo videns* descritto già più di venti anni fa da Giovanni Sartori in riferimento alla televisione¹⁴: si pensi ad esempio alle grafiche di riviste e giornali, ma anche al successo riscosso da quei social network – come Instagram o Tik Tok – che si fondano prioritariamente sul linguaggio iconico. Durante tutte le settimane di *lockdown*, i videocollegamenti sono stati l'unica modalità comunicativa per consentire ai nonni di vedere i nipoti, ai fidanzati non conviventi di vedersi, ai colleghi di lavoro di confrontarsi sulle questioni professionali. In tale situazione, quella condizione di essere costantemente raggiungibili e connessi ha rappresentato un'ancora di salvataggio per il mantenimento minimo di relazioni sociali caratterizzate anche dalla presenza (seppur virtuale) della corporeità¹⁵.

Ovviamente questa situazione non ha prodotto soltanto effetti positivi e necessita di essere prese in considerazione le posizioni critiche di autori quali Nicholas Carr o Manfred Spitzer¹⁶: sarà importante nei prossimi mesi valutare attraverso specifiche ricerche sociologiche e psicologiche non soltanto quale sarà la condizione di soggetti professionalmente più colpiti dal punto di vista economico e professionale dalle chiusure, ma anche valutazioni legate al benessere familiare e lavorativo dei soggetti a seguito di un tendenziale aumento della connessione on-line. dello svolgimento delle attività lavorative da casa (con una difficoltà di gestione dei tempi e degli spazi) e della sostituzione delle relazioni faccia a faccia con quelle telematiche. Si tratta di riflessioni che dovrebbero riguardare da vicino in particolare l'infanzia, forse la più fascia di età più coinvolta da questa rivoluzione: in piena contrapposizione con le tesi legate all'*Outdoor Education* e all'*Adventure Education*¹⁷, si è ritenuto che i confini domestici fossero i più sicuri per i bambini e per la collettività. E si è chiesto ai bambini lo sforzo di rinunciare alle relazioni coi pari, alla scuola, al gioco all'aperto, alla corsa e a buona parte delle attività che nutrivano le loro giornate. Una rinuncia che, però, adesso reclama riscatto: al pari delle esigenze economiche di lavoratori, occorre sottolineare con forza l'esigenza che, pur nel rispetto delle norme sanitarie, ai bambini siano garantiti gli spazi più idonei per la loro crescita, tanto nei giardini, quanto nei contesti educativi e anche negli ambienti sportivi.

¹³ S. Cosimi, A. Rossetti, *Nasci, cresci, posta*, Roma, Città nuova, 2017; D. Barilà, *I superconnessi*, Milano, Feltrinelli, 2019.

¹⁴ G. Sartori, *Homo videns*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

¹⁵ A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2006.

¹⁶ N. Carr, *Internet ci rende stupidi?*, Milano, Raffaello Cortina, 2011; M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.

¹⁷ R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education*, Roma, Carocci, 2018.

Un secondo livello di analisi può riguardare una doppia tendenza, “centripeta” e “centrifuga”, dell’identità. Da un lato, la definizione di confini legati al nucleo familiare e allo spazio domestico ha portato il soggetto ad abitare la propria casa in modo più continuato, a percepire gli spazi di “confine” (ad esempio il giardino, la finestra, la terrazza, gli spazi condominiali, ecc.) come uniche possibilità di incontro con l’altro. Non è un caso, a riguardo, che i balconi e le finestre siano diventate i luoghi principali di comunicazione con l’altro: di una comunicazione interpersonale, con i vicini, ma anche di una comunicazione diretta “a molti” (se non “di massa”, comunque su larga scala) attraverso l’esposizione di bandiere o di “arcobaleni” disegnati dai bambini abbinati alla scritta (o al relativo *hashtag*) “Andrà tutto bene”. Questa tendenza centripeta ha significato anche una valorizzazione dell’identità nazionale (e si pensi all’esposizione delle bandiere tricolore sui balconi e le finestre, in analogia con altri eventi, come ad esempio quelli sportivi, che rinforzano lo spirito di appartenenza) e dello spazio locale (inteso in ambito urbano anche come il quartiere o il condominio), oltre che un “rifugio” nell’intimità domestica, che può aver portato ciascun soggetto a riprendersi il proprio tempo e i propri spazi, solitamente così poco “vissuti” a causa dei ritmi frenetici. Dall’altro lato però possiamo osservare anche la tendenza più “centrifuga” dell’identità, rappresentata dall’inevitabile sensazione di comunanza con gli altri, vissuta attraverso la preoccupazione collettiva per la salute pubblica e attraverso l’assunzione di comportamenti responsabili per limitare ed eliminare le occasioni di contagio, ma vissuta anche attraverso la ricerca di momenti di “com-passione”, di condivisione di emozioni e di speranze. Un emblema di comune sintesi di queste due tendenze può essere rappresentato dai *flash mob* organizzati soprattutto durante i primi giorni di quarantena, in cui i balconi e le finestre sono diventati uno “spazio dell’incontro”¹⁸ per rinforzare la propria e l’altrui speranza di superare presto la situazione. Per quanto la natura effimera (e spesso poco efficace per azionare cambiamenti concreti all’interno della società) dei *flash mob* sia stata confermata anche dal diminuire delle iniziative col trascorrere della quarantena, è innegabile che questi momenti possano aver portato gli abitanti di un isolato a conoscere e a stringere nuove relazioni con il vicinato, oltre che a rinforzare le identità nazionali.

Queste riflessioni, che riguardano principalmente la sociologia della comunicazione e che potranno essere oggetto di ulteriori approfondimenti nei prossimi mesi, non possono non avere ricadute anche in ambito pedagogico. Nel pluralismo di identità che si è innescato, infatti, è possibile pensare alla costruzione di nuove definizioni di appartenenza e alla diffusione di un senso di solidarietà che si estenda prima di tutto tra i confini familiari, ma poi assuma un carattere di comunità locale, per arrivare fino a una comunanza di appartenenza di nazionalità e di appartenenza al genere umano. La stessa Martha Nussbaum individua come requisito per la “coltivazione dell’umanità” la presa di consapevolezza della propria e dell’altrui fragilità, che conduca ciascuno a provare “com-passione” (nel senso etimologico di “patire insieme”) e a adoperarsi per la costruzione di un bene comune “genuinamente umano”¹⁹.

¹⁸ M. Callari Galli, *Lo spazio dell’incontro*, Roma, Meltemi, 1999.

¹⁹ M. Nussbaum, *La fragilità del bene*, Bologna, Il Mulino, 1996; M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Come già avvenuto per fenomeni rappresentati mediaticamente su scala globale (si pensi all'uomo sulla Luna nel 1969 o all'attacco alle Torri Gemelle del 2001, ma anche ai grandi eventi sportivi), il Covid-19 ha prodotto e sta producendo chiaramente la sensazione di comune appartenenza al genere umano e l'esigenza di identificare nuove ed efficaci strategie capaci di "coltivare l'umanità". Sebbene sia auspicabile non lasciarsi prendere da slanci di ottimismo (si pensi alla tensione tra USA e Cina, ma anche al dibattito sugli aiuti economici all'interno dell'UE o anche nei vari settori professionali in Italia), indubbiamente la situazione di questi mesi ha innescato alcune potenzialità per l'allestimento di un dialogo e di un incontro tra culture apparentemente distanti, che possono farsi veicolo di una pedagogia interculturale²⁰. Un compito che ci sfida, come sottolinea Cambi: in quanto è una sfida complessa e sempre aperta.

3. L'istruzione, educazione e la formazione virtuale: conseguenze e prospettive tra infanzia, adolescenza ed età adulta

Identificati tra i luoghi più potenzialmente pericolosi per il contagio, i contesti educativi sono stati tra i primi destinatari del *lockdown*, attraverso i provvedimenti che hanno sospeso la didattica in presenza in ogni ordine e grado. Un "arresto" che ha trovato la scuola italiana inevitabilmente impreparata ad affrontare l'emergenza. E un arresto che produrrà nei prossimi mesi analisi senza dubbio più approfondite, arricchite da indagini empiriche che valutino a livello quantitativo e a livello qualitativo l'impatto dei mesi privi di scuola in presenza.

Il dibattito avviato sulla stampa e su alcune riviste scientifiche ha inaugurato già alcune riflessioni, che riguardano al momento principalmente la scuola primaria e la scuola secondaria, nelle quali, pur con significative differenze tra vari contesti e istituti, la didattica a distanza è stata organizzata secondo modelli più strutturati, dalle lezioni alle interrogazioni, fino agli esami di maturità. Piuttosto limitato è stato, al contrario, il dibattito intorno ai compiti dei servizi educativi 0-6 a seguito dell'impossibilità di svolgere attività in presenza.

In primis si può notare come la sospensione delle attività educative di nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia, arrivata in coincidenza con la sospensione delle attività didattiche per gli ordini di scuole superiori, abbia prodotto una conseguenza ovvia: la necessità da parte delle famiglie di occuparsi in prima persona dei bambini, spesso senza poter far ricorso all'aiuto dei nonni (visti come le categorie di persone più a rischio in caso di contagio) e spesso scegliendo se coinvolgere una persona estranea (come le *babysitter*, per le quali è stato previsto un *bonus* apposito) nella custodia dei figli. Al di là delle ricadute pratiche e dell'enfasi proprio sulla funzione sociale dei servizi educativi 0-6, la pedagogia è stata subito chiamata ad interrogarsi rispetto a come impostare le attività a distanza in questa fascia di età. Una fascia di età per la quale nei servizi educativi è spesso escluso l'uso delle tecnologie (se non in una prospettiva di Media Education) e una fascia di età che solitamente non prevede attività da svolgere a casa, se non nel caso di specifici progetti (come è il caso del servizio di "prestalibro", presente in molti servizi). Una "frattura" tra educatrici, educatori, insegnanti (da un lato) e

²⁰ F. Cambi, *Incontro e dialogo*,

famiglie (dall'altro) che, giunta come un fulmine a ciel sereno, non poteva non creare disorientamento, differenze di vedute, dibattiti. Il contributo del personale educativo, in collaborazione coi coordinatori pedagogici, ha però elaborato tendenzialmente modelli "locali", che hanno presentato caratteristiche comuni: intanto l'utilizzo dei canali di comunicazione già attivi tra i genitori (come i gruppi Whatsapp), poi la creazione di classi virtuali (utilizzando le stesse piattaforme in vigore dalla scuola primaria in poi) o anche l'organizzazione di videocchiamate collettive o a piccoli gruppi. Al di là delle inevitabili differenze negli approcci, uno degli aspetti più interessanti di questa situazione è il comune intento di stabilire un dialogo con le famiglie, imponendo riflessioni al personale educativo in merito a quali fossero le forme più adeguate per offrire un sostegno ai genitori, per mantenere una continuità educativa e, soprattutto, per non perdere il contatto con i bambini. Tutti compiti e obiettivi rispetto ai quali sarà interessante rilevare le valutazioni nei prossimi mesi, auspicando una ripresa, seppur graduale, almeno da settembre. Intanto, questi "primi passi" possono andare nella direzione di promuovere la necessità riflessioni educative sulle tecnologie digitali anche nella prima infanzia: la scelta di educatrici e insegnanti dei Servizi Educativi 0-6 di evitare l'introduzione tecnologie è stata messa in discussione e, oggi, possono diventare ancora più significative quelle riflessioni che invitano ad organizzare percorsi di Media Education al nido e nella scuola dell'infanzia²¹. Non per inseguire una moda, ma per promuovere usi più consapevoli, gradualmente più critici e più creativi di quei linguaggi che fanno già parte della vita dell'infanzia²². Di fronte al rischio di un aumento dei tempi di esposizione agli schermi (tanto a quelli interattivi, quanto a quelli più tradizionali come la TV) e di fronte a una radicale diminuzione dei tempi di vita negli spazi aperti, la generazione di bambini nella fascia di età 0-6 è senza dubbio ancora più esposta al rischio di "deficit di natura" del quale ha parlato Richard Louv²³. Un rischio al quale far fronte, non appena la scuola potrà riprendere in presenza, in modo concreto e deciso. E, forse, anche un suggerimento per poter riprendere a settembre 2020 la didattica utilizzando di più e meglio gli spazi aperti.

Tra la scuola primaria e la scuola secondaria, la sospensione e l'avvio della didattica a distanza ha posto sotto i riflettori il ritardo sul piano tecnologico che caratterizza da anni la scuola italiana. Un ritardo che non riguarda tutti gli istituti e tutti gli insegnanti, ma che dovrebbe in generale far riflettere in merito alla promozione di una competenza digitale e all'utilizzo di strumenti in modo critico e consapevole. Piuttosto che soffermarsi sulla presenza di dispositivi all'interno delle scuole, il compito di educare ai media dovrebbe rivolgersi agli usi di tali strumenti, alle metodologie didattiche, alle possibilità di portare i contenuti della scuola più vicini alla vita sociale dei fanciulli. Il rischio, ben concreto, di questi mesi di didattica a distanza è che il *digital divide* che caratterizza il territorio italiano abbia prodotto ancora più "distanziamento" tra coloro che padroneggiano abilmente le tecnologie e tra coloro che hanno la possibilità di accedere e coloro i quali hanno difficoltà, tanto nell'usare quanto nell'accedere alle tecnologie. Come sottolineato da vari studi, è un "mito" da decostruire quello di pensare alla tecnologia come un veicolo di superamento delle differenze sociali, in realtà essa può finire per confermarle o

²¹ C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.

²² S. Tisseron, *3-6-9-12*, Brescia, La Scuola, 2016.

²³ R. Louv, *L'ultimo bambino dei boschi*, Milano, Rizzoli, 2006.

perfino amplificarle, andando ad aggravare la situazione di alcuni contesti che possiamo definire come “povertà educative” o perfino a crearne di nuove²⁴.

La didattica a distanza, da sola, non può svolgere il ruolo di emancipazione e di offerta di pari opportunità, come testimoniano tanti casi specifici che hanno evidenziato le condizioni di disuguaglianza e di fragilità di molti allievi, per i quali è diventato più complesso riuscire a stabilire un efficace dialogo con gli insegnanti e con i compagni. Compito della scuola (e della politica della scuola) nei prossimi mesi sarà quello di impostare percorsi in grado di promuovere maggior coinvolgimento, maggiore integrazione, maggiore uso di linguaggi multimediali e, soprattutto, maggiori occasioni di emancipazione: l'insegnante, anziché avere paura di quei linguaggi coi quali i giovani familiarizzano tanto facilmente, dovrebbe farsi coraggio e diventare interprete della cultura mediatica e digitale, promuovendo usi più consapevoli e più critici²⁵. L'auspicio è che, in questa situazione, la scuola sappia sviluppare un atteggiamento resiliente e rilanciare il suo ruolo ecologico²⁶, tra tradizione (e mantenimento di quei saperi che rischiano di andare persi) e innovazione (per offrire agli allievi gli strumenti per confrontarsi con i nuovi contesti professionali e per sperimentare nuovi linguaggi)²⁷.

La formazione universitaria, apparentemente, sembra essere quella che ha risentito in misura minore della sospensione. Un'apparenza, legata alla possibilità di svolgere lezioni, esami e tesi in forma telematica, garantendo il conseguimento del titolo di laurea a molti studenti. Dato che Università vanta maggiori esperienze (si pensi agli Atenei telematici, ma anche a molte attività, già presenti in forma *blended*), sono più ricorrenti i casi in cui i corsi, avviati in presenza, sono stati portati a termine con ampia partecipazione attraverso le piattaforme digitali. Si tratta però di esperienze che rischiano di fotografare soltanto in parte la situazione: non mancano, ad esempio, studenti che non hanno potuto svolgere esami per l'assenza di una connessione internet adeguata; o, ancora, nei grandi numeri di una lezione universitaria è senza dubbio ancora più difficile riuscire a comprendere se il messaggio didattico è arrivato a tutti e cercare di includere quei soggetti con maggiori difficoltà. A riguardo, sono senza dubbio emblematiche riflessioni di Alberto Asor Rosa, per il quale la comunità fisica (a partire dagli scambi tra i pari, per arrivare fino alle sole “occhiate” che un insegnante dà alla classe) è un coefficiente indispensabile di una comunità intellettuale funzionante²⁸. Il rischio della didattica a distanza universitaria (e soprattutto di una didattica avviata in emergenza) è stato piuttosto quello di assumere tutte le caratteristiche più negative della didattica in presenza e di portarla alle estreme conseguenze, ad esempio attraverso lezioni sempre meno interattive, incapaci di ascoltare il punto di vista degli studenti e di co-costruire con loro la conoscenza come sarebbe auspicabile in un corso accademico. Al tempo stesso, questa esperienza lascerà senza dubbio una “traccia” significativa per l'opportunità offerta a tanti studenti che di solito sono impegnati in attività lavorative e non possono fruire dei corsi in presenza all'interno delle aule fisiche: così, tra moniti e suggerimenti, anche in

²⁴ d. boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvecchi, 2015.

²⁵ P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.

²⁶ N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.

²⁷ H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.

²⁸ A. Asor Rosa, *Scuola, elogio della classe*, “La Repubblica”, 7 maggio 2020, [https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/05/07/news/scuola_elogio_della_classe-255992009/].

questo ambito l'emergenza ha offerto stimoli importanti da cogliere nei prossimi mesi, individuando il compito di coinvolgere in modo attivo quanti più studenti possibile nel processo di formazione universitaria.

Infine, possiamo notare come l'emergenza abbia, almeno in potenza, offerto situazioni educative, istruttive e formative interessanti. Si pensi alle iniziative di Musei che in tutto il mondo hanno aperto le porte virtuali dei propri corridoi per avviare percorsi didattici ed esplorativi. Si pensi anche alla pubblicazione in forma *open access* di volumi e riviste, in modo da favorire una più ampia circolazione di contenuti. E si pensi all'ampio utilizzo di MOOC da parte di tanti soggetti che, fermi dalle attività professionali, hanno potuto intraprendere significativi percorsi formativi. Ovviamente, anche in questo caso, non oro tutto ciò che luccica. Perché l'ampia diffusione di MOOC non basta per raggiungere tutti i soggetti: sarà interessante valutare nei prossimi mesi l'aumento della fruizione di *social network*, di programmi e serie televisive e di altri contenuti che rientrano più nel *loisir* che nelle occasioni di formazione.

Il quadro, descritto in queste pagine in modo rapido e sintetico, prefigura una serie di compiti e di sfide, rispetto ai quali sarà importante cercare risposte. Tenendo conto delle esigenze sanitarie che potrebbero tornare a imporre nuovi limiti fino alla piena circolazione del vaccino, ma al tempo tenendo ferma la necessità di garantire, di tutelare e di alimentare l'istruzione, l'educazione e la formazione dei soggetti per assicurare ai soggetti un contesto realmente democratico.

Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The planetary epicemic has generated consequences on daily life of humanity: the article reflects on the positive and negative effects of Covid-19 and points out the role of pedagogy in this context, suggesting the goals of contemporary education and preserving the humanity.

Keywords. Coronavirus - Covid19 - Role of Pedagogy - Humanity - Education - Cultivating Humanity

L'epidemia planetaria del Coronavirus ci ha avvolti tutti quanti in una condizione nuova di vissuto quotidiano, polarizzata e sull'isolamento e sull'ansia e sul lutto. Lutto che ci ha coinvolti con le riprese televisive da ospedali e camere mortuarie, rivelandoci anche la debolezza del sistema sanitario nazionale, poi richiamandoci a riflettere sulla precarietà della vita di tutti e immergendoci in una tempesta di malinconia e d'angoscia insieme. Così l'isolamento stesso si è fatto insieme via di salvezza ma carica di mestizia, sottoposto com'è stato all'informazione necessaria sugli esiti della pandemia, ogni giorno, e giustamente, rinnovata anche in modo tragico attraverso l'aspetto quantitativo del suo diffondersi. Lasciando in ciascuno di noi quesiti aperti e dolore diffuso.

Poi si sono avuti altri due effetti legati al Covid: uno positivo e l'altro negativo. Il primo è stato il restituire alla scienza il ruolo-chiave che le è dovuto, spiazzando tutte le voci antiscientifiche che hanno avuto corso negli ultimi tempi. Certo anche la scienza è fallibile, non va assunta come Verità Assoluta, ma come ricerca e approssimazione per gradi a più-verità; ma anche così è il sapere più affidabile per spiegare i fenomeni e naturali e umani. Di essa c'è stato un rilancio forte e significativo. Da valorizzare e sempre di più e sempre meglio. Il secondo effetto è stata la dura crisi economica che si è sviluppata a causa del virus e che in poco più di un mese si è fatta catastrofica, soprattutto per salariati, per negozianti, per piccoli imprenditori, cioè per le classi medio basse e ancor più per quelle basse *tout court* (sottoccupati e disoccupati, marginali di vario tipo, lavoratori occasionali etc.). Gli stati su questo piano si sono impegnati e si stanno impegnando a livello nazionale e non solo, ma il *vulnus* economico sarà gravissimo e avrà bisogno di terapie audaci e di non breve periodo.

Dentro questo contesto drammatico che ruolo può e deve avere la pedagogia? Quel saper rivolto a tutelare l'uomo proprio nella sua formazione umana e in qualsiasi situazione socio-storico-culturale ci si trovi immersi. Anche davanti alla situazione attuale

non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell' "uomo umano" caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggrabili e capaci di ri-fondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili ,oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere e privato e pubblico: dallo stile di vita a un ripensamento dei valori-guida, da un rinnovamento della politica a un rilancio del ruolo della cultura (e anche e proprio di quella più alta e nobile), dalla coltivazione del sé (di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto), guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande". A cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro. Come Mariani ha ben posto in luce nel suo editoriale, presente in questo numero.

Ma ci sono altri due temi pedagogici che l'epidemia, rivissuta direttamente da tutti e come condizione vitale qui e ora e come informazione continua sui processi della malattia, ci hanno ripresentato con forza davanti: la paura e la morte. E su entrambi i fronti dobbiamo ricollocare una pedagogia riflessiva capace di orientarci a vivere meglio queste due esperienze estreme, anche se solo viste come possibilità o vicine o lontane.

Sì, c'è bisogno di una pedagogia della paura, assai poco frequentata ufficialmente e non solo e che deve articolarsi sul dominio di tale emozione, attivata in modo scientifico e razionale e tenendo ferma la fiducia nella scienza e la coscienza netta della fragilità della nostra vita personale: paura che può esser dominata informandosi sulle terapie a breve e a lungo termine relative alle varie patologie degli organismi umani e poi ricollocata riflessivamente nell'orizzonte del cammino-della-vita e di ciascuno e di tutti come evento possibile. Ed è ciò che l'informazione tra stampa e TV ha fatto e fa da più di due mesi e che va accolta e assimilata come un prender coscienza del rischio e come predisposizione a controllarlo, anche e prima di tutto a livello mentale ed emotivo personale. Quindi qui deve crescere una pedagogia e pratica e teorica che si nutre e di letture e di conversazioni informate e che può cambiare così il nostro modo di stare-nella-paura. Interpretandola e argomentandola e così dominandola per via razionale. Un esercizio umanissimo di riflessività che va compiuto a questi due livelli: di apertura al rischio sperando in un suo controllo e di ricordo netto della nostra fragilità umana, che è condizione costitutiva dell'*Homo sapiens*. Un settore della ricerca educativa da coltivare e in molte modalità operative nel cammino formativo di ciascuno e di tutti. E da rilanciare in modo costante per evitare anche soluzioni irrazionali e egocentriche della paura stessa: tipo arrocamenti solitari che patologizzano e l'io e il suo comunicare oppure indifferenze che si mettono al servizio della stessa pandemia, facendo finta di ignorarla.

Quanto poi a una pedagogia della morte, siamo davanti a un vero tabù della vita moderna che, invece, il Covid-19 ci ha "sbattuto in faccia" con violenza e con poche reticenze, facendola sentire a tutti come un problema proprio, possibile almeno, e per sé e per la sua rete familiare/amicale. E l'ha riproposta come un problema duro e presente. E anche qui è stata la stampa soprattutto a dare impulsi per

una riflessione pedagogica capace di far riflettere e smorzare l'angoscia della fine possibile per sé e per altri molto a noi vicini. Una riflessione che reclama un ripensamento sulla condizione-della-vita-umana, sempre a termine e precaria, che qualsiasi evento anche minimo e invisibile (come un virus) può falciare (e ce lo ricordava già il grande Pascal). Poi anche esige un rimettere a fuoco la propria vita ,tra felicità e sofferenza, e farne un bilancio che si disponga a fare-progetto e per oggi e per domani, indicandoci modi di e fini per impegnarci, valorizzando tutto il tempo che intercorrerà ,per ciascuno, rispetto alla propria morte in attività dense di valore e dotate di senso. Su questo evento finale e purtroppo necessario si deve assumere un atteggiamento interiore non di angoscia ma di necessità, anche se rinviandolo a un domani lontano, per ipotesi, nella speranza di esser preparati a viverlo soprattutto interiormente e socialmente come un lungo o breve addio. Una pedagogia dura e personalizzata ma su cui le ricerche e storiche e sociali e educative sono attive da tempo e proprio nel nostro tempo: che invece ha rimosso la morte come argomento di tutti e per tutti passandola sotto un fermo silenzio e da vivere ristretta solo nel circuito strettamente parentale e amicale , ma senza troppa esplicitazione e di angoscia e di dolore. La congiuntura attuale può rompere un tabù: falso e alla fine inutile, poiché lascia il morire come un evento irragionevole e nemico ed estraneo, mentre è tappa della vita che nella sua imprevedibilità impone di esser pensata costantemente e per dare-qualità alla propria vita con scelte e impegni che la valorizzino. E per noi e per gli altri. E il Covid-19 ci richiama proprio a questo. A rileggere questa sfida e a riproporcela come sviluppo di un compito morale. Accogliamo anche queste due lezioni, che si aggiungono alle altre di sopra ricordate e così l'evento-virus da condanna potrà farsi occasione, per ciascuno e per tutti, riflessiva e formativa.

Dossier monografico - “La mente di Leonardo”: un paradigma pedagogico attuale

Un modello di mente sempre attuale

ALESSANDRO MARIANI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Abstract. Starting from a “Seminar of study in the 500th anniversary of the death of Leonardo da Vinci”, this contribution intends to analyze “Leonardo’s mind” and highlight the pedagogical implications present in the vast research conducted by/on the genius of Vinci.

Keywords. Leonardo da Vinci - Mind - Actuality - Pedagogy - Philosophy of education

“Non si volge chi a stella è fisso”
Leonardo da Vinci

Nell’anno che celebra Leonardo a 500 anni dalla sua morte (avvenuta ad Amboise il 2 maggio del 1519), durante il quale molteplici studiosi appartenenti a diversi settori scientifico-disciplinari si sono concentrati sul genio di Vinci, le scienze dell’educazione e della formazione hanno brillato per un silenzio assordante su una figura che non è affatto estranea al discorso pedagogico. Pertanto, seppure *in extremis* (il 17 dicembre 2019), abbiamo cercato di apportare il nostro contributo e di ridurre questo vuoto organizzando (presso l’Università Telematica degli Studi IUL di Firenze) un “Seminario di studio nel cinquecentenario della morte di Leonardo da Vinci” (“*La mente di Leonardo: un paradigma pedagogico attuale*”) ispirandoci – per il titolo – al volume che Cesare Luporini, partendo da un suo intervento al “Convegno di Studi Vinciani di Firenze” (svoltosi nel gennaio del 1953), pubblicò – proprio a Firenze, nella “Nuova Serie diretta da Eugenio Garin” della “Biblioteca Storica del Rinascimento” della casa editrice fiorentina Sansoni – nel settembre dello stesso anno. L’intento del sottotitolo, invece, è stato quello di evidenziare le implicazioni pedagogiche presenti nella vastissima ricerca condotta dal/sul genio di Vinci. Egli fu, infatti, *maestro di formazione* sia estetica sia scientifica, fu *modello di gusto* in pittura e *di creatività* in ingegneria, fu *costruttore di un’idea di mente* moderna, plurale e integrata, che proprio oggi – nel

tempo della complessità, della noosfera, della frammentazione dei saperi, e della specializzazione delle competenze – ci può essere da guida. Leonardo, quindi, fu un *educatore di prim'ordine* che dobbiamo sì ricordare come tale, ma continuare a studiare con attenzione (come è avvenuto nel corso del suddetto seminario, grazie alle autorevolissime relazioni qui di seguito pubblicate) anche nel suo messaggio *cognitivo e formativo*, ancora del tutto esemplare.

In altri termini, a partire da una riflessione all'interno dell'opera di Leonardo da Vinci, il presente *dossier* intende mettere a fuoco – attraverso un approccio interdisciplinare – “la mente di Leonardo” come “paradigma pedagogico attuale”, un *paradigma di oggi e... di sempre*. E a questo proposito, come dicevamo, proprio Cesare Luporini ci ha indicato la strada maestra sia “per una interpretazione non formalistica del pensiero di Leonardo” sia per una contestualizzazione storico-filosofica della sua nuova visione della mente. Come ha scritto il filosofo ferrarese, “nella storia della scienza non sono meno importanti gli errori che le verità; cioè importa l'insieme del processo, nella sua connessione col processo storico generale. E tra gli errori vi è sempre da distinguere quelli che rappresentano il peso del passato da quelli che volgono la faccia all'avvenire. (Questo è un criterio essenziale per l'interpretazione di Leonardo, che porta a qualcosa di molto diverso dalla mera ricerca delle sue anticipazioni o ‘divinazioni’). In questo quadro complesso il rifiuto del magismo da parte del naturalista Leonardo è altamente significativo, perché indica le possibilità mentali che già si aprivano in Europa al principio del '500, e che tuttavia dureranno ancora un secolo, e più, per potersi affermare nella vita sociale della scienza” (Luporini, 1953, p. 21). Ma in Leonardo c'è anche un aspetto etico-sociale – dunque pedagogico – della scienza, la sua democraticità: “la scienza è per tutti, essa corrisponde alla comune intelligenza umana, liberata dai pregiudizi, come affermano Bacone e Cartesio. Leonardo è pienamente in questo *ethos* della nuova scienza, che fu decisivo per il mondo moderno. In lui troviamo la sublime modestia e pazienza del nuovo scenziato e la continua esaltazione dello *ingegno umano*; e (in lui per altri versi così schivo e nello stesso tempo così cosciente del proprio valore, della propria originalità) un meraviglioso senso di comunanza fra gli uomini circa le possibilità di esercizio e sviluppo delle loro doti più alte” (Luporini, 1953, p. 21).

Oltre a Cesare Luporini, in alcuni tratti delle loro opere, anche altri grandi intellettuali contemporanei (si pensi a Sigmund Freud, a Benedetto Croce, a Giovanni Gentile, ad Antonio Gramsci e a Fritjof Capra, per fare soltanto cinque *exempla*) si erano già soffermati su quel “mito di Leonardo” che peraltro si sviluppa tardivamente. Cesare Luporini, però, ha avuto il merito di indicare in Leonardo la presenza di una *valenza moderna* di questo modello di mente: una *mente aperta* alla natura e alla scienza, alla filosofia e all'arte, alla bellezza e alla tecnica, alla speculazione e all'esperienza. Ovvero una mente originale, polimorfa, eclettica, critica, dinamica, dialettica, duttile, ecologica e già allora “inter-poli-trans-disciplinare” (per dirla con Edgar Morin). Una mente, quella di Leonardo, che Paolo Galluzzi ha ripreso nel 2006 per ostendere alla Galleria degli Uffizi il “laboratorio del Genio Universale”. E proprio nel catalogo di quella mostra è stato Carlo Pedretti – uno dei più attenti studiosi di Leonardo – ad insistere sul foglio anatomico di Weimar (datato 1506-1508), dove Leonardo raffigura una esplosione del cervello allo scopo di descriverlo, raffigurarlo e studiarlo, non soltanto dal punto di vista strettamente anatomico/fisiologico. In esso “vi domina la presenza impressionante di un

cervello esposto dal processo grafico dell'esplosione, quello che Leonardo stesso inventa per applicarlo alla rappresentazione di una macchina o di un elemento macchinale così da spiegarne il funzionamento nel modo più chiaro e diretto. Una mostra sul tema della mente di Leonardo, come occasione per esporne le entusiasmanti complessità ed eccezionali facoltà analitiche e sintetiche nello studio delle forme e manifestazioni fisiche della natura da comunicarsi attraverso il linguaggio immediato del disegno, non poteva trovare un simbolo più appropriato" (Pedretti, in Galluzzi, 2006, p. 105). Non solo: anche in questo caso Leonardo esprime una eloquenza didattica modernissima. "Accanto al cervello esploso, al centro della pagina, appare una testa virile col cervello *in situ* visto in trasparenza con lo stesso effetto volumetrico della veduta esplosa, i nervi distribuiti secondo le direzioni da loro seguite per raggiungere le varie sedi sensorie, e simultaneamente in sezione per evidenziare la sagoma dei suoi ventricoli che Leonardo è in grado di determinare nella loro esatta configurazione mediante un metodo di indagine anatomica alla quale si accenna già al tempo di Mondino nel secolo XIV, e cioè l'iniezione della cera nella cavità di cui si vuole ricavare una impronta con un modello solido come in una scultura" (Pedretti, in Galluzzi, 2006, p. 105).

Quindi si è un *ricordo* del passato in occasione del cinquecentenario della morte, ma anche e soprattutto una *attualizzazione* per riportare il pensiero e l'azione di Leonardo all'oggi e alla pedagogia di oggi. Oltre ai significativi approfondimenti di Cristina Acidini (Presidente dell'Accademia delle Arti del Disegno di Firenze, che riflette sulla "vitalità" del rapporto tra "Leonardo da Vinci e l'elemento femminile"), di Giovanni Biondi (Presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, che vede in "Leonardo l'esempio della 'contaminazione dei saperi', della curiosità scientifica che sfugge alle classificazioni, dell'elettismo dell'uomo del rinascimento"), di Franco Cambi (Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica degli Studi IUL, che approfondisce il nesso attualissimo tra "Leonardo e l'educazione"), di Fulvio De Giorgi (Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa, che auspica nell'"ambito di ricerca storico-pedagogico, un pieno sviluppo di questa 'storio-grafia storica', cioè di uno storicismo integrale"), di Alberto Peruzzi (Ordinario di Filosofia teoretica presso l'Università degli Studi di Firenze, che mostra la modernità di una "mente che studia sé stessa"), di Monica Taddei (Responsabile della Biblioteca Leonardiana di Vinci, che presenta l'utilissimo "archivio digitale 'E-leo' della Biblioteca" suddetta), di Alberto Tesi (Ordinario di Automatica presso l'Università degli Studi di Firenze, che guarda all'originalità della "mente ingegneristica" di Leonardo), di Giuseppe Torchia (Sindaco del Comune di Vinci, che sottolinea "che per comprendere e capire il pensiero di Leonardo è necessario ritornare alle origini ed indagare il rapporto con il suo territorio natale") e di Alessandro Vezzosi (Direttore del Museo Ideale Leonardo da Vinci, che analizza la fertilità della "formazione giovanile" di Leonardo), la responsabilità scientifica dell'iniziativa ci impone di proporre – seppur schematicamente – ulteriori viatici in grado sia di rispondere alle principali motivazioni ad essa sottostanti sia di stimolare ulteriori riflessioni ancora in ambito pedagogico.

1) La bottega di Leonardo come palestra dove insegnare e apprendere attraverso una serie di principi e di metodi attualissimi: il dispositivo dell'interdisciplinarietà; il legame tra saperi e competenze; il nesso tra teoria e prassi; il rapporto tra riflessione e azione; il collegamento tra osservazione, immaginazione, ipotesi e sperimentazione; il *problem*

solving; il mutuo insegnamento; i livelli di apprendimento; la relazione tra qualitativo e quantitativo; i meccanismi di recupero/inclusione sociale, etc.

2) Di conseguenza – seppure in modo cifrato e accanto al rigore dello scienziato – nell’indagine, nella produzione e nella sperimentazione di Leonardo è presente una pedagogia implicita, non detta, sommersa e latente che si manifesta attraverso una straordinaria/attualissima metodologia didattica ingiustamente trascurata dalla ricerca educativa.

3) La mente di Leonardo e quella a cui egli stesso guarda come maestro è una “mente a più dimensioni”, costituita da molteplici “*formae mentis*” e da una “intelligenza emotiva”, ampiamente confinante con i modelli contemporanei che ci provengono da figure come Jerome Seymour Bruner, Howard Gardner, Daniel Goleman, etc.

4) L’approccio leonardiano è un approccio metacognitivo che oggi può contribuire notevolmente ad indicarci quella via aurea in grado di regolare i sistemi di controllo dei processi formativi, di far assumere al soggetto una posizione “meta”, di secondo grado, riflessiva e flessibile rispetto alle conoscenze e alle competenze.

5) Le competenze che Leonardo mette in atto sono molto simili a quelle “*transversal skills*” che (insieme ai saperi, alle competenze, alle attitudini, etc.) nel 2013 l’*International Bureau of Education* dell’UNESCO ha collocato ufficialmente nel *Glossary of Curriculum Terminology* e di cui, soprattutto nella scuola, c’è urgente bisogno.

Bibliografia

- Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
 Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
 Capra F., *L’anima di Leonardo*, Milano, Rizzoli, 2012.
 Croce B., *Leonardo filosofo*, Milano, Treves, 1910.
 Franzini E., *Il mito di Leonardo*, Milano, UNICOPLI, 1987.
 Frauenfelder E., Santoianni F. (a cura di), *A mente aperta*, Napoli, Pisanti, 2009.
 Freud S., *Leonardo*, Torino, Boringhieri, 1975.
 Galluzzi P. (a cura di), *La mente di Leonardo*, Firenze, Giunti, 2006.
 Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987.
 Gentile G., *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*, Firenze, Vallecchi, 1920.
 Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1994.
 Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947.
 Leonardo da Vinci, *Tutti gli scritti*, Milano, Rizzoli, 1952.
 Luporini C., *La mente di Leonardo*, Firenze, Sansoni, 1953.
 Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, CLUEB, 2006.
 Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.

Il saluto del Sindaco del Comune di Vinci

GIUSEPPE TORCHIA

Sindaco del Comune di Vinci

Corresponding author: sindaco@comune.vinci.fi.it; g.torchia@comune.vinci.fi.it

Siamo alla conclusione dell'anno delle celebrazioni per il quinto centenario dalla morte di Leonardo. È stato un anno importante caratterizzato da tutta una rete di iniziative. A Venezia l'esposizione dei disegni, tra cui il celebre Uomo Vitruviano. Torino ha organizzato una mostra sui disegni autografi con il Codice sul volo degli uccelli. Firenze ha ospitato il Codice Leicester. Tante altre città in Italia, in Europa e nel mondo hanno celebrato il Grande Genio. La più importante iniziativa è stata sicuramente la mostra al Louvre. A questo appuntamento con le celebrazioni non è mancato il contributo della sua città natale con una mostra tesa ad approfondire e conoscere meglio il rapporto che ancora, dopo 500 anni, lega Vinci al suo figlio più illustre. Infatti il percorso espositivo inaugurato il 15 aprile, dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, aveva un titolo molto evocativo e suggestivo: "Leonardo a Vinci. Alle origini del Genio". Tutto nasce dall'idea che per comprendere e capire il pensiero di Leonardo è necessario ritornare alle origini ed indagare il rapporto con il suo territorio natale. Fu proprio nei primi anni della sua vita, quando viveva nel borgo di Vinci, che si consolidò e si strutturò il talento e la genialità, intesi come attitudine a capire, o meglio ancora, a penetrare le ragioni delle cose. Tutto derivò dalla sua educazione non sistematica, perché figlio illegittimo, che gli lasciò la libertà di indagare il mondo circostante senza schemi predefiniti. Possiamo senza ombra di dubbio affermare che fu la natura la sua vera maestra di vita.

Quindi a conclusione dell'anno leonardiano, considerate le tante iniziative di eccellenza, possiamo affermare di aver compiuto qualche passo in avanti nella conoscenza della complessa personalità del Grande Genio. La serie di eventi ci hanno fatto comprendere, ancora di più, la grande modernità del pensiero leonardiano. Un pensiero non statico ma capace di adattarsi ad una realtà in continuo cambiamento. Sapeva sognare, immaginare il futuro. I suoi disegni furono innovativi, raffiguravano un qualcosa che al tempo non esisteva. Per tali ragione alcuni non furono mai realizzati. Non si accontentava mai della superficialità delle cose, voleva sempre coglierne le ragioni profonde.

A mio parere le celebrazioni, per il V centenario della morte, ci lasciano la consapevolezza di un uomo che dedicò tutta la sua vita, attraverso lo studio e l'impegno, a superare i limiti e le barriere della sua contemporaneità. Possiamo senza ombra di dubbio affermare che Leonardo fu un uomo che "guardava" oltre il perimetro del suo tempo.

Nella tradizione storiografica fiorentina

FULVIO DE GIORGI

Ordinario di Storia della pedagogia – Università di Modena e Reggio Emilia

Corresponding author: fulvio.degiorgi@unimore.it

Come Presidente porto, con grande piacere, il saluto del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa a codesto importante Convegno fiorentino di studi. Ed esprimo il mio personale apprezzamento per lo sforzo collettivo ad esso sotteso, sapientemente coordinato dall'amico e collega prof. Alessandro Mariani.

La storia dell'educazione formale, non formale e informale nonché la storia delle idee e degli ideali pedagogici nell'età dell'Umanesimo e del Rinascimento stanno conoscendo, in questi ultimi anni, una notevole ripresa di ricerche e di studi. Si riapre la discussione sulle categorie interpretative generali e, nel contempo, si sviluppano ricerche d'archivio con la possibilità di disporre di nuovi elementi di conoscenza, a loro volta significativi per confermare o per innovare i paradigmi storiografici di sintesi ermeneutica.

E certamente l'Università di Firenze non poteva rimanere estranea a questo nuovo e innovativo rigoglio di studi: non solo per l'ovvio motivo che la città di Firenze è stata il principale centro intellettuale dell'Umanesimo e del Rinascimento; ma anche per la rilevanza che hanno, nella storia della storiografia italiana contemporanea, le tradizioni di studio che a Firenze sono state avviate. Possiamo ricordare i saggi su Savonarola di Pasquale Villari e di Felice Tocco, quelli su Machiavelli dello stesso Villari, nonché la promozione di ricerche sulla "Rinascenza" da parte di un intellettuale inquieto e complesso come Giovanni Papini. E poi ci sono i libri pubblicati dalle case editrici fiorentine, anche con la realizzazione di significative traduzioni: cito, a titolo d'esempio, il volume su *La pedagogia del Rinascimento* di William Harrison Woodward, tradotto da Ernesto Codignola e pubblicato da Vallecchi nel 1923. Vi è pure da considerare il contributo, in realtà a più vasto raggio, di riviste come – ed il nome è significativo – il «Leonardo» (1903-1907) di Papini, Prezzolini e Borgese e come l'altro «Leonardo» (1946-1953) con la sua informazione bibliografica. E, accanto a questo filone scientifico, come non ricordare quella cultura civile neo-piagnona fiorentina, dal Risorgimento al sindaco Giorgio La Pira, che pure scrutò, con intenti identitari, la vita intellettuale dell'Umanesimo e del Rinascimento.

Ma, indubbiamente, al centro degli studi umanistico-rinascimentali nella Firenze della prima metà del Novecento vi è la decisiva figura di Giovanni Gentile, peraltro severo critico del neo-piagnonismo fiorentino. E da lui, da Gentile, partono diverse linee di ricerca che poi si svilupperanno nel secondo Novecento, ripensandosi in forme marxiste o almeno gramsciane e con un accentuato spirito laico. Penso soprattutto ad Eugenio Garin, il maggiore studioso italiano – in dialogo con Oscar Kristeller – della cultura dell'Umanesimo e del Rinascimento, anche nella sua declinazione pedagogico-educativa. Ma, accanto a lui, non possiamo dimenticare due suoi amici, uno storico e un filosofo.

fo, entrambi peraltro legati a Gentile: mi riferisco a Delio Cantimori, da una parte, e a Cesare Luporini, dall'altra. E di Luporini ecco il volume *La mente di Leonardo*, pubblicato nel 1953, nella nuova serie della collana storica della fiorentina Sansoni: collana diretta allora da Garin. Di tale volume scrisse una bella recensione Cantimori, sulla rivista comunista «Società», parlando «di quella storiografia storica, o storia integrale o globale che auspichiamo e che poco si vede in atto».

Credo che anche noi oggi possiamo fare nostro – ciascuno con la propria passione intellettuale, etico-civile e spirituale – tale ideale storiografico cantimoriano. Come presidente del Cirse auspico anch'io e anche nel nostro ambito di ricerca storico-pedagogico, un pieno sviluppo di questa “storiografia storica”, cioè di uno storicismo integrale.

Auguro pertanto che codesto importante Convegno fiorentino porti un contributo di primo piano per tale crescita culturale di conoscenze, che è sempre anche una conquista di civiltà. E termino allora facendo mie le parole conclusive dello studio di Luporini sulla mente di Leonardo: «In tale affermazione della continuità dell'uomo e della civiltà umana rispetto alla natura, è forse non meno notevole in Leonardo il senso del passato. Quell'affermazione contiene infatti in sé un germinale, ma integrale, storicismo»..

Oltre le discipline, sulle orme di Leonardo

GIOVANNI BIONDI

Presidente INDIRE

Corresponding author: segreteriapresidente@indire.it

Abstract. The complex changes of the contemporary society require a multidisciplinary learning approach. These changes are not always perceived by our universities, which still have a large disciplinary and academic fragmentation. Most students continue to specialize in a single sector while innovation in the labour market requires a development of soft skills that goes beyond the disciplines. It is important that the education and training systems respond to these challenges with new study courses that train new professional figures by integrating the development of knowledge and competences at the same time.

Keywords. Multidisciplinary - Soft Skills - Innovation - Learning - Curriculum

Lo sviluppo delle conoscenze e l'innovazione del mercato del lavoro hanno evidenziato che la classificazione, la tassonomia disciplinare che è arrivata fino ad oggi è ormai inadeguata. Nelle Università i settori disciplinari sono oltre 300 e si sono stratificati, accorpatisi e divisi negli anni più per ragioni accademiche che per rispondere all'evoluzione del sapere. A fronte di questa frammentazione accademica, nella scuola ci sono 800 classi di concorso. Molti settori universitari sopravvivono solo grazie all'accesso all'insegnamento e quindi alle classi di abilitazione. Si è creato quindi un sistema in qualche modo autoreferenziale che non solo cozza con la natura delle conoscenze della società contemporanea ma anche con il grande personaggio che quest'anno celebriamo: Leonardo da Vinci. Sarebbe difficile incasellarlo in un qualche settore disciplinare essendo Leonardo l'esempio della 'contaminazione dei saperi', della curiosità scientifica che sfugge alle classificazioni, dell'eclettismo dell'uomo del Rinascimento. Nelle botteghe rinascimentali si imparava vedendo fare e provando a fare. E non si trattava di semplice addestramento per acquisire delle abilità ma di formazione completa e complessiva che richiedeva insieme nozioni scientifiche e cultura umanistica. Oggi ci ritroviamo nella stessa situazione. Per affrontare problemi nuovi, una natura del sapere profondamente cambiata e in continuo cambiamento, abbiamo bisogno di approcci multi-pluri disciplinari. Non è un caso che sotto la spinta del mondo aziendale si stiano progettando nuove lauree ed inedite professionalità. Humanitas a Milano, uno dei poli di eccellenza sia della sanità che della ricerca in campo sanitario, ha varato un corso di laurea per una figura professionale che potremmo definire di medico-ingegnere. L'analisi dei big data, una delle ricchezze della nostra società, richiede competenze che non sono solo statistiche e matematiche, ma informatiche, sociologiche e perfino filosofiche. A Forno della Dallara, una delle aziende più innovative, insieme a Ducati, Ferrari ed altre aziende del settore ha

progettato la formazione di figure professionali del tutto inedite nel settore dei motori. In questi corsi, per garantire l'ibridazione dei saperi, insegnano sia professori universitari che professionisti delle aziende e ricercatori provenienti dal mondo della ricerca internazionale. Ci troviamo quindi di fronte ad una rivoluzione che nella scuola dovrà trasformare l'organizzazione curricolare e la formazione dei docenti. "Oltre le discipline" quindi non è solo uno slogan. Alcuni paesi europei stanno già iniziando questa trasformazione partendo dalle competenze che gli studenti devono avere al termine degli studi. Le soft skills di cui si parla continuamente non si raggiungono magicamente al termine di un corso di studi tutto basato sui contenuti ma dipendono in maniera determinante dal metodo di lavoro, dalle metodologie didattiche adottate. Non è la tecnologia che fa la differenza ma la metodologia con cui si struttura un percorso di apprendimento.

Farò ricorso ad una esperienza personale per spiegarmi meglio. Anni fa ho seguito due MOOC (*Massive Online Open Course*), sull'analisi di Big data, organizzati da due diverse Università. Il primo era strutturato in lezioni teoriche (nascita, struttura, strategie, analisi) con l'apporto di esempi e di punti di vista diversi, da quello sociologico a quello statistico e informatico. Ogni iscritto studiava singolarmente ed erano previsti esami per chi volesse una certificazione: un percorso tradizionale che avrei potuto benissimo frequentare in un'aula universitaria e che invece seguivo on line, nei tempi e nei luoghi che mi erano più comodi.

Il secondo corso, dopo un paio di lezioni introduttive su alcuni software, proponeva di partecipare attivamente all'analisi di un caso, utilizzando i dati di un database di alcuni ospedali americani per trovare quelli che avevano i migliori risultati nelle cure di una particolare malattia. Così, incoraggiati dai docenti, in rete si sono formati gruppi di studenti che hanno iniziato a cooperare per provare le diverse strategie, confrontare i risultati e così via. Successivamente sono intervenuti i sociologi che, proponendo letture diverse di questi dati in rapporto al livello economico e di istruzione della popolazione, ci hanno invitati a incrociare altri database o a provare simulazioni per costruire i risultati in forma grafica.

Non era l'uso della tecnologia a differenziare i due corsi, dal momento che entrambi usavano la rete e presupponevano l'utilizzo dei linguaggi digitali. Quello che li differenziava era invece la metodologia: in un caso si sarebbe potuto fare anche a meno della tecnologia, nell'altro invece era essenziale; in un caso si studiava da soli per una verifica individuale, nell'altro si imparava anche a collaborare ma soprattutto, oltre a una serie di conoscenze si sviluppavano delle competenze. In entrambi era previsto anche lo studio personale e il ricorso ai testi ma la progettazione delle attività era totalmente diversa ed anche i risultati di conseguenza. Ora ci troviamo di fronte ad una profonda innovazione del sistema della formazione che deve necessariamente tenere conto della trasformazione della società ma anche delle giovani generazioni che utilizzano strategie cognitive diverse da quelle sequenziali, formate solo sui libri che hanno caratterizzato le generazioni precedenti..

La formazione giovanile di Leonardo tra Vinci e Firenze

ALESSANDRO VEZZOSI

Direttore del Museo Ideale Leonardo da Vinci

Corresponding author: museoideale@gmail.com

Abstract. Decades of research have led to the discovery of decisive documents and new interpretations that have allowed to update Leonardo's youthful biography, the history of his family - in particular the role of the merchant and traveller grandfather - and the context of his training: in Vinci (emblematic name for its "knots"), in Bacchereto and in Florence (prior to when it was not previously believed). The youthful experiences are revealed in the early start to art and they develop thanks to the stories of distant countries, in the dream of flight, in the projects of deviation of the Arno and in the vision of the landscape in aerial perspective...

Keywords. Leonardo's Childhood - Family Da Vinci - Grandfather Antonio, Ser Piero - "Caterina schiava" - Orient - Early Start of Art - Brunelleschi - Verrocchio

Sento il dovere di ringraziare il rettore Alessandro Mariani e quanti hanno reso possibile questo convegno, che si svolge in una strada prossima a via dell'Agnolo, via Ghibellina e le traverse in cui si trovavano la prima bottega del Verrocchio (con Leonardo) e lo studio notarile di ser Piero Da Vinci nonché la sua abitazione per venticinque anni.

Mi emoziona ricordare che avevo 18 anni nel 1968, quando venni per la prima volta in questo Palazzo Gerini a incontrare il presidente del Centro Didattico Nazionale, prof. Giovanni Calò, per organizzare il premio nazionale di pittura intitolato a Leonardo in Vitolini di Vinci.

Il tema della formazione giovanile di Leonardo è vastissimo; già chi mi ha preceduto lo ha affrontato in diversi aspetti. Mi limito a riassumere alcuni argomenti con dati spesso sconosciuti e sorprendenti.

L'infanzia di Leonardo è stata in parte trascurata dagli studi vinciani e fraintesa in termini romantici o scandalistici, dando più spazio, per esempio, al romanzo di Mereškovskij (*Leonardo. La resurrezione degli dei*), piuttosto che ai documenti d'archivio e all'interpretazione aggiornata dei manoscritti leonardiani. Fu tuttavia lo stesso scrittore russo a formulare un concetto quanto mai suggestivo sul Vinci, poi ripreso esattamente da Freud nel suo saggio psicanalitico su Leonardo "Fu come un uomo che si sveglia troppo presto nell'oscurità, mentre gli altri sono ancora addormentati".

Non trascurabili alcune sue annotazioni che ho definito di psicologia genetica. Per esempio, nel foglio di Weimar con studi sugli organi riproduttivi e note sull'influenza del comportamento dei genitori sul carattere dei figli, databile verso il 1510, egli scrive, quasi certamente riferendosi anche a se stesso e ai suoi fratelli, con i quali era in lite per l'eredità dello zio Francesco: «Il figliolo generato dalla fastidiosa lussuria della donna e

non di voglia del marito fia da poco, vile e di grosso [grossolano] ingegno. L'omo che usa il coito con contentione e disagio fa figlioli iracundi e quistionevoli. E se il coito si farà con grande amore e gran desiderio delle parti allora il figliolo fia di grande intelletto e spirituosio e vivacie e amorevole...». In questo stesso foglio e in altri di Windsor teorizza come cibi diversi determinino differenze nel fisico e nel temperamento di una persona. Attribuisce un fondamentale imprinting al legame originario tra madre e figlio, ed elenca tre temi: come il bambino «per l'ombelicho si nutre, e perché un'anima governa due corpi, e come si veda la madre desiderare un cibo e il putto rimanerne segnato...».

Grande importanza è stata sempre attribuita ai nonni paterni (che accolsero ed educarono Leonardo nei suoi primi anni), ma ignorando alcuni fatti determinanti.

Sappiamo dal 1939 che Antonio Da Vinci ci ha tramandato persino l'ora esatta della nascita di Leonardo e i nomi dei ben dieci testimoni al suo battesimo (un numero superiore al consueto), tutti vicini di casa della sua famiglia nel borgo di Vinci, che evidentemente lo accolsero senza riserve e lo festeggiarono benché fosse un illegittimo.

Solo recentemente, con Agnese Sabato, ho reso noto che Antonio non era stato semplicemente «senza veruno avviamento e senza ufizi», quasi nullafacente e dedito alla coltivazione di piccoli possedimenti agricoli: nei primissimi anni del XV secolo si era recato come mercante fin nell'attuale Marocco, nel porto di Alcudia e nella città imperiale di Fès (centro commerciale e culturale con una delle più antiche università e biblioteche al mondo) e aveva collaborato con suo cugino Frosino di ser Giovanni Da Vinci per la riscossione dei diritti degli italiani a Barcellona [Immagine 1].

Frosino fu poi il secondo nome del primo figlio di Antonio, Piero Frosino, che sarà il padre di Leonardo. Lo stesso Frosino di Giovanni inviava grandi quantità di lane dalle Baleari a Prato per le filatrici di Vinci e Cerreto Guidi; il prodotto finito veniva poi rispedito in Spagna.

Immaginiamo le suggestioni per il piccolo Leonardo dei racconti dei viaggi del nonno in porti e città di paesi lontani, e degli oggetti e ricordi che probabilmente avrà riportato da quegli approdi...

Basti pensare all'interesse che Leonardo dimostrerà per la cultura dei paesi del Mediterraneo, dalla tecnologia alle geografie. Un esempio impressionante potrebbe essere quell'espedito segreto che l'artista-scienziato descriverà con precisione nel Codice Atlantico per affondare a sorpresa navi nemiche (con sommozzatori e con l'impiego di viti brunelleschiane), fare prigionieri facoltosi e riscuotere una taglia dopo aver stipulato un "patto per istrumento" (come un accordo notarile e un brevetto) [Immagine 2].

L'artista scienziato ci ha lasciato annotazioni su esperienze marinare e percorsi verso il Medio Oriente, compresi il sogno letterario di un viaggio fino in Armenia, e informazioni e ricerche relative a isole greche, Costantinopoli, il Mar Nero, l'Egitto e l'India... e alle Colonne d'Ercole. Non dimentichiamo i rapporti suoi e già di suo padre con mercanti e ambasciatori fiorentini attivi in grandi città europee (dai Gondi ai Benci e ai Portinari), e con viaggiatori ed esploratori in altri continenti (come Vespucci, Da Verrazzano, Corsali e Giovanni da Empoli).

Leonardo poteva accompagnare il nonno nei possedimenti di famiglia, dalla Costareccia a Campagliana e a San Lorenzo, dove progetterà poi un lago per il padre, quantificando pure il reddito dei terreni (nel 2006, con l'artista Andrea Dami abbiamo presentato il *Lago che non c'è* fra i ruderi – invano riscoperti nel 1980 – della chiesa romanica).

Ne derivava l'osservazione della natura e la conoscenza dei lavori agricoli che resteranno un interesse costante per i suoi studi e le sue applicazioni, fino a esperienze e tecniche innovative per l'enologia e l'olio, dalle fontane da tavola per il vino al frantoio robotico... Osserva l'intelligenza delle piante e le personifica; dal mondo contadino riporterà nei suoi codici osservazioni sull'uccisione del maiale e l'allevamento dei pulcini. Vasari e altre fonti narrano della rotella di fico per un "villano" di Vinci, raffigurante una sorta di spaventosa *Medusa*, dipinta ritraendo dal vero animalletti e insetti: la ricerca psicologica delle bizzarrie e della meraviglia che condurrà fino ai suoi ultimi anni in Vaticano.

Il sogno del nibbio, che Leonardo definisce «la prima ricordanza della mia infanzia», è stato interpretato da Freud in termini di "fellatio"; ma introduce anche, con innumerevoli altre osservazioni, una delle più significative passioni, quasi ossessive, dei suoi studi di natura e utopia tecnologica: il volo degli uccelli in funzione di quello umano [Immagine 3], con i progetti di macchine che lo impegneranno dal primo periodo fiorentino fin oltre il codice con la profezia del volo che darà "gloria eterna al nido dove nacque".

Un altro personaggio determinante per la formazione di Leonardo fanciullo fu nonna Lucia di ser Piero di Zoso, originaria di Bacchereto: la sua era una famiglia non solo di notai e possidenti agricoli ma persino proprietaria di una "fornace da orciuoli", per la ceramica artistica.

Questo paese era rinomato, nel XV secolo, per le fornaci che fornivano fra l'altro maioliche alle grandi famiglie e agli ospedali di Firenze, Prato e Pistoia, compreso quello di Santa Maria Nuova (dove Leonardo avrà il suo conto bancario ed eseguirà gli studi anatomici). Qui, a soli 6 Km da Vinci, il giovane poteva iniziare precocemente la sua attività artistica e moltissime sue carte attestano lo studio e l'uso dell'argilla, che definisce prevalentemente "terra da far boccali". Nel Codice Leicester ricorda di aver osservato i "nichi" (conchiglie fossili) nel "fango azzurreggiante" (argilla) del "taglio di Colle Gonzoli, deripato dal fiume d'Arno" (a Spicchio di Vinci, sulla riva a fronte di Pontorme ed Empoli).

Sono convinto che Leonardo si sia dedicato all'arte giovanissimo, come poi farà suo nipote Pierfrancesco, eccellente scultore scomparso a 23 anni, celebre come Pierino Da Vinci, che fanciullo, "da sé senza maestro", iniziò «a disegnare et a fare [...] fantocchini di terra», cioè di creta; e poi, a soli 12 anni, entrerà nella bottega fiorentina di un amico di Leonardo, il Bandinelli. Credo che lo stesso Leonardo abbia sperimentato l'impiego della terracotta sia nella fornace di famiglia a Toia di Bacchereto che poi nella bottega del Verrocchio a Firenze. Pure il patrigno di Leonardo, Antonio di Piero di Andrea di Giovanni Buti del Vacca, detto l'Accattabriga, è figura sempre più definita dalle ricerche in corso: era fornaciaio nello stesso luogo presso Vinci dove gestiranno una fornace anche il padre di Leonardo e suo zio Francesco.

Le ricerche sulla genealogia dei Da Vinci ci hanno portato a molteplici riscoperte puntualmente accertate: dagli antenati agli almeno 22 fratellastri, ai luoghi vissuti e a un contesto ricco di stimoli, fino ai giorni nostri con i discendenti viventi, oltre a numerose sepolture. Non si tratta di questioni banali o feticistiche o fantasiose, ma di dati certi acquisiti per procedere rigorosamente e senza preconcetti nella ricerca scientifica del DNA, insieme a Università e fondazioni europee e americane. Esami su discendenti e sepolture consentiranno verifiche e confronti anche con un reperto biologico ora esposto a Vinci, che proviene dagli stessi resti mortali individuati da Houssaye nel 1863 e ricomposti (nel 1874) nella presunta tomba di Leonardo del Castello Reale di Amboise (alla quale i presidenti Macron e

Mattarella si sono recati per rendere omaggio il 2 maggio 2019). Gli scienziati sottolineano l'importanza del DNA per acquisire informazioni sui caratteri del genio di Vinci.

Un altro elemento significativo per l'infanzia di Leonardo, figlio illegittimo, deriva dalla ricerca dell'identità di sua madre Caterina, al di là delle leggende: la sommatoria di indagini d'archivio, fonti storiche e analisi del contesto avvalorano come unica ipotesi più che probabile quella che fosse la "Caterina schiava" [Immagine 4] di Vanni di Niccolò di ser Vanni, che ser Piero aveva conosciuto già prima del 1450, a pochi metri dal luogo in cui ci troviamo, nella casa di via Ghibellina e al "Chanto alla Brigha". Una schiava non era una stranezza per nonno Antonio, che aveva lavorato nell'orbita del pratese Datini, grande mercante pure di schiavi dal Mar Nero; negli anni in cui nacque Leonardo, in Firenze vi erano circa 544 schiave. La loro integrità poteva costituire un problema legale e di valore economico: ser Piero dovette infatti trovare un accordo con la vedova di Vanni e subì un "ammancho". Peraltro, a nostro avviso, resta ancora molto da verificare e approfondire in merito alle possibili impronte digitali e palmari di Leonardo che abbiamo individuato da decenni in dipinti e manoscritti, e nelle quali alcuni antropologi hanno riconosciuto prevalenti caratteri mediorientali.

Le ricerche di molti studiosi hanno escluso l'attendibilità di altri tentativi di identificare Caterina madre di Leonardo con una contadinella o serva di un'inesistente osteria, tra Vinci e Cerreto Guidi fino a Pisa e Firenze. I documenti dell'Archivio di Stato di Firenze smentiscono evidentemente ipotesi recentemente riproposte: la Caterina di Bartolomeo di Lippo non sposò l'Accattabriga, patrigno di Leonardo, bensì Taddeo di Domenico di Simone Telli (residente a Mattoni e non a Campo Zeppi); la Caterina di Antonio di Cambio (una famiglia ben nota in Vinci) aveva solo 14 anni nel 1452, quando Leonardo nacque e sua madre doveva averne circa 25. A Campo Zeppi di San Pantaleo Caterina ebbe cinque figli con l'Accattabriga, che si dimostrò in buoni rapporti con i Da Vinci. La loro primogenita fu chiamata Piera, in omaggio a ser Piero; l'unico figlio maschio Francesco in omaggio allo zio di Leonardo.

Il figlio illegittimo manterrà con la madre rapporti costanti e più intensi di quanto generalmente non si pensi: rimasta vedova dell'Accattabriga, Caterina lo raggiungerà a Milano nel 1493 e Leonardo pagherà le spese della sua sepoltura l'anno seguente.

Il giovanissimo Leonardo non fu corretto nel mancinismo come invece Michelangelo; e spesso compilava i suoi manoscritti a rovescio, iniziando dall'ultima pagina. Era comunque ambidestro nel disegno e nella scrittura, come si vede nel celebre primo foglio del Codice Atlantico in cui descrive l'odometro ispirato da Erone e Vitruvio.

Il nonno Antonio non era notaio come i suoi antenati ser Guido e ser Piero, ma redigeva scritture private: per esempio quella del 18 ottobre 1449 nella casa adiacente alla gora del mulino del Comune di Vinci, dove un fratello di Leonardo, Giovanni, fu oste e "beccai".

Studiato da tempo è il rapporto con il nonno e il padre per la scrittura tra mercantesca e cancelleresca. Interessante appare ora la coincidenza di una frase di ser Piero in un atto del settembre 1472 ("Io Piero d'Antonio di ser Piero da Vinci notaio fiorentino sono contento a quanto di sopra se fatto") e la scritta non speculare sul *verso* del disegno del 1473 («io morando d'antonio sono chontento»), che Carlo Pedretti non riteneva autografa; tuttavia presenta talune affinità con certe prove calligrafiche in cui il giovane Leonardo si esercitava anche con la destra, alla ricerca di eleganza e armonia. Ma perché Morando d'Antonio?

Ser Piero redigeva atti notarili fin dal 1449 a Pisa e a Firenze, a fronte del Palazzo del Bargello, in un edificio della Badia Fiorentina (dove creerà la tomba della famiglia Da Vinci nel 1474). Per comprendere il contesto familiare “allargato” del giovanissimo Leonardo, ricordiamo che il padre abitava in Firenze almeno dal 1457 con la prima moglie Albiera Amadori nel Popolo di San Firenze. Quasi certamente Leonardo poté così frequentare la scuola di abaco intorno al 1460.

Albiera non era sterile, ma la sua prima figlia, Piera, morì “sopra parto” nel 1464, un anno dopo aver dato alla luce Antonia Francesca (dai nomi del nonno e dello zio), battezzata il 16 giugno 1463 e morta il 21 luglio dello stesso anno. Lo zio Francesco, che nonno Antonio diceva «stassi in villa [a Vinci] e non fa nulla», risulterà “calzaiuolo” in Firenze, iscritto all’Arte della Seta, sposerà la sorella di Albiera e abiterà per un periodo col fratello e la cognata in Piazza del Palagio di Parte Guelfa. Lascerà i suoi beni in eredità a Leonardo, suscitando l’opposizione dei fratellastri in un aspro contenzioso.

Il padre notaio si rivelò determinante per facilitare l’apprendistato artistico del figlio, introducendolo non solo nella bottega interdisciplinare del Verrocchio ma per avvicinarlo ai protagonisti dell’Umanesimo e del Rinascimento fiorentino; nonché per favorire la committenza di opere da parte di istituzioni e grandi famiglie.

Leonardo fu influenzato nelle sue prime esperienze in Firenze da diversi maestri [Immagine 5]: per la città ideale, ecologica e simbolica, e per il ruolo delle arti, da Matteo Palmieri e Filarete a Leon Battista Alberti e naturalmente Brunelleschi, del quale ci ha tramandato disegni perduti di macchine da cantiere e al quale si ispirò per l’animazione di scenografie teatrali. La più antica, fra le sue memorie che ci son pervenute, è la saldatura della sfera di rame collocata dal Verrocchio sulla cupola del Duomo il 27 maggio 1471, che il Vinci ricorderà ancora verso il 1515. È ben nota l’influenza degli ingegneri senesi del primo rinascimento, della cerchia del Taccola e poi del maestro e amico Francesco di Giorgio, anche per la conoscenza della cultura ellenistica degli automi e degli ingegni idraulici (Erone di Alessandria, Filone di Bisanzio, Archimede); continuo per altro le ricerche sui rapporti tra gli studi di Leonardo del primo periodo fiorentino e l’iconografia tecnologica dell’antica Cina, in straordinari trattati con illustrazioni xilografiche. E naturalmente sono sempre più indagate le relazioni con i dotti mirabili medievali, comprese le anticipazioni *De Secretis* di Ruggero Bacono.

Il Vinci poté frequentare le ricchissime biblioteche fiorentine, da San Marco a Santo Spirito, prima di crearsi una sua biblioteca ideale, comprensiva di fondamentali fonti classiche del sapere. Al 1478 è databile il primo foglio in cui egli menziona alcune sue letture: da Petrarca a Luca Pulci e a Ovidio tradotto in volgare; è lo stesso in cui scrive: «di di dimmi come le cose passano di costà e sappimi dire se la Caterina vuole fare».

Fu Dante la sua principale ispirazione letteraria. Rilevante risulta la conoscenza di personaggi eccezionali, dallo stravagante Benedetto Dei (cronista, faccendiere e orientalista fino in Africa e alla corte di Maometto II, al quale Leonardo indirizzò una lettera burlesca “di Levante”, sul “Gigante che vien de la diserta Libia”) a Paolo dal Pozzo Toscanelli (consulente scientifico e – si dice – insegnante di matematica di Brunelleschi, oltre che ispiratore delle esplorazioni di Colombo), che Leonardo definì “maestro Pagolo” nel foglio 42v dell’Atlantico in cui menziona pure “Benedetto de l’abbaco” e l’umanista greco Giovanni Argiropulo.

Ci sono pervenuti circa 4.000 fogli con disegni e scritti di Leonardo, ma ne mancano più che altrettanti, compresi quelli del periodo giovanile fino ai 25 anni – che qui ci sareb-

bero preziosi – e dieci tra i manoscritti autografi usati da Melzi per la redazione del *Trattato della Pittura* apografo. Al 1478 sono databili i promemoria delle “due Vergini Marie” e dei “compari in Bacchereto” [Immagine 6]; la collaborazione con Verrocchio a Pistoia; il contratto per prendere in affitto il mulino del Comune di Vinci da parte del padre ser Piero e dello zio Francesco, con Leonardo presente e usufruttuario benché “spurio”.

È interessante evidenziare che ser Piero avrà sedici figli (otto con la terza moglie, Margherita, e otto con la quarta, Lucrezia) solo dal 1476, dall’età di 50 anni (nato nel 1426, morirà nel 1504).

Al 1476 risalgono i due documenti di archivio (relativi a un’accusa anonima di sodomia) che attestano: «Lionardo di ser Piero da Vinci sta [a bottega] con Andrea del Verrocchio».

Un momento in cui Leonardo dimostra da giovane la sua già impressionante maturità artistica è il 1473: è il tempo dell’*Annunciazione* degli Uffizi (Leonardo crea un capolavoro su una tavola iniziata da un altro artista) [Immagine 7]. La radiografia mostra la precisa sovrapposizione del disegno di un paggio della Pierpont Morgan Library di New York, un tempo attribuito a Pollaiuolo, con il volto della Vergine. Caratteristica di Leonardo è l’impiego dei polpastrelli delle dita – e del palmo delle mani – per sfumare il colore, lasciando così numerose impronte digitali (e palmari); lo stesso è evidente nel *Battesimo* (detto del Verrocchio), in cui Leonardo interviene dipingendo l’angelo di sinistra nonché il paesaggio che tende all’infinito e la figura del Cristo, sulla quale si riscontrano molte impronte che conferiscono un’alta sensibilità innovativa, in contrasto con lo stile scultoreo del suo maestro (nel san Giovanni) e la tecnica più arcaica di altri collaboratori (per esempio nell’albero a sinistra).

Scrive Vasari nella *Vita* di Leonardo che «quel cervello mai restava di ghiribizzare», per esempio con il progetto di sopraelevare il Battistero di Firenze su “scalee senza ruinarlo”: con disegni e ragionamenti sembrava convincere della fattibilità di imprese impossibili. Riferisce che “fu il primo ancora che giovinetto discorresse sopra il fiume d’Arno per metterlo in canale da Pisa a Firenze”. In realtà, il più grandioso progetto al quale Leonardo si dedicò per almeno quarant’anni, dal *Paesaggio* del 1473 alla nota del 1513 nel Codice Atlantico, fu proprio la deviazione delle acque dell’Arno in un canale. Come ho più volte sottolineato, non si trattava di un “ghiribizzo” bensì di un’idea funzionale: oggi coinciderebbe con il tracciato dell’Autostrada Firenze-mare fino a Montecatini e con lo Scolmatore pisano.

Fra i naturali obiettivi dell’artista vi era quello di concretizzare un sogno “autobiografico” che quasi certamente lo aveva appassionato fin dall’infanzia: dal crinale del Montalbano sopra Vinci poteva osservare il corso tortuoso dell’Arno nella valle a meridione, e immaginare la geometria del suo Canale nella pianura tra Firenze, Prato e Pistoia a settentrione. Scopi fondamentali del Canale navigabile erano quelli di regimare le acque, scongiurare le alluvioni a Firenze, creare una grandiosa via di trasporto, bonificare il territorio, favorire le attività produttive e il commercio, e persino creare un sistema di strategia militare...

Il disegno 8P del Gabinetto Disegni e Stampe degli Uffizi, che reca la data del 5 agosto 1473 [Immagine 8], non raffigura un paesaggio fluviale, né la valle dell’Arno, bensì il Padule di Fucecchio e la Valdinievole che Leonardo vedeva abitualmente dai dintorni di Vinci e pensava di attraversare con il Canale d’Arno. Si tratta di un paesaggio in parte idealizzato ma evidentemente caratterizzato, in alto al centro, dalla precisa immagine del

cono di Monsummano con Montevettolini a ridosso, in grande lontananza verso destra. È poi composto con elementi d'invenzione, come il castello a sinistra, e di interpretazione stilistica e figurativa: gli originali aloni ruotanti nella vegetazione; le rocce che evocano la pittura delle botteghe fiamminghe e del Verrocchio... Il dato straordinario è che lo stesso Leonardo dimostra, con il toponimo aggiunto al disegno in una carta per il Canale di Firenze (RL 12685 di Windsor) [Figg. 9, 10, 11], che si tratta della Valdinievole e del Padule di Fucecchio e non di un paesaggio umbro con la Cascata delle Marmore.

Il foglio degli Uffizi introduce altri elementi essenziali: l'eccezionale originalità e maturità di Leonardo a 21 anni; l'abitudine fin da giovane a usare spesso le date delle ricorrenze religiose (qui Santa Maria della Neve, San Giovanni nell'ultima sua memoria del 24 giugno 1518); un insieme di componenti tecniche e concettuali, dai fenomeni ottico-percettivi, grafo-dinamici e spaziali, fino all'evolversi dell'osservazione naturalistica dal Montalbano di Vinci verso i Monti Pisani, le Apuane e il Mar Tirreno [Immagine 12]. Ne deriveranno lo sfumato e la prospettiva aerea dei suoi capolavori in pittura, "cosa mentale" che per lui è anche filosofia e scienza.

Leonardo affermava che il dono principale di natura è la libertà. Si definisce "discepolo dell'esperienza" e disegna alcuni emblemi che esprimono la sua formazione e i suoi intenti di conoscenza e creatività: l'aratro che solca la terra con la scritta "hostinato rigore" e una ruota idraulica che evoca il moto perpetuo (una bussola con i raggi del sole, ovvero l'energia della natura) con la scritta "destinato rigore"; e a margine aggiunge: «Non ha revolutione chi a tale stella è fisso» [Immagine 13].

Al verso del disegno del 1473 troviamo già il disegno di un "nodo", il primo degli innumerevoli che elaborò ispirandosi a fonti celtiche, ebraiche e arabe fino a inserirli nelle vesti della *Dama con l'ermellino* e della *Gioconda*, e a formalizzarli nelle sei cartelle dei logo della sua *Achademia*, che con la simbolica circolarità senza fine evocano i mandala dell'estremo Oriente. Questi intrecci sono in relazione diretta con il nome del suo paese natale (e del torrente Vincio che l'artista indica con l'appellativo fiume), che trae la sua origine dal *salix viminalis*, o purpureo (*vincus, vincī*), ossia dai salici con i ramoscelli flessibili, diffusi e usati in queste campagne per realizzare canestri o legare le viti. È opportuno sottolineare che ne sono derivati il cognome della famiglia di Leonardo e i "nodi vinciani", che saranno emblema del Vinci e dell'*Achademia Leonardi Vinci*: un concetto di infinito e di relazioni tra arti, culture e civiltà diverse [Immagine 14].

Quest'anno, per il quinto centenario della morte, abbiamo allestito la mostra "Leonardo vive" nel Museo Ideale Leonardo Da Vinci e nel Museo Leonardo e il Rinascimento del vino, evidenziando che è anche il centenario, quasi dimenticato, della *Joconde L.H.O.O.Q.* del dadaista Marcel Duchamp. Al di là della retorica celebrativa e feticistica e dei "malpensieri" che detestava, Leonardo vive per la sua attualità transdisciplinare nella cultura del nostro tempo e in particolare nell'arte moderna e contemporanea.



Immagine 1 - A. Van Den Wyngaerde, *Veduta di Barcellona da Montjuic*, con l'evidenza, al centro della cinta muraria, della Basilica di Santa Maria del Mar (nel cui popolo abitavano i Da Vinci), 1563. Cfr. A. Vezzosi, A. Sabato, *Il DNA di Leonardo*. 1. Le origini..., 2018. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wyngaerde_Barcelona_1563.jpg

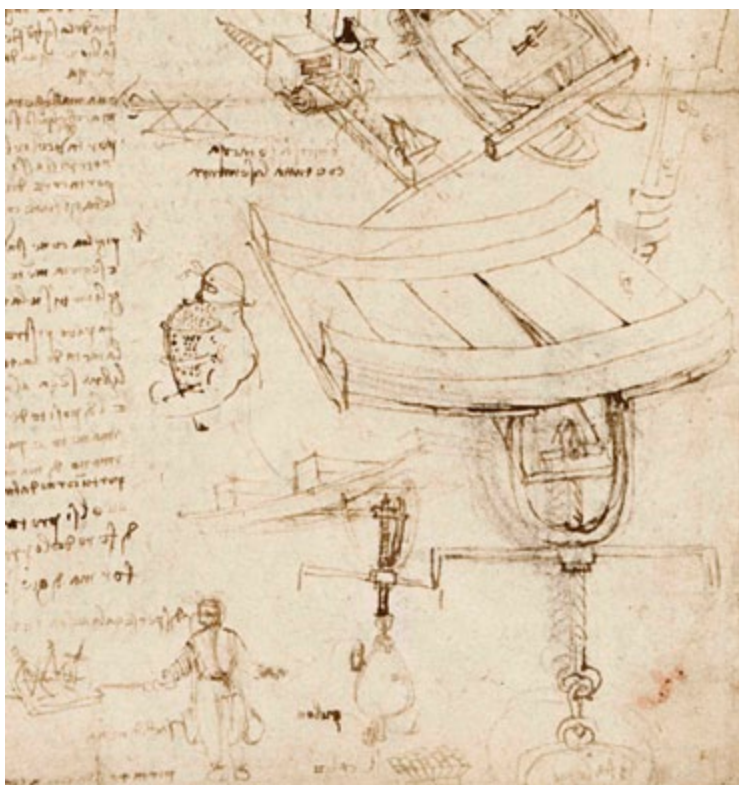


Immagine 2 - Leonardo, particolare del foglio 909v del Codice Atlantico (antecedente al restauro), databile al primo periodo fiorentino, con le figure di sommozzatori e la menzione delle «viti di ferro de l'opere di santa Liberata». Qui si preoccupa anche dei suoi segreti («Non insegnare e sarai [il] solo eccellente»). Cfr. A.V., *In viaggio con Leonardo*, 2003..



Immagine 3 – L. Leonardo, Studi sul volo degli uccelli e sull’azione del vento nel sospingere verso il basso o verso l’alto un volatile, in analogia con la macchina volante, particolare. Il foglio contiene appunti autografi dell’artista per una lettera in riferimento alla sua lite con i fratelli per l’eredità dello zio Francesco. Codice Atlantico, f. 571 a-v, c.1506, antecedente al restauro. Cfr. A.V., *Leonardo: mito e verità. Riscoperte, attualità e nodi della conoscenza*, 2006.

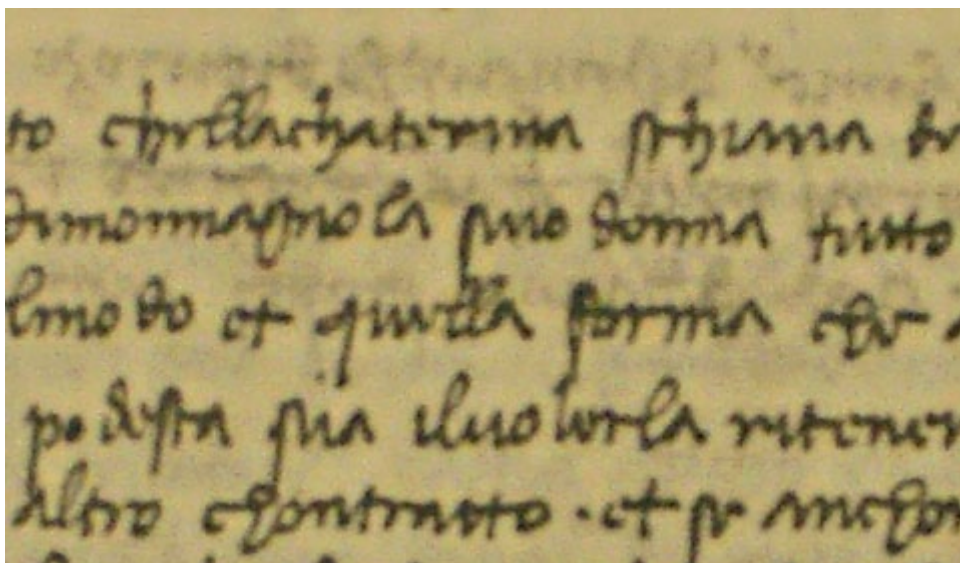


Immagine 4 - Dettaglio con la menzione di "Chaterina schiava" in uno dei testamenti di Vanni di Niccolò di ser Vanni rogati da ser Piero Da Vinci nel 1449-1451. ASF, Notarile Antecosimiano 7399. Cfr. A.V., *Leonardo infinito*, 2008..

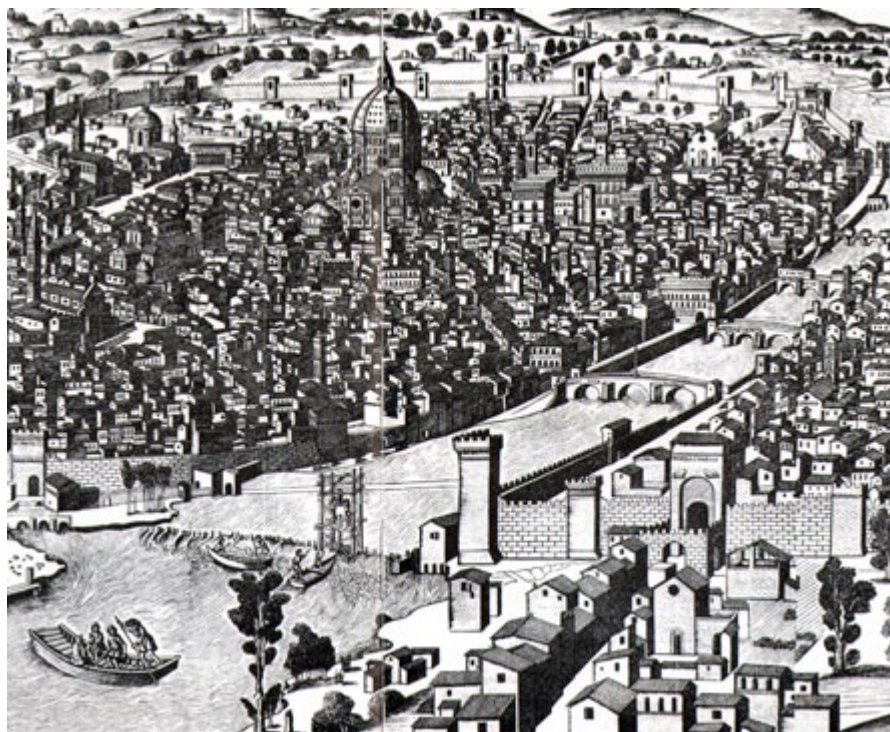


Immagine 5 - Francesco Rosselli, *Veduta di Firenze detta della Catena*, c. 1471-1482, particolare con l'Arno, la Cupola del Brunelleschi e molti luoghi di vita e di lavoro di Leonardo e dei suoi familiari, maestri e amici (cfr. A. V., *Toscana di Leonardo*, 1983).



Immagine 6 - Leonardo, particolare con caricatura, prova calligrafica e il promemoria di Baccchereto in alto a sinistra, *Codice Atlantico*, f. 878v (antecedente al restauro), c. 1478 (da A.V., *Leonardo da Vinci. Arte e scienza dell'universo*, 1996), reintegrato con il frammento RL 12460 (cfr. C. Pedretti, *Fragments at Windsor Castle...*, 1957).



Immagine 7 - Sequenza di volti in relazione a quello della Vergine Maria di Leonardo nell'Annunciazione degli Uffizi, c. 1473 (a sinistra); *Testa di giovane* (già attribuita al Pollaiuolo), c. 1472, New York, Pierpont Morgan Library (al centro); sovrapposizione dei due volti (a destra) che mostra precise coincidenze dei lineamenti, sovrapponibili salvo la capigliatura in scala 1:1 (cfr. A. V., *Leonardo infinito*, 2008)..



Immagine 8 - Leonardo, *Paesaggio ideale con una veduta della Valdinevole e del Padule di Fucecchio dal Montalbano di Vinci*, Firenze, Gallerie degli Uffizi, Gabinetto dei Disegni e delle Stampe, inv. 8Pr (da facsimile; A.V., *La Valdinevole del Buggiano e di Leonardo*, 1985).



Immagine 9 - Leonardo, Studio per il Canale d'Arno da Firenze a Prato, Pistoia e Serravalle con i dintorni di Vinci e Bacchereto, c. 1495 o 1503 particolare (da facsimile della carta RLW 12685; A.V., *Leonardo e l'Europa*, 2000).

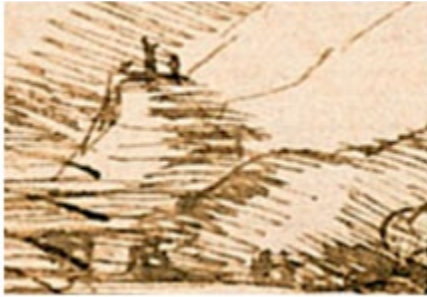


Immagine 10-11 - Particolari ingranditi dei due disegni precedenti che evidenziano come Leonardo stesso consente di identificare nella Immagine 10 sullo sfondo, in lontananza verso destra, l'emergenza del castello di Monsummano con Montevettolini sovrapposto a ridosso. I due dettagli, eseguiti a molti anni di distanza e ben riconoscibili nella loro posizione in Valdinievole, sono identici, ma nella Immagine 10 (Uffizi) vi è solo lo schizzo con il profilo; nella Immagine 11 (Windsor) Leonardo ha aggiunto i due toponimi di Monsummano e Montevettolini. .



Immagine 12 - *Paesaggio con il castello di Vinci*, fotografia, 2012. Courtesy Domenico Alessi, dalla mostra "Leonardo. Beyond the visible", A.V., Tokyo, 2016.-

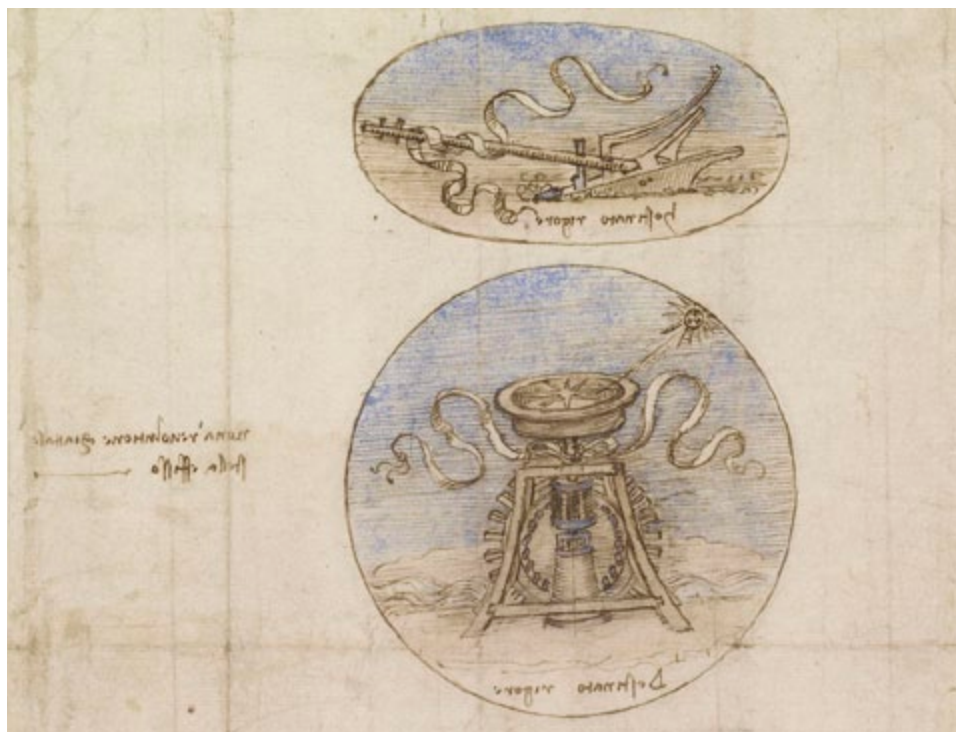


Immagine 13 - Leonardo, Due emblemi e un aforisma programmatico: “hostinato” e “destinato rigore”; sul margine sinistro del foglio si legge «Non ha revolutione chi a tale stella effisso». Sono tutti emblemi della costanza nel metodo (dal facsimile del foglio RL 12701, c. 1508-10; A.V., *Leonardo scomparso e ritrovato*, 1988).

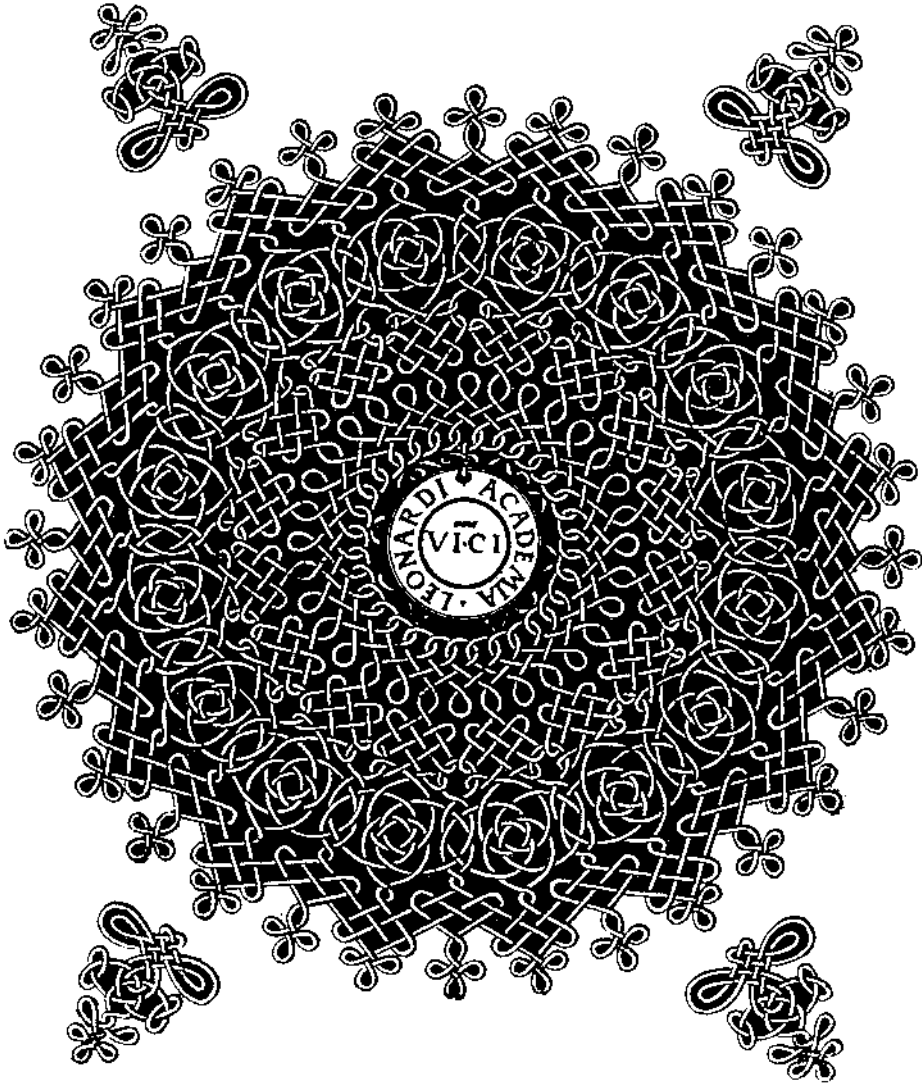


Immagine 14 - Emblema dell'Academia di Leonardo con il "nodo vinciano" (intreccio circolare continuo), ispirato dagli alberi dei salci (o "vinci"), coincidente col nome della sua terra natale e dalla sua famiglia. Cfr. A.V., *Il Sigillo dei Vinci*, 1989.

Leonardo da Vinci e l'elemento femminile

CRISTINA ACIDINI

Presidente dell'Accademia delle Arti del Disegno di Firenze

Corresponding author: cristina.acidini@gmail.com

Abstract. In the life and works of Leonardo, drawings and paintings, the female element appears in a great variety of roles. The “mother” (from whom he was separated early) is the center of feelings of affection, joy, prophetic fear of the future. The “beautiful lady” appears in innovative and charismatic portraits, with Mona Lisa at the top. The female reproductive system is studied in anatomical drawings, which investigate the mystery of life in the womb.

Keywords. Woman - Mother - Madonna - Lady - Womb

Nell'impossibilità di partecipare al convegno, mi congratulo con l'organizzazione, che propone un programma di comunicazioni improntato all'ampiezza e alla qualità.

Sollecitata a riflettere sul tema “Leonardo da Vinci e l'elemento femminile”, confermo la vitalità dello spunto poiché, anche solo sfiorando l'argomento, risultano molti e stimolanti i percorsi di ricerca che si possono seguire, sia recuperando la vastissima bibliografia esistente, sia sviluppando nuove ricerche e interpretazioni.

La ricerca storica, ma anche l'indagine psicanalitica, si sono a più riprese concentrate sul motivo della madre di Leonardo da Vinci, Caterina. Le sue vere origini, il suo stato sociale, la sua effettiva presenza/assenza nell'infanzia del figlio a Vinci sono oggetto di congetture e di fiction. Di grande interesse risultano i 4 documenti milanesi, che già nella disamina fatta da Luca Beltrami nel 1921 dimostravano la presenza nel 1493-94 di Caterina ormai vedova a Milano, dove morì e fu seppellita a spese di Leonardo.

Il tema della madre si manifesta nella pittura di soggetto sacro principalmente nella Madonna, ma anche della madre di lei, Sant'Anna. Le Madonne giovanili di Leonardo mostrano sembianze di adolescenti, piene di grazia soave. Seria è la Vergine dell'*Annunciazione* degli Uffizi, che saluta l'arcangelo Gabriele con composta dignità, mentre il vento divino che accompagna l'atterraggio del messaggero le muove i fini capelli biondi e fa scivolare all'indietro il velo trasparente che dovrebbe coprirli senza nasconderli. Assai più lieta è la *Madonna Benois* (1478-80 circa; San Pietroburgo, Ermitage), dove la relazione tra la Madre e il Figlio è mossa e gioiosa. Il quadro “ferma” un istante fugace e felice, in cui il passaggio del fiore crucifera, simbolo del sacrificio di Cristo, si trasforma in un tenero intreccio di mani rievocante le amorevoli “Madonne del solletico” del tempo di Masaccio e Nanni di Bartolo; e della Vergine adolescente, che ride estasiata, si intravedono i denti nel cavo ombroso della bocca come poco si osava all'epoca, eccezione fatta per Sandro Botticelli, che a Flora nella *Primavera* fece biancheggiare i denti nel sorriso.

Leonardo accentua le prerogative profetiche della Madonna (così come della madre Sant'Anna) ponendo al centro dell'attenzione simboli della futura passione e morte di Gesù: i fiori (crucifera, garofano), l'agnello sacrificale, la croce. Quest'ultima è offerta da San Giovannino, oppure formata per caso da un arnese comune. Sono oggetti carichi di significato, che però entrano nella composizione con delicato naturalismo, come in scene di gioco e d'intimità domestica.

Nelle versioni note della *San'Anna* (cartone a Londra, quadro a Parigi), il messaggio affidato all'iconografia ha profonde implicazioni teologiche: Sant'Anna, con autorevole fermezza, trattiene in grembo Maria affinché non impedisca a Gesù di abbracciare l'agnello e, con esso, il suo destino di vittima sacrificale. Nel 1501 il cartone fu visto nello studio di Leonardo a Firenze e così spiegato da fra' Pietro da Novellara. Egli vide inoltre in lavorazione quella *Madonna dei fusi*, che resta uno dei veri misteri non risolti nell'arte di Leonardo. Il dipinto, destinato al segretario di re di Francia Florimond Robertet, mostrava allora un soggetto corretto sul piano dottrinario, nonché amabile e struggente sul piano emotivo. Mentre la Madonna lavora la lana il Bambino, posto il piede nel canestro dei fusi, prende l'aspo rimirandone la forma di croce e non vuol restituirlo: di nuovo, il presagio della morte futura irrompe nella serenità quotidiana e suscita l'accorata mestizia della Madre e la gioiosa accettazione del Figlio. Il soggetto fu modificato poi in corso d'opera, ma ne resta memoria in copie e rielaborazioni.

Contrariamente a quanto messo in circolazione da fortunate finzioni letterarie, nell'*Ultima cena* di Milano non è una donna la persona accanto a Gesù, bensì il giovane e sensibile apostolo Giovanni.

Presenze femminili celebri e carismatiche sono i ritratti di dame. Non è tanto la bellezza esteriore di queste donne che interessa l'artista, quanto piuttosto i "moti della mente", che traspaiono dall'espressione del volto, dagli sguardi, dai gesti, dalle posizioni.

Ginevra de' Benci ha il volto chiuso e remoto, con le labbra pallide sigillate in una contegnosa serietà di fanciulla da marito. L'amante di Ludovico il Moro *Cecilia Gallerani* con l'ermellino in braccio, si volta vivace e distratta. La *Belle ferronière* appare calma e sicura della propria bellezza. La *Gioconda* è associata al sorriso più elusivo e famoso del mondo. La *Scapiliata* è ritratta in un disegno, che esalta il gioco delle chiome mosse e leggere.

Rimase allo stato di disegno anche il ritratto di *Isabella d'Este*, messa dall'artista, diversamente dalle altre, in una posa di profilo da medaglia: forse per accentuare gli aspetti più attraenti della marchesa, quali l'ampia capigliatura.

Ma non mancano nei fogli di Leonardo teste caricaturali di brutte vecchie sdentate e deformi, rese ancor più grottesche dalle elaborate acconciature da gran dama.

Alla donna, così come all'uomo, Leonardo dedica specifici studi anatomici. L'apparato riproduttivo è al centro delle sue attenzioni ed egli entra, da ricercatore che mette l'arte al servizio della conoscenza, nelle profondità del mistero della vita, sino a raffigurare il feto nell'utero. I magnifici fogli della Royal Library a Windsor ne sono testimonianza.

Leonardo e l'educazione

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article is a reflection on the educational features of Leonardo da Vinci's thinking: from his experiences growing up, to his engagement as a master of painting, from his educational exercise of creating the Codes, culminating in his model of the modern mind, which is considered by critics as an important paradigm.

Keywords. Leonardo da Vinci - Painting - Codes - Model of Mind - Artistic education

1. Un tema marginale?

Nella sterminata bibliografia su Leonardo che ne ha messo il luce il genio multiforme si è ben sottolineato proprio l'apertura a studiare ogni aspetto sia della natura sia delle arti, come pure delle scienze e delle tecniche. Si è così ben evidenziato il carattere universale del genio di Vinci, a suo dire 'omo senza lettere' poiché non sapeva di latino e di greco, ma che ha comunque posseduto una biblioteca di cui si nutrì e dove erano presenti testi popolari ma anche letture e di scienza e di altri saperi. Una biblioteca esigua? Forse, ma varia. Composta da 150, ora perduti, volumi di autori antichi e moderni, di religione e di scienza, di morale e di letteratura (anche burlesca tra il Pulci e il Burchiello) e dove è presente anche l'enciclopedia di Giorgio Valla del 1501. Tra le scienze poi c'è l'astrologia e c'è l'astronomia, poi la medicina e l'ingegneria nautica e bellica, poi la botanica e l'anatomia con testi di grammatica e di retorica etc. Biblioteca che testimonia in pieno la viva curiosità della mente leonardiana.

Sì, ma di tale genio universale c'è un aspetto che è rimasto più in ombra, anche se negli ultimi sessant'anni si è avviato con decisione il recupero di questo fronte più emarginato. Che è quello della educazione: e di Leonardo stesso e del suo ruolo di educatore e di tecniche e anche di un'idea di mente. Oggi poi sia per le ricerche svolte dal museo vinciano e per la recente (2019) mostra fiorentina sul Verrocchio e la sua scuola la formazione di Leonardo tra infanzia e giovinezza si è fatta più chiara e proprio tra pittura e ingegneria. Tutto giusto: ma Leonardo è stato anche 'formatore' nella sua bottega e qui ci illumina il *Trattato della pittura* come le prassi di lavoro attive nella bottega; poi ha formato se stesso e a un livello altissimo attraverso gli appunti variegati dei *Codici*, scritti per se stesso e che sono stati testimonianze e guide del suo pensiero, quasi uno *Zibaldone* scientifico-culturale del genio vinciano. Ma c'è altro: dalla conoscenza più integrale e critica della ricchissima opera di Leonardo si è venuta a delineare una 'teoria della

mente' che ha sempre più affascinato gli interpreti, i quali ne hanno via via sottolineato l'esemplarità moderna e ne hanno descritto il modello (e si pensi solo al cammino fatto in tal senso da Gramsci a Luporini, a Galluzzi con richiami espliciti e motivati, ma si pensi anche in modo implicito la sintonia con i teorici della mente attuali, a cominciare da Morin: aspetto che ha un significato ben rilevante proprio in pedagogia).

Allora inoltrarci su questa frontiera educativa di Leonardo che ci permette di conoscerlo ancor più *à part entière*, ma anche e ancor più di fissare quel modello di mente moderna che resta un paradigma pedagogico tutto attuale.

2. La formazione di Leonardo

Leonardo era figlio illegittimo di Piero da Vinci, notaio, e di Caterina, donna di modesta condizione sociale che abitò ad Anchiano, dove il piccolo Leonardo si recò spesso e soggiornò, anche se viveva di regola a casa del padre e del nonno. Alla morte del nonno nel 1458, il padre passa a Firenze l'anno dopo, ma è nell'*habitat* di Vinci che Leonardo comunque si forma e fa esperienze: 'disegna e scrive', nota il padre, frequenta forse il padule di Fucecchio, l'Oratorio della Madonna della Neve e il molino di Doccia, anche Bacchereto dove si fanno maioliche e dove vive la nonna. Tutte esperienze che lasceranno il segno sia nella sua curiosità aperta sia nell'attenzione alle varie tecniche.

Poi, seguito il padre a Firenze, entra, nel 1469 forse, nella bottega del Verrocchio: una bottega polimorfa, di pittura e di tecnica, di scultura e di ingegneria, e lì Leonardo plasmerà la sua mente multiforme come la stessa mostra del 2019 ci ha ben permesso di rilevare e dove il giovane di Vinci collabora con altri giovani poi illustri, da Ghirlandajo a Botticelli, da Perugino a Lorenzo di Credi. Lì apprenderà la pratica del disegno e tecniche varie. Nel 1472 è già un pittore autonomo anche se continua a collaborare col Verrocchio: e si ricordi il *Battesimo di Cristo* a più mani, in cui Leonardo si annuncia già come pittore dotato di una sua specificità che si svilupperà in varie Madonne e nell'*Annunciazione* degli Uffizi, in cui la complessità della sua pittura tra spazio, natura e figura è già ben evidenziata. Nel 1474, forse, si avvicina a Paolo dal Pozzo Toscanelli, geografo e astronomo, e lì sviluppa ancora il suo interesse per la natura e le tecniche che si farà più centrale nel suo periodo milanese (1482-1500).

Su questi diversi fronti si forma e cresce la mente di Leonardo, artistica, scientifica e tecnica, animata da una curiosità che fa duttilità e vivissima sintesi di pensiero aperto e di azione produttiva.

3. Tra "bottega" e *Trattato*: come si forma un vero pittore

Col metter su 'bottega' si sviluppa in Leonardo la volontà e l'impegno a farsi maestro e maestro di una comunità di lavoro creativo legato soprattutto alla pittura, nella quale applica sì i principi verrocchiani ma anche la sua predisposizione alla sperimentazione, secondo un *iter* di lavoro svolto insieme ma regolato da principi comuni fissati dal maestro. Nel 2019 si sono presentati i risultati ottenuti studiando la *Madonna Litta*, che sta a S. Pietroburgo, 'radiografandone' le mani che lì si sono impegnate a dipingere: al principio e alla fine c'è la mano di Leonardo che dà l'idea e la compone nel qua-

dro e che poi lo rifinisce. Nel mezzo c'è il lavoro degli allievi (qui forse il Boltraffio) che seguono lo stile del maestro. Leonardo insegna concretamente con l'esempio, come testimoniano le stesse opere degli allievi resisi via via più autonomi. Certo è però che la 'bottega' di Leonardo è anche una scuola sperimentale (come ben testimoniano gli eventi tecnicamente problematici della *Battaglia d'Anghiari* a Firenze o de *L'ultima cena* a Milano) che, ad esempio, via via dà forza espressiva proprio agli spazi di sfondo che vanno ben oltre l'uso della prospettiva pur raffinata (e si pensi solo a *La Gioconda*, come ci ha chiamati a riflettere Chastel).

Ma è nel *Trattato di pittura* (forse composizione di appunti leonardiani fatta da Melzi, come sostiene Sarton) che possiamo raccogliere la piena testimonianza di questo magistero pittorico e di una pittura che è 'filosofia', come sottolineò Valéry. Lì si afferma che la pittura è la prima arte, ben vicina alla filosofia e che si fa ora 'scienza', partendo dalla centralità assegnata alla vista che si fa 'specchio della natura'. E di questa scienza Leonardo espone i principi (da punto, linea, superficie fino al corpo). Proprio al corpo viene dedicato il primo libro del trattato, che ne occupa il centro: corpo da rappresentare tra luce e ombra e poi nei moti dell'animo con la tecnica dello sfumato. Così è il disegno insieme alla prospettiva (che fa sintesi della rappresentazione) che fa regola e poi va oltre la sua funzione lineare integrando i dettagli e anche i colori. E quel *Trattato* è sì un modello per Leonardo che spiega il suo agire-pittorico, ma ancor più è un modello per la scuola-bottega, sviluppando sempre teoria e pratica insieme. Quel testo è eminentemente educativo: è rivolto all'apprendere la pittura fissato alla luce di un metodo teorico-pratico plurale ma integrato e organico.

4. Codici, scritti di autoformazione

Entrare nella grande raccolta dei *Codici* leonardiani e rileggerli come un testo unico ci fa rilevare come quelle note, varie, fini e celeberrime, redatte con precisione tecnica e naturalistica eccezionale, commentate con frasi laconiche per scrittura invertita che fanno riflessioni, costituiscono di fatto un Testo Privato. Un Sommo Quaderno di Appunti che tiene viva la curiosità e fissa le conclusioni, su vari temi, via via raggiunte. Un Quaderno aperto per testimoniare a se stesso, diremmo oggi, il 'fare ricerca'. Sono pagine di autoformazione scientifica e riflessiva che costituiscono un *corpus* formativo eccezionale, sviluppato da un soggetto d'eccezione che li appunta pensieri, invenzioni, modelli tecnici, osservazioni etc. con, vivo impegno e con risultati esemplari.

Sfogliando il *Codice Atlantico* o la raccolta di Windsor, il Codice Arundel o i manoscritti di Francia (ben 12), poi il *Codice Forster* e quello torinese o quello trivulziano come quello di Madrid o il *Codice Hammer*, il carattere di raccolta di appunti su vari argomenti, con disegni e pensieri, posti in un ordine spesso casuale, appare in piena evidenza. Lì Leonardo ha scritto per se stesso, in modo libero e occasionale, talvolta sì a partire da situazioni di 'lavoro' (pittorico, ingegneristico, scientifico) ma con pieno slancio inventivo. E sono testi che ci parlano sia del suo metodo di lavoro sia degli interessi che guidavano la sua mente. Gli interessi, come sappiamo, erano molteplici e il metodo era quello di portar rigore e osservativo e esplicativo e progettuale in ogni campo trattato. Anche in quelli più marginali, come la botanica, che una mostra a Firenze nel 2019 ci ha ben illustrato. E tutto ciò rivela una mente curiosa e rigorosa e che fa studi organici,

analitici e sistematici insieme. Una mente aperta che proprio nei *Codici* si esercita e si tutela. Anzi, si fa programma.

Allora qui siamo davanti a un'educazione-di-se-stesso e a un laboratorio-di-autofor- mazione scientifica e non solo, che si rivolge sia alla Natura sia alla Tecnica sia alle Arti: un'autoformazione cognitiva di altissimo spessore, esemplare e illustre che lì, proprio lì, si fa paradigma di mente moderna accolta nella sua struttura complessa e rigorosa. Che poi lì manchi il richiamo alla centralità della *mathesis* per fare scienza veramente moder- na, come spesso si è rilevato, resta di secondaria importanza: la mente moderna nel suo *identikit* di base è lì pienamente radiografata. E quel modello ci colpisce ancora per la sua attualità formativa.

5. Testimonianza di una mente moderna

Da sempre la mente di Leonardo, testimoniata dalle molteplici opere che ci ha lascia- to, è stata indicata come esemplare e dell'umano, sviluppato nelle sue capacità universali, e del moderno, per aver posto al centro la scienza e l'osservazione per il dominio razio- nale della natura, sia intellettuale che operativo. Così si è imposta come modello-chiave della cultura rinascimentale e da lì ha attraversato tutta la modernità come Grande Mito cognitivo e formativo.

Ma è stato nel secolo scorso che molti interpreti si sono soffermati a meglio analizza- re tale modello di mente tra arte, scienza e tecnica e lo hanno fatto Cassirer e Mondolfo, Garin e Valéry anche Duhem, tutti concordi nel rilevare nel vinciano la presenza di una mente nuova, aperta e critica, contrassegnata da una volontà d'indagine inquieta e sem- pre rinnovata che si è posta a Modello. E modello anche formativo per il presente.

A delineare con forza questo modello/compito moderno fu nel 1953, Cesare Lupo- rini che in un saggio mise a nudo l'aspetto plurale, aperto, dinamico e dialettico di tale modello mentale, capace di coltivare un pensiero competente e critico-interpretativo al tempo stesso, che è e deve essere il modello cognitivo dell'uomo moderno e pertanto da coltivare e diffondere come regola formativa. Luporini in questa sua disamina si appog- giava anche a Gramsci che nelle sue lettere dal carcere aveva posto l'accento proprio sul- la paradigmaticità della mente leonardiana e proprio per il tempo attuale. Il richiamo di Gramsci si faceva così messaggio pedagogico ricco e consona alla complessità della cultura e della società attuali, che reclamano intelligenze aperte e dinamiche e dialet- tiche, insieme competenti e critiche e anche competenti su vari fronti del sapere, come pure capace di intrecciarli consapevolmente tra loro. Una mente che fa ricerca e sta nella ricerca aperta. Un paradigma che la filosofia e la psicologia cognitiva hanno oggi sem- pre più messo al centro della formazione (e si pensi solo a Morin o a Gardner). Come già riconobbe Lucio Lombardo Radice in un suo prezioso volumetto del 1962, rimette- va in gioco proprio un modello leonardiano di mente, sulla scia di Gramsci che in una lettera alla moglie del 1932 scriveva che l'uomo-massa va reso sempre più cosciente e moderno applicando nella sua formazione il criterio illustrato da Leonardo con la sua opera, diremmo oggi, interdisciplinare e critica, ma proprio in più sensi, dall'epistemo- logico allo storico-socio-politico, capace così di fare di ogni uomo il protagonista della propria storia personale e sociale. Un paradigma che la pedagogia attuale non può che ri- pensare con costanza e impegno in tutto il suo valore. Per quell'"uomo massa" che oggi

vediamo come abitante consapevole di una società pluralistica, tecnologica e democratica che reclama un saper-pensare e complesso e dialettico. E lo sta facendo? Forse sì, ma che deve continuare a farlo con fine e articolato impegno.

Bibliografia

- Cassirer E., *Individuo e cosmo nella filosofia del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1935
- Chabod A., *Arte e Umanesimo a Firenze ai tempi di Lorenzo il Magnifico*, Torino, Einaudi, 1964
- Galluzzi P. (a cura di), *La mente di Leonardo da Vinci*, Firenze, Giunti, 2006
- Gardner H., *Formae mentis* Milano, Feltrinelli, 1987
- Garin E., *Scienza e vita civile nel Rinascimento italiano*, Bari; Laterza, 1975
- Garin E., *Medioevo e Rinascimento*, Bari, Laterza, 1954
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1965
- La biblioteca di Leonardo*, "Wikipedia" (enc. on line, ad vocem)
- Leonardo, *Trattato della pittura*, Firenze, Giunti, 2019
- Leonardo da Vinci*, "Wikipedia" (enc. on line, ad vocem)
- Lombardo Radice L., *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1962
- Luporini C., *La mente di Leonardo*, Firenze, Sansoni, 1953
- Marinoni A., *La matematica di Leonardo*, Milano, Arcadia, 1982
- Mondolfo R., *Figure e idee della filosofia del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1963
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- Parronchi A., *La biblioteca di Leonardo*, "La Nazione", 6 maggio 1967
- Pedretti C., Cianchi M., *Leonardo. I Codici*, Firenze, Giunti, 1995
- Pedretti C., *Leonardo. Il ritratto*, Firenze, Giunti, 1998
- Pedretti C., *Leonardo. La pittura*, Firenze, Giunti, 2005
- Pedretti C., *Leonardo. Il disegno*, Firenze, Giunti, 2016
- Ragazzini D., *Leonardo nella società di massa*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002
- Rossi P., *I filosofi e le macchine 1400-1700*, Milano, Feltrinelli, 1962
- Valéry P., *Leonardo e i filosofi*, Pisa, ETS, 2019
- Vecce C., *La biblioteca perduta. I libri di Leonardo*, Roma, Salerno, 2017
- Venturi A., *Leonardo e la sua scuola*, Novara, De Agostini, 1941
- Verrocchio maestro di Leonardo*, Venezia, Marsilio, 2019
- Sarton G., *Léonard de Vinci, ingénieur et savant*, in AA.VV., *Léonard de Vinci et l'expérience scientifique au XIV siècle*, Paris, PUF, 1953

Una mente ingegneristica

ALBERTO TESI

Ordinario di Ingegneria dell'informazione – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: alberto.tesi@unifi.it

Abstract. Engineering is certainly one of the many fields to which Leonardo da Vinci has given fundamental contributions. Here, it is briefly discussed why the Leonardo's approach to engineering can still be seen as the educational model to which the Schools of engineering are inspired when designing their programs. Specifically, engineering students should first study science and then solve practical cases via rigorous techniques.

Keywords. Engineering - Theory - Applications - Innovation - Problem Solving

Il cinquecentenario della morte di Leonardo ha fornito un'occasione propizia per rileggere in chiave moderna i contributi fondamentali da lui dati in molti e diversi ambiti artistici, culturali e scientifici. Questo scritto riporta alcune brevi considerazioni e riflessioni su Leonardo "ingegnere". Non tanto sulle molte opere magistralmente progettate e realizzate nel corso della sua vita, quanto sulla modernità del suo essere ingegnere.

Ai tempi di Leonardo non c'erano ancora le scuole di ingegneria. Ai tempi di Leonardo c'erano le botteghe degli artisti. A Firenze una delle più rinomate era quella del Verrocchio, che Leonardo frequentò come apprendista. In queste botteghe era tradizione studiare non solo le arti figurative ma anche materie più pratiche, in particolare tecniche meccaniche e di ingegneria civile. In effetti, durante l'apprendistato nelle botteghe, gli artisti si cimentavano anche nel progetto di un ponte, nella costruzione di un edificio, nel progetto di una macchina, di un'opera idraulica e così via. Non è quindi straordinario che Leonardo si sia applicato a tante discipline diverse fra loro. Straordinarie sono invece la profondità e la genialità dimostrate da Leonardo in ciascuna di queste discipline.

Leonardo ebbe ben presto chiaro che per mettere a punto nuove tecniche nella meccanica e nell'ingegneria era necessario conoscere approfonditamente le materie scientifiche di base e le relative tecniche. Per questo frequentò matematici, astronomi, cartografi e meccanici, come Paolo del Pozzo Toscanelli, Luca Pacioli.

In altre parole, Leonardo comprese, sperimentandolo su se stesso, quello che, dalle prime scuole di ingegneria ad oggi, è sempre stato il fondamento alla base del percorso di formazione dell'ingegnere. Comprese cioè che per progredire nell'ingegneria è necessario conoscere in estrema profondità le materie scientifiche di base, padroneggiarne i metodi e le tecniche e saperle non solo applicare ma anche innovare. Questo è ciò che è sempre richiesto quando si pone in ingegneria un nuovo problema di interesse pratico. Le esigenze pratiche stimolano l'approfondimento teorico delle materie scientifiche di

base al fine di sviluppare e mettere a punto nuove tecniche che possano essere utilmente applicate per una soluzione efficace del problema pratico considerato. Ed è in questo dialogo continuo fra teoria e applicazione pratica che si è da sempre sviluppata la formazione dell'ingegnere.

Le prime scuole di ingegneria sono nate solo nel XVIII secolo cercando di dare una forma organica e strutturata al processo di formazione delle figure di ingegnere civile e ingegnere militare già attive da tempo. L'ingegnere civile studiava come progettare, realizzare e mantenere costruzioni civili, ponti, strade ed opere idrauliche, quali la regolazione di canali, torrenti, fiumi. L'ingegnere militare si interessava di costruzioni di fortificazioni, macchine belliche e così via.

Le scuole di ingegneria meccanica e di ingegneria chimica sono state istituite nel XIX secolo sulla spinta dalle pressanti esigenze di meccanizzazione delle attività produttive e di trasformazione dell'energia alla base della rivoluzione industriale. Verso la fine del XIX secolo, grazie agli studi fondamentali di Faraday sull'induzione magnetica e di Maxwell sui campi elettromagnetici e al successivo utilizzo della corrente alternata, viene resa possibile la distribuzione dell'energia elettrica a distanza mediante l'utilizzo di trasformatori industriali. Nasce così l'ingegneria elettrica che avrà un fortissimo impatto sulla formazione degli ingegneri nel XX secolo.

Le esigenze sempre più pressanti di sviluppo di sistemi di comunicazione per trasmissioni a distanza hanno portato alla fondamentale scoperta del transistor, dovuta a Bardeen, Brattain e Shockley, e al suo successivo utilizzo nei calcolatori al posto delle più ingombranti valvole elettroniche. Si tratta, a mio avviso, della più importante scoperta del secolo scorso che prese spunto dalle conoscenze delle particolari proprietà dei materiali semiconduttori e dalla teoria della statistica fisica di Enrico Fermi, a cui Fermi lavorò quando insegnava all'Università di Firenze. Una scoperta che ha dato vita alla cosiddetta "Silicon Valley" e al conseguente sviluppo di molte nuove e diverse attività, e che ha portato alla nascita delle prime scuole di ingegneria elettronica.

La formazione dell'ingegnere elettronico ha da subito risentito del parallelo sviluppo dei linguaggi informatici di programmazione, dei sistemi operativi, dei calcolatori personali, dei sistemi di comunicazione numerica via satellite, della telefonia cellulare, dei processi di automazione per l'esplorazione spaziale e per i processi produttivi. Il continuo processo di miniaturizzazione dei dispositivi a semiconduttore ha permesso di raddoppiare ogni circa due anni la potenza di calcolo disponibile, portando così alla nascita di nuove tecnologie che, a partire dagli anni novanta, hanno avuto un impatto davvero profondo sulla società. Basti pensare alla posta elettronica, allo sviluppo delle reti di calcolatori, al world wide web, ai motori di ricerca e così via.

Parallelamente allo sviluppo di tali tecnologie inizia a manifestarsi l'esigenza di una nuova figura di ingegnere, diversa da quelle classiche dell'ingegnere civile e dell'ingegnere industriale, una figura in grado di cogliere quella trasversalità intrinseca delle nuove tecnologie rispetto ai settori produttivi. Nasce così l'ingegnere dell'informazione nella cui formazione hanno un ruolo ancor più centrale non solo le materie di base classiche, ma anche le metodologie informatiche, di controllo e ottimizzazione. Una figura che si differenzia sin da subito dalle altre anche per il suo crescente impatto nel settore della produzione dei servizi, conseguenza del fatto che le nuove tecnologie trovano sempre più spazio in ogni attività dell'uomo.

Oggi esistono molti altri settori consolidati dell'ingegneria, ad esempio l'ingegneria biomedica, l'ingegneria robotica e dell'automazione, l'ingegneria energetica, l'ingegneria gestionale, l'ingegneria della sicurezza. D'altra parte la cosiddetta società dell'informazione sta richiedendo nuove figure professionali in grado di gestire attività innovative relative ad aree diverse, quali la biologia, la medicina, l'agricoltura, l'economia, le scienze sociali, cognitive e comportamentali. Ciò implica che oggi la formazione dell'ingegnere non possa essere più limitata alla pur fondamentale conoscenza delle basi teoriche delle nuove tecnologie e all'acquisizione delle metodologie e delle tecniche per padroneggiarne il loro utilizzo. L'ingegnere moderno deve essere sempre più capace di capire le problematiche provenienti da campi molto diversi da quelli classici, ovvero di interagire con persone di aree sempre più diverse, non solo quindi matematici, fisici, chimici, statistici, ma anche economisti, medici, giuristi, umanisti, continuando così anche ad alimentare quel continuo dialogo fra teoria e applicazioni pratiche che da sempre è alla base dei percorsi di formazione dell'ingegnere.

L'unicità di Leonardo "ingegnere" sta nel suo essere stato capace di sviluppare questo dialogo fra teoria e applicazione da solo, ovvero di essere stato contemporaneamente ingegnere, matematico, fisico e altro ancora. Anche per questo, a mio avviso, Leonardo è ancora oggi il modello di riferimento per la formazione dell'ingegnere. Un modello che si potrebbe riassumere nella seguente frase attribuita a Leonardo: «*Studia prima la scienza, e poi seguita la pratica, nata da essa scienza*».

Leonardo e la mente che studia sé stessa

ALBERTO PERUZZI

Ordinario di Filosofia teoretica – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: alberto.peruzzi@unifi.it

Abstract. Leonardo's mind is considered here through his exploring and transdisciplinary attitude as a point of reference for any activity of research in any field and particularly for research on creativity itself. The focus is on different philosophical views of the mind and their corresponding scientific models, for what concerns patterns of problem solving in relation to models of creativity in crossing each frame. The empowerment of visual and kinesthetic capacity is emphasized as an essential tool for education.

Keywords. Leonardo - Transdisciplinarity - Creativity - Problem Frame - Kinesthetic Education

Quando ho ricevuto l'invito di Alessandro Mariani a partecipare al Seminario "La mente di Leonardo", a chiusura dell'anno leonardiano a Firenze, sono stato grato per il pensiero ma ho dovuto subito far presente che, non essendo un esperto in materia, non avrei potuto aggiungere niente a ciò che valenti critici e storici dell'arte, ingegneri, filosofi esperti della cultura rinascimentale, storici della tecnica e della scienza avevano già detto in occasione delle numerose celebrazioni svoltesi in tutta Italia per i cinquecento anni dalla morte del grande genio. Anzi, non avrei neanche saputo fare un commento alle più significative "letture" in chiave filosofica della sua avventura intellettuale, che ci sono state in Italia come nel resto del mondo a partire dalla mitizzazione ottocentesca di Leonardo sulla scia dell'immagine proposta da Giovanni Battista Venturi come profeta non riconosciuto di una nuova visione della natura, passando poi (per fare solo pochissimi nomi) a letture come quelle di Benedetto Croce e Giovanni Gentile, e poi di Cesare Luporini, per giungere, dopo lo straordinario lavoro editoriale di Carlo Pedretti e l'opera storico-critica di Martin Kemp, fino alle osservazioni di Paolo Rossi, al Leonardo ingegnere di Paolo Galluzzi e alle ambiziose tesi di Fritjof Capra. Non avrei saputo per il semplicissimo motivo che non ho familiarità con i Codici leonardiani né ho assidua frequentazione con la letteratura, in italiano o in altra lingua, su Leonardo.

L'unica cosa che avrei potuto fare consisteva in una riflessione su determinati caratteri di quell'atteggiamento esplorativo di cui Leonardo dette somma testimonianza, liberandosi da un confinamento professionale a una specifica arte non "liberale" e dai dettami di un metodo già codificato o codificando. Una simile riflessione si presta però a troppi scopi. Più che sulla generica fecondità di un tale atteggiamento in qualsiasi ambito di ricerca, sia essa artistica, filosofica o scientifica, vorrei quindi focalizzare l'attenzione in maniera specifica sulla sua fecondità quando s'indagano le strutture della mente umana e, ancor

più in particolare, la stessa creatività.

Così facendo, mi espongo a un'immediata sollevazione, perché il mio intervento non corrisponde alle attese del pubblico in un'occasione come questa, al quale peraltro non vorrei dare la solita impressione, spiacevole quanto (purtroppo) fondata, che quando s'invita un filosofo a parlare su un tema che fuoriesce dalle sue esoteriche ricerche, al pubblico toccherà sorbirsi discorsi su un po' di tutto, con suasiva navigazione da uno spunto all'altro fatta di rapidissime quanto allusive transizioni a effetto, di modo che dopo pochi minuti una parte del pubblico si ritrae sdegnata e un'altra resta affabulata dalla rapsodia retorica. Conscio del rischio, è solo alla luce delle generose rassicurazioni ricevute che mi permetto di intervenire al cospetto di studiosi che hanno dedicato anni e anni della loro vita allo studio delle opere di Leonardo.

Comincerò da una semplice considerazione: quando si celebra qualcuno è perché se ne ammirano le opere – ed è la luce delle opere che si riverbera su chi le ha fatte. Nel caso di Leonardo, questo è ancor più evidente: l'ammirazione che suscitano le sue opere è tale che l'interesse anche per la sua biografia o per il quadro culturale del tempo è funzionale a comprendere il significato e la stessa genesi dei lavori che realizzò o soltanto progettò. Non parlerò delle opere di Leonardo, della sua vita o del suo tempo, ma unicamente di Leonardo come campione di un atteggiamento che finisce per avere una valenza filosofica e pedagogica di grande portata, specialmente quando è trasferito dal mondo esterno, con l'esplorazione delle forme dei corpi in movimento, in uno spazio a sua volta traboccante di forme, al mondo interiore, con l'esplorazione delle strutture percettive e cognitive, delle emozioni e dei ragionamenti. In questo passaggio si rivela la duplicità di tale atteggiamento: come strumento dell'indagine sulla mente e come oggetto dell'indagine stessa, con una corrispondente duplice finalità: la comprensione delle nostre capacità e la loro crescita, non solo in coloro che siano dotati di capacità artistiche o scientifiche fuori dal comune.

In breve, si tratta dell'esercizio della creatività nello studio della creatività al fine di favorirne la fioritura. Già, ma se poi ci chiediamo chi possa dare indicazioni in merito, l'amara osservazione che ho l'ardire di fare è che coloro che più hanno titolo a illustrare ciò che in Leonardo si manifesta, meno hanno titolo a parlare di creatività e a promuoverne lo sviluppo, perché la creatività è quella depositatasi in opere altrui e non in proprie opere artistiche o tecnico-scientifiche. Ovvero, da ciò che è stato fatto non si è preso esempio per fare, di modo che lo spirito leonardiano di esplorazione trans-disciplinare, guidato da una competenza disciplinare di prim'ordine, è ammirevolmente studiato, non praticato.

Mi si chiederà: *de te fabula narratur*? Se la domanda è relativa a quel che fanno abitualmente i filosofi, tra i quali auspicabilmente anche i viventi che di solito insegnano filosofia (ché, altrimenti, la filosofia apparterebbe a un passato conchiuso, da contemplare con religiosa contrizione, se non con dissacrante sarcasmo), non ho alcuna esitazione ad assentire. Per fortuna, quel che è abituale non esaurisce lo scenario dell'indagine filosofica, che nonostante una sventurata settorializzazione ed emarginazione dai curricula formativi, prosegue, con punte d'eccellenza nel nostro così come in altri paesi, senza curarsi di steccati disciplinari e senza scadere, per questo, a superficiale tuttologia. La padronanza di un cospicuo bagaglio di strumenti concettuali, non finalizzato all'esegesi, resta infatti un'esigenza anche in quella branca costituitasi negli ultimi decenni che prende il nome di "filosofia della mente" e, com'è noto, in qualunque ambito dell'esperienza umana la competenza tecnica si affina con l'esercizio ma, per non ridursi a un pur encomiabile

esercizio di abilità, chiede coraggio e capacità di liberarsi dalle cornici in cui tale competenza è stata acquisita, dunque chiede creatività. Insomma, ci vuole creatività anche nello studio della creatività.

Spesso si contrappone la parte razionale della mente alla parte creativa, ma se fossero davvero contrapposte non si capisce come possano integrarsi nella soluzione di innumerevoli problemi. Il grande sviluppo che la stessa logica, vista come la componente più formale, asettica e “fredda” della razionalità, ha avuto nell’ultimo secolo è stato possibile solo grazie a chi ha immaginato, e poi costruito, strumenti teorici e quadri concettuali che prima non esistevano. Del resto, neanche ciò di cui Leonardo è stato maestro è una creatività che vuol solo mettersi in mostra: è piuttosto una creatività orientata alla soluzione di problemi che riguardano la conoscenza del mondo e il suo uso pratico.

Il legame fra un problema e la (o una) sua possibile soluzione è sempre definito entro un dato *frame* (cornice di concetti, metodi e teorie), il cosiddetto “spazio del problema”. Proprio a questo riguardo si rivelano le quattro diverse facce della creatività. Le prime tre sono interne a un dato *frame*: (a) si possono inventare nuove tecniche per risolvere un problema così come già formulato, selezionando poi la soluzione ottimale per casi specifici del problema (si pensi al gioco degli scacchi); (b) si può riformulare il problema in modo nuovo; (c) si possono individuare problemi nuovi e risolverli in modo nuovo. La quarta (d) ha a che fare con l’elaborazione di un nuovo *frame* per risolvere problemi prima non risolvibili, per risolvere in maniera più elegante problemi già risolti, o per formulare problemi che non erano neppure formulabili entro il *frame* dato. Tutte e quattro queste facce trovano esempio nell’attività di Leonardo e tutte e quattro punteggiano la storia della scienza, ove non sono mancati i casi in cui si è fatto uso di *serendipity*, ovvero ci si è resi conto di aver trovato qualcosa che non si era cercato.

Com’è che si coltiva la creatività? Il primo passo consiste nello sperimentare in prima persona, esplorando lo spazio del problema, dunque in maniera “pertinente”, per poi avventurarsi al di là del *frame*. È una capacità che possediamo tutti dal più al meno, anche se molti la coltivano solo nelle forme (a)-(c). Purtroppo, questa capacità si atrofizza via via che cresciamo, a causa di molteplici fattori, fra i quali primeggiano l’assimilazione in un gruppo (con i suoi predefiniti modelli di pensiero) e il metodo educativo. Il rovescio della medaglia è la mitizzazione dell’artista come “genio e sregolatezza”, che nelle più prosaiche forme novecentesche di sottocultura si riduce a mera ostentazione di libertà dalla regole, abilmente sfruttata nell’industria della moda e della musica. A ciò fa buonistico specchio, sul piano pedagogico, l’idea di promuovere una creatività fine a se stessa.

Con tutto questo siamo lontani dai motivi dell’elevazione sociale che accompagnò il passaggio dall’artigiano all’artista nel corso del Rinascimento, dovuti alla padronanza di nozioni e tecniche relative all’ottica geometrica e all’ingegneria; è per questo che agli occhi dello stesso Leonardo le “arti meccaniche” non potevano più essere considerate inferiori alle “arti liberali”, tanto che nel Codice Atlantico scrive: «So bene che, per non essere io letterato, che alcuno prosuntuoso gli parrà ragionevolmente potermi biasimare coll’allegare io essere omo senza lettere». Ma se la pittura ha per lui maggiore universalità comunicativa delle lettere, il discorso (la parola, il linguaggio), è essenziale per la ricostruzione della dinamica – e non poteva più trattarsi di un discorso improntato alla retorica.

Le numerose invenzioni di Leonardo testimoniano uno spirito pratico che va ben al di là delle richieste da parte dei committenti dell’epoca perché sono animate da un’au-

tonoma passione indagatrice, di chi osserva la natura nelle sue forme stabili o transeunti (come i vortici) senza l'intermediazione di testi, il cui studio finiva troppo spesso per sostituirsi allo studio della natura: un'altra lezione che continua a essere ampiamente inascoltata, anche per quanto riguarda specificamente l'istruzione. In questo, la lezione di Leonardo anticipa quella di Galileo, nella sua polemica verso la cultura libresca degli aristotelici nella seconda giornata del *Dialogo dei massimi sistemi*: «i discorsi nostri hanno a essere intorno al mondo sensibile, e non sopra un mondo di carta». Con analogo atteggiamento esplorativo siamo giunti a indagare anche la mente e, così com'è successo nell'indagine sul mondo esterno, passata da quello studio essenzialmente qualitativo delle forme in moto (che Leonardo aveva in animo) allo studio quantitativo delle grandezze associate al moto in presenza di forze, anche nell'indagine sulla mente i metodi qualitativi sono stati rimpiazzati da metodi quantitativi. Sarebbe però un errore credere che la dimensione qualitativa è superflua, né più né meno che credere che la matematica sia una scienza esclusivamente di grandezze: basti pensare alla topologia e alla logica. Si tratta piuttosto di comprendere le correlazioni sistematiche fra qualità e quantità.

Prendere esempio da Leonardo non significa imitarlo. Ma se imitarlo è ridicolo, non si è costretti a rimbalzare nella conclusione che non potrà più esserci qualcuno come lui; anche in seguito è stato detto lo stesso di altri, per esempio di Henri Poincaré, descritto come l'ultimo genio universale (o universalista) della matematica, di volta in volta pensando che la progressiva specializzazione della ricerca precludesse la possibilità di competenze in più settori, lasciando il resto a pedagoghi, sociologi e filosofi (maschi e femmine), i quali però si sono a loro volta ritrovati un'analoga esigenza di specializzazione, come se quest'esigenza non ci fosse stata ai tempi di Leonardo. Potrei menzionare l'esistenza di una scienza come quella dei sistemi dinamici complessi che richiede la simultanea considerazione di fattori pertinenti a diverse aree disciplinari, come potrei segnalare che conoscenze trasversali alle aree sono non tanto un optional quanto una necessità per risolvere certi problemi e poi per comprendere i modi in cui concetti e quadri teorici elaborati in aree diverse siano integrabili. I confini tra una disciplina e l'altra sono mobili e la cosiddetta "flessibilità", invece d'esser invocata a cose fatte, è connaturata a un semplice abito mentale quando lo si coltivi opportunamente nel corso della stessa formazione.

Ebbene, tutto questo ha a che vedere, in maniera peculiare, con l'adeguatezza dei modelli scientifici che sono stati elaborati dalla nostra mente per comprendere... la nostra mente. Per brevità, mi limiterò a ricordarne tre: il modello associativo, il modello logico-computazionale e il modello *embodied*.

Il modello associativo è quello che ha contraddistinto il comportamentismo e che passando dall'esterno all'interno, grazie allo sviluppo di tecniche di neuro-immagine, è stato ripreso nell'ambito delle neuroscienze: la ricostruzione della dinamica è in termini di feedback (rinforzo o inibizione) degli stimoli e non di "sintassi logica" delle rappresentazioni, trattate come epifenomeno. In questo quadro, laddove si presenti un comportamento creativo, ci si affida principalmente al carattere indeterministico delle interazioni con l'ambiente, sia esso esterno o interno, o all'adattamento flessibile al contesto – limitandoci all'ambiente interno, è questa la via del connessionismo.

Il modello logico-computazionale configura la mente come un insieme coordinato di programmi e sotto-programmi implementati nell'hardware cerebrale. Pensare equivale a manipolare simboli nel linguaggio di tali programmi, in conformità a regole algoritmiche.

che. La sintassi governa e la semantica che non si traduca in una meta-sintassi esce di scena. La creatività interna a un *frame* così simulato si limita all'individuazione, mediante euristiche anch'esse programmate, di specifici percorsi nello spazio del problema; altrimenti è associata a un'esplorazione "cieca" in assenza di *frame*, dunque è casuale.

Il modello *embodied* prevede che gli schemi mentali siano inseparabili da schemi corporei d'interazione con l'ambiente esterno. La sintassi è semantica virtuale, e se può esserlo è perché essenzialmente metaforica. La creatività è resa possibile da operazioni di montaggio e smontaggio, come per un film, di grappoli di *frames*, ma resta vincolata agli specifici tipi di potenzialità d'impiego, opportunità o disponibilità, che l'ambiente offre: fu il grande psicologo cognitivo James Gibson a parlare, al riguardo, di *affordance*. Non ci sono, però, soltanto le *affordance* naturali; ci sono anche quelle culturali, mediate da modelli metaforici, che influenzano l'immagine del mondo e in particolare l'immagine del nostro stesso corpo, tracciando solchi in cui scorre la creatività.

Ciascuno di questi tre modelli presenta vantaggi e svantaggi in relazione a diverse tipologie di problemi. La compresenza di vantaggi e svantaggi persiste anche se dalla genericità della descrizione che ne ho dato si passa a varianti e formulazioni più specifiche dei modelli. Il problema è se, in merito alla creatività, ci interessa o no passare da un quadro teorico al suo impiego pratico. Se ci interessa, occorre capire quale modello possa maggiormente favorire lo sviluppo di tutte e quattro le facce della creatività. E se invece di prendere o lasciare in blocco un modello o l'altro estraessimo da ciascuno delle componenti per ricombinarle fra loro in modo nuovo? Forse facendone una treccia?

Le trecce, come i nodi in cui si lasciano trasformare, abitano l'ordinario spazio 3D. Ogni treccia richiede tre corde (trefoli). Passando dal locale al globale, come corde possiamo anche prendere mente, corpo e mondo. Pur avvicinandosi a quest'ipotesi, un filosofo come Hilary Putnam si è limitato a proporre una visione multi-prospettica in cui nessuna delle tre corde può assorbire le altre, mentre la prospettiva filosofica che ho chiamato "naturalismo intrecciato" prevede una vera e propria treccia di specifiche componenti di ciascuno dei tre modelli, disposte però su strati diversi di organizzazione sistemica, e connesse da principi trasversali agli ambiti specifici.

Non dico che in questo modo si recuperi il senso d'apertura, *statu nascenti*, al mondo che pervade le esplorazioni di Leonardo, ma almeno si libera la filosofia dal confinamento al piano meta-scientifico e, più in generale, meta-culturale, senza però riportarla al disegno di barocche ontologie o all'espressione di una, più o meno suggestiva ma sempre velleitaria *Weltanschauung*. Così facendo si può anche ritrovare quello stupore originario, che si ritrova in Leonardo, di fronte all'universo e che, come per Leonardo (e Galileo), si coniuga con l'uso delle mani per fare cose piuttosto che in una raffinata spettatorialità (possibilmente da lontano, ma ricordiamoci che la leonardiana "prospettiva di notizia" era co-figura, non bastevole a sé). Oggi, il mondo di carta è stato sostituito da un mondo digitale, in ampia parte eidocratico, ma l'avvertimento galileiano resta e, se ci preme raccogliarlo, la sollecitazione alla creatività che un atteggiamento attivo promuove, purché liberato da rigide metodologie e finalizzato alla soluzione di problemi concreti, è quanto mai decisiva.

L'esperienza creativa porta con sé gli alti e bassi di ogni avventura umana, ma produce anche piacere, un piacere durevole e contagioso, che arricchisce la nostra vita e la vita degli altri. Per quanto possa sembrare strano, non c'è mai stato tanto bisogno di creativi-

tà come oggi, sia in considerazione della molteplicità interconnessa di problemi che quasi simultaneamente, con la sempre più rapida diffusione delle informazioni, si affacciano alle nostre coscienze, sia in vista dell'ordine di grandezza dei problemi "globali" che l'umanità si trova ad affrontare. Come sempre c'è chi, smarrito, si sente perso e chi si rifugia in ricette del passato. La quarta faccia della creatività è assente: manca l'abito a frequentarla e con esso la fiducia che ne deriva. In ogni ambito dell'esperienza umana, seguire regole, rispettare le procedure, conformarsi ad algoritmi, è necessario, ma, via via che i compiti da affrontare sono più complessi, si rivela drammaticamente insufficiente. Anche se fossero le regole più buone e giuste, non basterebbero mai a risolvere nuovi problemi.

Senza la creatività di Leonardo, la storia dell'arte e della tecnica sarebbe privata di opere geniali, senza la creatività che c'è in ciascuno di noi, la nostra vita sarebbe impoverita. Se celebrare Leonardo è più che doveroso, per prenderne l'esempio, nel senso che ho sinteticamente segnalato, bisogna dimenticare ogni forma di erudizione e preoccuparci di aiutare la creatività umana a manifestarsi, possibilmente senza farne un mito.

L'archivio digitale E-leo della Biblioteca leonardiana

MONICA TADDEI

Biblioteca Leonardiana di Vinci

Corresponding author: m.taddei@comune.vinci.fi.it

Abstract. E-leo. Archivio digitale di storia della tecnica e della scienza (www.leonardodigitale.com) was conceived and developed by the Biblioteca leonardiana at Vinci, a research and documentary centre specialized on Leonardo da Vinci, with the aim of supplying a more advanced resource for the study and analysis of Leonardo da Vinci's works and of promoting the library collection. The e-leo experiment stems from the very particular nature of this collection, which includes the entire published corpus of Leonardo da Vinci's works, starting with the first edition of the Treatise on Painting of 1651.

Keywords. Digital Library - Special collection - Digitisation - Leonardo da Vinci - Access - Conservation

Il presente contributo introduce uno strumento, per così dire di “educazione informale”, ideato, pensato, sviluppato e prodotto dalla nostra biblioteca – con la collaborazione di altre professionalità – con l’obiettivo di supportare l’accesso al proprio patrimonio, nello specifico al corpus manoscritto leonardiano e alle sue fonti.

Il focus al centro del contributo è sulla nuova versione di *E-leo. Archivio digitale di storia della tecnica e della scienza* in linea dal 25 novembre 2019 e dal 13 gennaio 2020 nella versione per mobile.

E-leo. Archivio digitale di storia della tecnica e della scienza è stato realizzato e sviluppato dalla Biblioteca leonardiana di Vinci a partire dal 2005, inizialmente con la collaborazione scientifica del Dipartimento di Meccanica e Tecnologia dell’Università di Firenze ed il Centro di linguistica storica e teorica: italiano, lingue europee, lingue orientali (C.L.I.E.O) dell’Università di Firenze, con l’apporto della società di consulenza e ricerche informatiche Synthema di Pisa. Ha ricevuto un importante cofinanziamento della Commissione Europea nel 2005, fondamentale per poter iniziare.

Il progetto si concretizzò con la messa in linea della prima versione nel marzo 2007 all’indirizzo www.leonardodigitale.com, dove è tuttora consultabile in modalità open access ma nella nuova versione, curata per la parte della infrastruttura informatica dalla ditta Adiacent del gruppo Var Group di Empoli.

L’esperienza di *e-Leo* è radicata nella tipologia molto specifica del fondo speciale della Biblioteca leonardiana di Vinci, che possiede il corpus di tutte le opere di Leonardo da Vinci pubblicate a partire dalla prima edizione del *Trattato della pittura* del 1651, dalle edizioni più lontane nel tempo alle più recenti pubblicazioni in facsimile, tra cui quelle

dell'*Edizione nazionale dei manoscritti e dei disegni di Leonardo da Vinci*¹.

Un corpus ingente come numero di fogli, circa 4100: 22 codici manoscritti (incluso il Codice Leicester, Melinda & Bill Gates Collection, smembrato nel 1981), 3 ampie raccolte di fogli rilegati in volumi da successivi collezionisti, risfasciolate in tempi recenti (il Codice Atlantico alla Biblioteca Ambrosiana di Milano, i circa 600 disegni della Royal Library di Windsor, il Codice Arundel alla British Library), numerosi fogli sparsi in collezioni pubbliche e private.

Un corpus frammentato come collocazione, prezioso e quindi difficilmente accessibile sia per utenti occasionali sia per ricercatori e studiosi, cosa che fra l'altro dà un valore aggiunto ad una raccolta che lo raggruppa e rende accessibile, sebbene in edizioni a stampa.

Ma anche un corpus estremamente complesso per le sue caratteristiche intrinseche: per il rapporto tra testo ed immagine che lo connota graficamente, per la frammentarietà dei disegni e dei progetti, spesso incompiuti e non sistematizzati, per la difficoltà di lettura dei testi perché essi stessi frammentari, oltre che redatti specularmente.

E-leo nasce quindi in questo specifico contesto, in un momento, tra il 2005 ed il 2006, in cui la discussione sulle biblioteche digitali attraversava il mondo della biblioteconomia italiana e dei beni culturali più in generale². Gli strumenti digitali hanno ampliato le tradizionali metodologie, introdotto nuovi approcci, campi di indagine e modelli di diffusione del sapere, hanno ampliato lo spazio fisico dell'apprendere e del conoscere, ormai allargato a uno scenario caratterizzato da fluide comunità di pratica e apprendimento. Tutto questo ha aperto potenzialmente nuove sfide e possibilità per le istituzioni

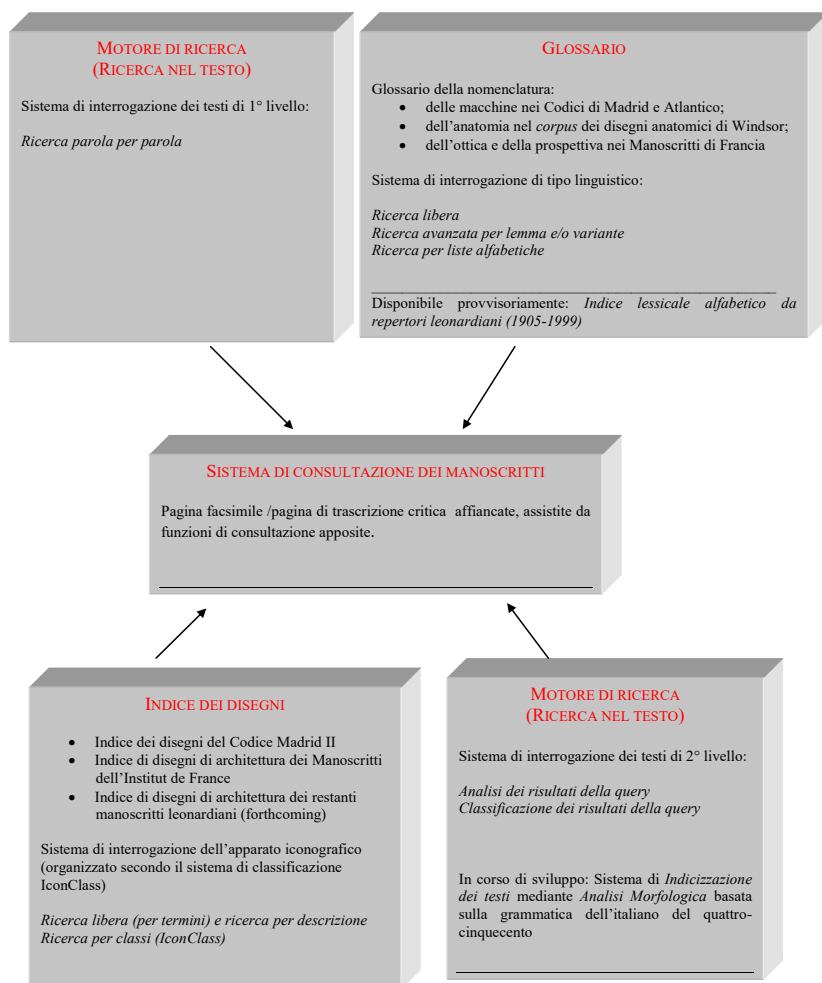
¹ Le pubblicazioni in facsimile sono strumenti utilissimi di accesso al contenuto del corpus manoscritto leonardiano e generalmente affiancano la riproduzione della carta alla trascrizione diplomatica e critica. L'Edizione nazionale fu prima a cura della "Reale Commissione Vinciana" (1923-1952), poi della "Commissione Vinciana" (1973-1980), infine "Sotto l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica Italiana" (1986-).

² Per una breve storia della *Biblioteca digitale italiana* – che coinvolge soprattutto il mondo delle biblioteche statali – si rimanda al sito dell'Istituto Centrale per il Catalogo unico delle biblioteche italiane (ICCU): <<https://www.iccu.sbn.it/it/internet-culturale/storia-della-biblioteca-digitale-italiana-bdi/>>. Per un sommario e non esaustivo excursus, si richiamano: le *Linee guida per la digitalizzazione e i metadati* pubblicate a partire dal 2002 dall'ICCU (<<https://www.iccu.sbn.it/it/normative-standard/linee-guida-per-la-digitalizzazione-e-metadati/>>); il Gruppo di studio sugli standard e le applicazioni di metadati nei beni culturali costituito dall'ICCU al fine di coordinare a livello nazionale le implementazioni di metadati nei progetti di digitalizzazione nei diversi settori dei beni culturali e di ricordare le iniziative italiane con quelle europee ed internazionali (ha operato dal 2000 al 2002 per poi essere sostituito nel 2003 dal Comitato MAG; vedi <https://www.iccu.sbn.it/it/attivita-servizi/gruppi-di-lavoro-e-commissioni/pagina_101.html>); il *Gruppo di studio sulle biblioteche digitali* costituitosi in seno all'Associazione italiana biblioteche (AIB), il quale ha operato dal 2003 al 2011 (cfr. <<http://www.aib.it/aib/cg/gbdig.htm3>>); le *Raccomandazioni sulla digitalizzazione e l'accessibilità online del materiale culturale e sulla conservazione digitale (2006/585/CE)* della Commissione Europea del 24 agosto 2006 (poi ribadite e rinnovate da quelle del 2011; cfr. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 29/10/2011 L 283/39*), in cui per l'Italia veniva indicato come obiettivo da raggiungere entro il 2015 il numero di ben 3.705.000 documenti da far confluire nelle banche dati di Europeana. *CulturaItalia* (<<http://www.culturaItalia.it/>>), un progetto promosso e gestito dal Ministero per i beni e le attività culturali per la creazione di un portale per l'accesso guidato al mondo della cultura italiana, è in linea dal 2008. Lo studio di fattibilità e il progetto scientifico furono affidati nel 2002 dal MiBAC rispettivamente a Politecnico Innovazione e alla Scuola Normale Superiore di Pisa (<http://www.culturaItalia.it/opencms/export/sites/culturaItalia/attachments/documenti/progetto/sintesi_progettotecnicoscientifico.pdf>). Anche il lancio di *Europeana* (<<https://www.europeana.eu/portal/it/>>) risale al 2008, sebbene abbia radici antecedenti nel progetto del 2004-2005 di creazione di un catalogo unico per le biblioteche nazionali europee (TEL - The European Libraries) e in GABRIEL (Gateway and Bridge to Europe's National Libraries), un motore di ricerca ed un hub di dati aperti per le collezioni librerie delle biblioteche nazionali europee (cfr. <<https://pro.europeana.eu/our-mission/history>>).

della memoria come la nostra biblioteca, per le quali l'approccio alla conservazione, anziché sulla limitazione dell'accesso, ha potuto basarsi sull'esatto contrario, ossia sulla moltiplicazione, sull'espansione della biblioteca tradizionale e dei suoi pubblici.

Nell'ambito della molteplicità di modelli possibili ed esperiti in Italia e all'estero, *e-Leo* – come vedremo meglio più avanti – è stato fin dall'inizio non un mero contenitore di documenti digitalizzati finalizzato alla tutela e conservazione della collezione della biblioteca, ma una realizzazione, per così dire avanzata, per l'accesso, l'analisi e lo studio dei testi, nello specifico le opere di Leonardo da Vinci, ma anche per un più ampio e generalizzato trattamento, secondo criteri affini, di testi di argomento tecnico-scientifico del tardo medioevo e del rinascimento (l'archivio ad oggi include infatti anche opere di Francesco di Giorgio Martini e Bonaccorso Ghiberti ed è destinato ad essere ulteriormente ampliato con altre opere ed autori).

Nello schema alla figura qui sotto sono sintetizzate le funzioni di consultazione dell'archivio, sulle quali ci soffermeremo in maniera più esaustiva più avanti:



- il fulcro su cui ruotano i vari strumenti è il desk di consultazione (sezione *Sfogliata*), il quale consente di sfogliare i codici o la sequenza dei disegni nelle varie edizioni e leggerne a fianco i relativi testi in trascrizione³. Il testo è ricercabile in maniera, per così dire tradizionale, per parola chiave o stringa di ricerca secondo combinazioni booleane nella sezione *Ricerca nel testo*⁴. La parola/stringa ricercata viene evidenziata nel testo, in maniera da renderla immediatamente individuabile;
- l'obiettivo futuro è che il testo possa essere interrogato anche ad un livello semanticamente più raffinato (lo abbiamo chiamato livello 2 nello schema) tramite sistemi di analisi linguistico-statistica che aggiungeranno funzionalità attualmente disponibili negli strumenti più avanzati di text and data mining. I testi analizzati saranno indicizzati con descrittori lessicali dedotti automaticamente mediante analisi morfologica e statistica del testo. La capacità di lemmatizzare i termini di un testo sulla base di sequenze morfologiche tipiche della lingua offrirà la possibilità di identificare per un dato documento anche quelle combinazioni di termini che risultano nell'insieme rilevanti per la concettualizzazione del documento stesso. Inoltre l'integrazione di una morfologia macchina e di un dizionario macchina tarati sulla lingua di Leonardo nel motore di ricerca per lemmi renderà ulteriormente più efficace la ricerca⁵;
- il *Glossario* fornisce un ausilio linguistico alla consultazione⁶, facilitando l'accesso ad un testo spesso complesso, caratterizzato dalla presenza di "lessici" settoriali e da una lingua, l'italiano del tardo Quattrocento-inizi Cinquecento, che ha subito cambiamenti anche sul piano semantico;
- il testo è ricercabile nella sua componente grafica per singolo disegno nella sezione *Indice dei disegni*⁷. Viene quindi fornita un'ulteriore chiave di accesso al contenuto, anche laddove il disegno non è accompagnato da note manoscritte ricercabili nel testo.

E-Leo è compatibile con ogni apparato multimediale presente in commercio ed è quindi consultabile da computer, tablet e smartphone, anche se in quest'ultimo caso l'interfaccia di consultazione avrà funzionalità leggermente ridotte in base al sistema operativo e alla risoluzione del dispositivo. Massima attenzione è stata posta sulle esigenze di responsività.

L'interfaccia è in italiano ed inglese, i contenuti delle varie sezioni sono invece per lo più solo in italiano, ad eccezione di alcune edizioni in lingue europee del *Trattato della pittura* e della traduzione in inglese dei manoscritti dell'Institut de France a cura di John Venerella⁸.

³ Alla data attuale (gennaio 2020) nella sezione *Sfogliata* sono consultabili circa 14.000 carte. Le 41 opere presenti ed i relativi riferimenti bibliografici sono elencate alla pagina *Descrizione del progetto*, <<https://www.leonardodigitale.com/descrizione-del-progetto/>>.

⁴ Alla data attuale (gennaio 2020) sono ricercabili circa 9500 pagine di testo.

⁵ Per ulteriori informazioni su questo tema si veda: M. Taddei, *Valorizzare gli scritti di Leonardo da Vinci [...]*, cit. nota * *super*, p. 67-82, par. 2.2.2.

⁶ Alla data attuale (gennaio 2020) i lemmi analizzati sono 1032.

⁷ Alla data attuale (gennaio 2020) nella sezione *Indice dei disegni* sono stati classificati e indicizzati nel sistema 825 disegni.

⁸ La traduzione è stata appositamente rivista per l'edizione digitale in *e-Leo*. Originariamente è stata

Vediamo più nel dettaglio le sezioni attualmente consultabili che sono le seguenti: *Sfogli*, *Ricerca nel testo*, *Glossario*, *Indice dei disegni*.

Sfogli

In *Sfogli* la pagina leonardiana è presentata nella integrità e complessità di testo e disegno, affiancati e consultabili in simultanea. Il trattamento dei testi ad oggi ha interessato i facsimili di tutti i codici di Leonardo (il Codice Atlantico fra l'altro è presente in due edizioni), parte della raccolta della Royal Library di Windsor, il *Libro di pittura*, alcune edizioni del *Trattato della pittura* in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco e, infine, un piccolo nucleo di opere di Francesco di Giorgio Martini ed una di Bonaccorso Ghiberti.

I testi forniti in trascrizione critica sono quelli derivanti dalle varie edizioni che abbiamo trattato e messo in linea. Pubblicate in un ampio arco temporale, presentano criteri di trascrizione disomogenei e spesso superati da un punto di vista linguistico. Laddove invece sono stati resi disponibili testi inediti, approntati o forniti appositamente per e-Leo⁹, i criteri di trascrizione seguiti sono basati su quanto stabilito da Arrigo Castellani ne *La prosa italiana dalle origini* (Bologna: Patron, 1982), con alcuni adattamenti imposti dalla natura e dalla cronologia dei testi per quanto riguarda i passi leonardiani trascritti nella sezione *Glossario*¹⁰.

Il desk comprende tasti normalmente utilizzati e diffusi in sistemi per la consultazione di testi in formato digitale, quali i tasti avanti, indietro, posizionamento all'inizio o alla fine del documento, spostamento alla pagina prescelta, lo zoom, qui possibile fino al 200%, la rotazione di 90° in 90°; il thumbnail consente uno scorrimento veloce attraverso il manoscritto di cinque o cinquanta pagina avanti e indietro o dall'inizio alla fine e viceversa.

La maschera di consultazione è stata però anche adattata alle specificità dei testi che ci siamo trovati a trattare e che abbiamo commentato, per cui sono stati sviluppati una serie di strumenti ad hoc.

Le funzioni di ricerca comprendono: la ricerca nell'*Indice dei disegni* e nel *Glossario* leonardiano, oltre che la ricerca tradizionale nel testo a cui ho accennato prima. Esse rappresentano probabilmente l'aspetto più inedito del progetto, anche rispetto ad altri sistemi di consultazione di testi della tradizione rinascimentale disponibili in linea. Sicuramente per noi è stata una parte del lavoro piuttosto impegnativa, che ha richiesto più di altre, e richiederà ancora in futuro, la sinergia tra numerose competenze non presenti all'interno del nostro istituto.

pubblicata a stampa in 12 volumi a cura dell'Ente Raccolta Vinciana: Leonardo da Vinci, *The Manuscripts of Leonardo da Vinci in the Institut de France. Manuscript A-M*, trans. and annot. by J. Venerella, Milano: Ente Raccolta Vinciana, 1999-2007.

⁹ Mi riferisco allo *Zibaldone* di Bonaccorso Ghiberti trascritto da Nicoletta Di Bernardino, alle trascrizioni contenute nelle schede lessicografiche della sezione *Glossario* su cui mi soffermerò più avanti, e ai ff. 103r-181r del *De architettura* di Francesco di Giorgio Martini per la trascrizione di Marco Biffi.

¹⁰ Cfr. *Glossario leonardiano. Nomenclatura delle macchine nei Codici di Madrid e Atlantico*, a cura di P. Manni - M. Biffi, Firenze: Olschki, 2011, pp. XXXI-XXXII.

Indice dei disegni

L'*Indice dei disegni* in linea ad oggi comprende quello relativo al Codice di Madrid II, realizzato da Romano Nanni e Davide Russo, e quello dei disegni architettonici nei Manoscritti di Francia, a cura di Emanuela Ferretti e Davide Turrini. Già realizzati e da mettere in linea a breve sono l'indice dei disegni del Codice di Madrid I di Romano Nanni e Davide Russo, e quello dei disegni di architettura di Emanuela Ferretti e Davide Turrini relativo a tutto il restante corpus manoscritto leonardiano.

Lo strumento è ovviamente finalizzato all'indagine iconografica, consentendo una ricerca a tutto campo nel manoscritto, anche laddove il disegno non è accompagnato o commentato da un testo, e quindi non recuperabile partendo da una normale ricerca testuale.

La nostra preferenza è andata al sistema di classificazione internazionale IconClass (ICONographic CLASSification System), sulla base del quale sono stati classificati e resi interrogabili i disegni secondo un sistema che ordina gerarchicamente per classi e sotto-classi le definizioni di oggetti, persone, eventi e idee astratte¹¹.

La scelta di Iconclass è venuta dopo una serie di valutazioni dei potenziali svantaggi e vantaggi, nonché dalla constatazione di quanto il panorama italiano delle biblioteche e dei beni culturali nel 2004-2005 non offrisse strumenti di catalogazione semantica altrettanto sistematici ed esaustivi pensati per i materiali iconografici, ma solo alcuni tentativi isolati rappresentati dalla redazione di thesauri specialistici.

Iconclass presentava d'altro canto notevoli vantaggi: 1. Era un sistema internazionale e quindi capace sulla carta di favorire possibilità circolazione di dati e interoperabilità; 2. Era multilingue: sviluppato in versione inglese, nel 2005 era già stato tradotto nelle principali lingue europee; la traduzione in Italiano risale al 2000 a cura dell' "Istituto centrale per il catalogo e la documentazione"; 3. Era già stato sviluppato in precedenza in un software e quindi adatto ad un utilizzo in ambiente elettronico; 4. era potenzialmente in grado di poter funzionare bene come sistema di organizzazione documentale a tutto campo, essendo una struttura 'vuota' di codici alfanumerici, o notazioni, che rinviano a temi e soggetti iconografici afferenti a tutti i campi del sapere: religione, natura, essere umano, uomo in generale, società, idee e concetti astratti, storia, Bibbia, Letteratura, mitologia classica e storia antica. 5. E infine il panorama italiano delle biblioteche e dei beni culturali nel 2004-2005 non offriva strumenti di catalogazione semantica altrettanto sistematici ed esaustivi pensati per i materiali iconografici, ma solo alcuni tentativi isolati

¹¹ Sorvolerò sulla storia e contesto di sviluppo di IconClass. Per ulteriori informazioni rimando al sito <www.iconclass.nl>. La traduzione italiana del sistema di classificazione è pubblicata nel 2000 dall'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD): Henri van de Waal, *Iconclass*, ed. italiana a cura di M. Lattanzi - S. Ciofetta - E. Plances, Roma: ICCD, 2002. Un utile ragguaglio sul tema è rappresentato dalla traduzione in italiano del volume di Roelof van Straten del 1985 *Inleiding in de iconografie*: Roelof van Straten, *Introduzione all'iconografia*, ed. italiana a cura di R. Cassanelli, Milano: Jaca Book, 2009. Per inquadrare brevemente alcune delle riflessioni in Italia sull'utilizzo di questo sistema di classificazione si rimanda a: *Vocabolario di controllo ricavato dalla parole chiave del sistema di classificazione iconografica Iconclass. Nomi propri storici, letterari e geografici, locuzioni iconografiche*, a cura di M. Lattanzi, F. Colalucci, Roma: ICCD, 1992, <<http://www.iccd.beniculturali.it/getFile.php?id=184>>; *Soggettario iconografico. Introduzione*, a cura di E. Plances, Roma: ICCD, 1998, <<http://www.iccd.beniculturali.it/getFile.php?id=185>>.

rappresentati dalla redazione di thesauri specialistici.

Consapevoli della necessità di semplificare l'accesso all'indice da parte degli utenti non esperti, abbiamo tecnicamente creato un semplice ed intuitivo accesso per termini, oltre a offrire la possibilità di ricercarlo tramite il sistema Iconclass.

Glossario leonardiano

Altra funzione di ricerca è offerta da uno strumento di interrogazione di tipo linguistico, il Glossario leonardiano. Il progetto e la direzione generale sono stati di Paola Manni e Marco Biffi, nell'ambito di una collaborazione tra Biblioteca leonardiana, C.L.I.E.O. dell'Università di Firenze (poi Dipartimento di lettere e filosofia) e Accademia della Crusca. Quello che mi preme sottolineare è però la grande intuizione di Romano Nanni, già direttore della nostra biblioteca, che - consapevole della lacuna nella bibliografia leonardiana sul tema della lingua di Leonardo - ha voluto fortemente questo strumento.

La sezione comprende per ora tre glossari, quello dei sostantivi della meccanica applicata relativi ai Codici di Madrid e Atlantico a cura di Paola Manni e Marco Biffi, quello dei termini dell'ottica e della prospettiva nei Manoscritti dell'Institut de France a cura di Margherita Quaglino, e quelli anatomici tratti dal corpus dei disegni leonardiani di Windsor a cura di Rosa Piro. In programma è il trattamento dei termini dell'architettura nei manoscritti di Leonardo da Vinci a cura di Marco Biffi.

A fianco di questo strumento, è presente anche un "Indice alfabetico lessicale dei manoscritti di Leonardo da Vinci" realizzato tramite assemblaggio di repertori leonardiani posseduti dalla Biblioteca e pubblicati tra il 1905 ed il 1999. E' uno strumento che riteniamo debba essere sempre di più residuale, testimonianza storica di una stagione di studi linguistici sostanzialmente superati, con limiti quantitativi e scientifici. Pur restando a disposizione come sussidio di consultazione, questo indice ha un carattere compilativo e ed il suo utilizzo come strumento di ricerca sarà sostanzialmente soppiantato dai Glossari che mano a mano andremo a rendere consultabili. Consente una ricerca libera e per liste ed il risultato della ricerca è una lista di forme con relative descrizioni.

Ricerca

La *Ricerca*, basata su combinazioni booleane, consente la ricerca di parole chiave o stringhe all'interno di tutta la banca dati di E-leo. E' raffinabile e può essere limitata ad uno o più manoscritti e/o testi. Il risultato della ricerca può essere salvato foglio per foglio o completamente (seleziona tutti i fogli) e poi visualizzato nell'interfaccia di consultazione. La parola o stringa ricercata sono evidenziate nel testo della trascrizione.

Articoli

Calvino interprete della fiaba e rappresentante dello strutturalismo

SUSANNA BARSOTTI

Associata di Storia della pedagogia – Università di Cagliari

Corresponding author: barsotti@unica.it

Abstract. The terms “fairy tale” and “fabulous” can be associated with Calvino’s work from the very beginning and the aspect that brings him closer to the fairy tale than any other is that of having as the task of his own narration/narration, humanity, personal identity: many fairy tales in fact have as their protagonist a young man, or even a child, and it is precisely from a child, from the Pin from *Il sentiero dei nidi di ragno*, the entire Calvinian narration will start. Moreover, the writer highlights the educational peculiarity of the fairy tale, which cannot be found in its content, or rather, not only in the fact of hearing and telling them. The fairy tale is perhaps the genre that remains dominant, even within the different genres traversed by Calvino: it arouses his interest both for the correspondence with his fantastic vein that is evident from the *Sentiero*, and for the studies of structuralists, Propp and Greimas in particular. The article thus aims to reread the figure of Calvino through these two components, fabulous on the one hand and structuralism on the other, trying to highlight how the immersion in the territories of the fabulous, with the publication of *Fiabe italiane*, have somehow “contaminated” his subsequent writing, feeding that fantastic vein that has always characterized it, up to those works markedly linked to the participation to structuralism and semiology.

Keywords. Italo Calvino - Fairy tale - Fabulous - Childhood - Structuralism

1. Il fiabesco di Italo Calvino e l’esperienza delle *Fiabe italiane*

L’incontro tra Italo Calvino e la letteratura avviene nel clima socio-politico dell’immediato dopoguerra con la pubblicazione de *Il sentiero dei nidi di ragno*, uscito nel 1947, dove il realismo della vicenda tende a sfumare in toni fiabeschi anticipando in qualche modo alcune delle caratteristiche proprie della produzione degli anni Cinquanta. Con questo romanzo Calvino dimostra tutta la sua disposizione a mescolare fantasia e realtà in un insieme unitario e inestricabile, con il prevalere di volta in volta di uno dei due elementi sull’altro¹. Sebbene l’argomento, la guerra partigiana, sia realistico, l’autore lo

¹ Calvino stesso confessa la propria insoddisfazione per una misura realistica “piatta e triste”, tanto che nel

affronta in maniera fantastica, fin dalla scelta del protagonista che tende a offrire un punto di vista particolare a tutto il racconto: Pin si muove tra gli adulti ma è un ragazzino, che la vita ha forse costretto a scegliere atteggiamenti da grande, ma che resta comunque un ragazzino. La vicenda si svolge attraverso questo filtro ed è narrata con gli occhi di Pin che, sebbene maturato in fretta in mezzo alla strada e alla violenza, mantiene quella capacità di stupirsi propria dell'infanzia e si inserisce nelle vicende degli adulti con una disposizione fantastica e avventurosa che carica la storia di un alone fiabesco. La dimensione della fiaba, tuttavia, non rappresenta solamente una sfumatura del romanzo, essa caratterizza la stessa vicenda di Pin: il protagonista, infatti, si ritrova solo e perduto nella notte, lascia per Lupo Rosso la scia di noccioli di ciliegia, possiede una sorta di talismano, la pistola, con la quale può entrare nel mondo degli adulti, ammirati ma anche odiati, talismano che nasconde nel mitico luogo dei nidi di ragno. Lo stesso bosco in cui Pin entra è il luogo della fiaba per eccellenza, un posto magico in cui ci si perde per ritrovarsi. Fiabesco, infine, è anche l'incontro con Cugino, un partigiano ingenuo e buono che rassicura e protegge Pin. La vena fantastica anima l'intero personaggio: egli rifiuta il mondo dei grandi, dominato dalla paura e dalla "fatica di dover essere cattivi"; Pin si sente perduto in quella "storia di sangue e di corpi nudi che è la vita degli uomini" e, mentre deve muoversi da solo nella notte per rubare la pistola al tedesco, fantastica di organizzare una banda di ragazzi e "tutti insieme andare contro i grandi e picchiarli"². Pin si muove, dunque, tra la realtà del mondo, spaventosa e degradata, temporaneamente esorcizzata attraverso l'oggetto magico, l'emblema del potere, ovvero la pistola, e le "storie meravigliose" che racconta a se stesso, i luoghi incantati che lui solo conosce e frequenta, riuscendo così a gettare uno spiraglio di luce e di colore sul grigiore dell'esperienza quotidiana.

La componente fiabesca cui abbiamo accennato, è più evidente nella *Trilogia degli antenati*, in particolare ne *Il barone rampante*, pubblicato nel 1957 proprio dopo l'esperienza einaudiana delle *Fiabe italiane*. Il primo romanzo della trilogia, *Il visconte dimezzato*, esce nel 1952, in pieno periodo neorealistico³, un romanzo in cui si intrecciano dimensione allegorica, fiabesca, immaginaria e dimensione etico realistica e che si distacca dal *Sentiero* che, per certi aspetti, resta comunque espressione del neorealismo letterario italiano. L'intento di Calvino, come lui stesso dichiarerà nella nota all'edizione einaudiana de *I nostri antenati*, era quello di non accettare passivamente la "realtà negativa" di quel tempo e quindi di non esprimere soltanto la sofferenza di quel momento particolare, ma anche la "spinta a uscirne" proprio attraverso storie di fantasia, che aves-

1959, fornendo una mappa delle correnti del romanzo contemporaneo, disegnerà un panorama non troppo esaltante della cosiddetta narrativa "neorealista", dalla quale lui stesso aveva preso le mosse: «Anch'io ho scritto e scrivo storie realistiche. Le mie prime novelle e il mio primo romanzo trattavano della guerra partigiana: era un mondo colorato, avventuroso, dove la tragedia e l'allegria erano mescolate. La realtà intorno a me non mi ha più dato immagini così piene di quell'energia che mi piace d'esprimere. Di scrivere storie realistiche non ho mai smesso, ma per quanto io cerchi di dar loro più movimento che posso e di renderle deformi attraverso l'ironia e il paradosso, mi riescono sempre un po' tristi; e sento il bisogno allora nel mio lavoro narrativo di alternare storie realistiche e storie fantastiche», I. Calvino, *Tre correnti del romanzo italiano di oggi*, in Id., *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino 1980, p. 56.

² Le citazioni sono tratte da I. Calvino, *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1985.

³ Sul neorealismo letterario italiano si vedano, tra gli altri: C. Bo (a cura di), *Inchiesta sul neorealismo*, ERI, Torino 1951; G.C. Ferretti (a cura di), *Introduzione al neorealismo: i narratori*, Edizioni Riunite, Roma 1974; G. Luti, *Dal neorealismo alla neoavanguardia: il dibattito letterario in Italia negli anni della modernizzazione, 1945-1969*, Le Lettere, Firenze 1995.

sero però “la spaconeria, la crudezza, l’economia di stile, l’ottimismo spietato che erano stati della letteratura della Resistenza”⁴. Dal punto di vista delle strutture narrative i tre racconti lunghi che compongono la trilogia degli antenati sembrano tenere presente la lezione metodologica e il sistema di ricerca analitica propri di Vladimir Ja. Propp, nel senso che lo schema narrativo e le sue sequenze ubbidiscono a un disegno progettuale ormai chiaramente definito: il superamento da parte dell’eroe dell’ostacolo, la battaglia contro di esso, la sua vittoria finale (il “lieto fine” delle fiabe). La fiaba rappresenta qui una rivalse del soggetto rispetto alla storia, finora cardine nelle scelte formali e contenutistiche della narrativa calviniana; la dimensione fantastica diventa così espressione di una realtà che sta dentro la realtà stessa e dietro le sue apparenze, le trascende suggerendo un senso e un significato nuovi. Potremmo leggere la trilogia come una metafora dell’uomo in generale, della sua vita; per questo motivo gli elementi situazionali e le azioni dei personaggi che si svolgono al loro interno tendono ad avere la preminenza narrativa e strutturale sui tempi e i luoghi del racconto. Il contesto fiabesco in cui si svolgono le tre storie, dunque, nasconde verità valide per l’uomo di ogni epoca e sono la tristezza della guerra, il valore universale dell’amicizia, dell’amore, l’alienazione, l’emarginazione (dal momento che tutti e tre i protagonisti sono, a loro modo, dei “diversi”), il sentimento della natura, la lotta contro il male, la ricerca continua della felicità, e così via.

I termini “fiaba” e “fiabesco” possono dunque essere associati con facilità all’opera di Calvino fin dai suoi inizi; lo stesso Pavese, recensendo *Il sentiero dei nidi di ragno* sull’edizione romana de «l’Unità» afferma: “L’astuzia di Calvino, scoiattolo della penna, è stata questa, di arrampicarsi sulle piante, più per gioco che per paura, e osservare la vita partigiana come una favola di bosco, clamorosa, variopinta, diversa”⁵. Del resto anche Vittorini, a proposito de *Il visconte dimezzato*, indica come possibili sintesi degli interessi di Calvino sia un “realismo a carica fiabesca” sia una “fiaba a carica realistica”⁶.

L’aspetto che più di ogni altro avvicina Calvino alla fiaba è quello di avere come compito del proprio narrare/narrarsi, l’umanità, l’identità personale: è un motivo comune, se non a tutte le fiabe, almeno a quelle che potremmo indicare come “fiabe di prova”, incentrate sulla tematica dell’affermazione personale attraverso, spesso, la figura della maturazione. Molte fiabe infatti hanno come protagonista un giovane, o addirittura un bambino; e proprio da un bambino, dal Pin del *Sentiero*, partirà l’intera narrazione calviniana. La caratteristica principale delle cosiddette “fiabe di prova” consiste nel fatto che il protagonista, incontrando degli ostacoli, si mette appunto “alla prova”, supera l’ostacolo, che rivela la sua essenza di risolutore del destino dell’individuo: “I romanzi”, afferma Calvino, “che ci piacerebbe di scrivere o di leggere sono romanzi d’azione, ma non per un residuo di culto vitalistico o energetico: ciò che ci interessa sopra ogni altra cosa sono le prove che l’uomo attraversa e il modo in cui egli le supera”⁷. E più avanti prosegue:

Lo stampo delle favole più remote: il bambino abbandonato nel bosco o il cavaliere che deve superare incontri con belve e incantesimi, resta lo schema insostituibile di tutte le storie umane,

⁴ Cfr. I. Calvino, *I nostri antenati*, Einaudi, Torino 1960.

⁵ Cfr. «l’Unità», Roma, 26 ottobre 1947; la recensione è stata successivamente inserita nella raccolta *La letteratura americana e altri saggi* pubblicata da Einaudi nel 1962.

⁶ È quanto indicato nel risvolto di copertina della prima edizione einaudiana de *Il visconte dimezzato*, datata 1952.

⁷ I. Calvino, *Una pietra sopra*, cit., p. 319.

resta il disegno dei grandi romanzi esemplari in cui una personalità morale si realizza muovendosi in una natura o in una società spietate. [...] Mi interessa della fiaba il disegno lineare della narrazione, il ritmo, l'essenzialità, il modo in cui il senso della vita è contenuto in una sintesi di fatti, di prove da superare, di momenti supremi⁸.

Dunque per Calvino la fiaba conta soprattutto come archetipo del racconto d'avventura e di prova e il fiabesco assume valore in quanto principio di riduzione della realtà narrata a una serie di conflitti, di attriti, di prove appunto, fra un individuo portatore di una specifica moralità e la realtà esterna in cui quella specificità è chiamata a rendersi riconoscibile. La fiaba, poi, permette a Calvino di realizzare quell'obiettivo di "fantasia razionale" e di "ragione fantastica" di cui parlava Vittorini: essa risponde al forte desiderio dello scrittore di cambiare il suo approccio con la realtà, di vedere il mondo da un punto di vista diverso, secondo un'altra logica, quella della fantasia. Non è un caso, infatti, se per parlare di Resistenza sceglie gli occhi di Pin che permettono di guardare "in diagonale", "a distanza", quel mondo di orrori e ingiustizie rappresentato non solo dalla guerra e dalla violenza, ma dal suo stesso ambito familiare.

L'istanza fantastica è sostenuta mediante l'adozione del punto di vista del ragazzo, cioè di colui che, pur immerso nel mondo degli adulti, conserva la capacità di vedere il mondo come spazio del gioco e della favola: il gioco è già in fondo la capacità di costruirsi un mondo alternativo, fondato su regole precise ma sottratto alle frustrazioni del principio di realtà, mentre la favola permette di investire il mondo reale delle risorse dell'onnipotenza immaginativa⁹.

La fantasia calviniana si costruisce sulla fiaba di cui assimila il messaggio antropologico-educativo in una dimensione di denuncia socio-politica e di distacco critico. Cesare Pavese, che per primo ha posto l'accento sull'ottica favolosa dell'opera calviniana, ha anche sottolineato il suo aspetto pedagogico oltre che letterario: "forma fiabesca e avventurosa", affermava Pavese, "di quell'avventuroso che si dà come esperienza fantastica di tutti i ragazzi"¹⁰, tema che caratterizzerà buona parte della produzione di Calvino, in particolare le *Fiabe italiane*, fino a quella sorta di "fiabe" che sono rappresentate dalle storie di Marcovaldo. Il contenuto fiabesco, come lo stesso Calvino sottolinea nella prefazione alle *Fiabe*, ha una propria specificità educativa non rintracciabile nel contenuto, o meglio, non soltanto, ma soprattutto nel solo fatto di sentirle raccontare e di raccontarle poiché esse rappresentano, afferma lo scrittore "la vita umana vista come un seguito di difficoltà da superare con animo disinteressato e fiducia nell'avvenire". Fiabesco che, fa notare Flavia Bacchetti, si trasforma sempre più in metafora passando da *Il sentiero dei nidi di ragno* alla trilogia de *I nostri antenati*: "metafora anche tragica della vita, nella sua complessa evoluzione dall'infanzia all'età adulta. Modello, dunque, che se è strettamente significativo sotto il profilo educativo, è altresì modello d'identificazione, di proiezione di quella critica età, vissuta in conflittualità con il mondo degli adulti"¹¹. Ne

⁸ *Ibidem*.

⁹ E. Gioanola, *Modalità del fantastico nell'opera di Italo Calvino*, in G. Bertone (a cura di), *Italo Calvino. La letteratura, la scienza, la città*, Atti del Convegno nazionale di studi di Sanremo, Marietti, Genova 1988, p. 67.

¹⁰ C. Pavese, recensione a *Il sentiero dei nidi di ragno*, in «l'Unità», Roma, 26 ottobre 1947.

¹¹ F. Bacchetti, *Calvino e Rodari: la scrittura come logica della fantasia*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2000, p. 37.

emerge un'immagine d'infanzia che a Calvino serve per indagare il mondo degli adulti e giudicarlo, al di fuori da ogni convenzione. L'infanzia creata da Calvino, ha rilevato Mario Valeri¹², viene utilizzata, da un lato per rappresentare gli aspetti mitici e favolosi dell'infanzia attraverso quell'attitudine alla fiaba che lo scrittore riconosce ai ragazzi; dall'altro per mettere in evidenza l'aspetto negativo e crudo della contraddizione che il bambino-personaggio subisce a contatto con il mondo adulto e il rifiuto che ne patisce. I ragazzi non abbandonano mai del tutto il mondo sociale adulto; sono gli orrori, le violenze, la crudezza della realtà adulta che sopraffanno la fiaba di cui il bambino tende a colorarla, da qui la necessità di un luogo nel quale evadere dalla realtà dei grandi: è la funzione che svolgono sia il nascondiglio sul sentiero dei nidi di ragno per Pin, sia l'albero per Cosimo.

La fiaba è forse il genere che resta dominante, anche all'interno dei diversi generi attraversati da Calvino: essa suscita l'interesse dello scrittore sia per la rispondenza con la sua vena fantastica che, come più volte sottolineato, appare evidente fin dal *Sentiero*, sia per gli studi degli strutturalisti, Propp e Greimas in particolare. Entrambi questi studiosi avevano riconosciuto alla fiaba il carattere di "modello" narrativo, in quanto sistema costituito da un numero limitato di funzioni e ruoli che si ripetono in un numero altissimo di combinazioni possibili e di variabili. Queste caratteristiche strutturali della fiaba, che ne fanno un vero e proprio nucleo generativo di ogni racconto, soddisfano un'altra esigenza profonda del Calvino narratore, la ricerca del "modello", un modello che faccia coesistere le regole del gioco con la libertà del giocatore, ovvero il narratore e – perché no? – il lettore. Calvino sembra perciò catturare, soprattutto, le proprietà più profonde della fiaba, dalla sua infinita varietà e ripetizione.

Dunque, quando nei primi anni Cinquanta, Italo Calvino riceve da Einaudi il compito di preparare una grande raccolta di fiabe italiane, pescando dalla nostra immensa tradizione popolare, la sua familiarità con i temi del fiabesco è già consolidata. Calvino conduce un enorme lavoro di raccolta e trascrizione di fiabe, ma nell'*Introduzione* sottolinea la scarsa scientificità della sua impresa che, per sua stessa ammissione, può essere paragonata a quella portata avanti dai fratelli Grimm con il patrimonio popolare tedesco; anche i Grimm, infatti, non si sono limitati a raccogliere le fiabe e a tradurle dai vari dialetti, ma vi hanno aggiunto nuove varianti e scelto tra le diverse versioni.

Le fiabe hanno, per Calvino, una natura migratoria: viaggiano nel tempo e nello spazio, attraversando anni, continenti, strati sociali, descrivendo di volta in volta un itinerario di ascesa o discesa, costruendo una narrazione che si riproduce e trasforma continuamente gli ascoltatori in narratori e viceversa. Il narratore di fiabe, infatti, lascia le proprie impronte sul testo che viene così a trovarsi segnato dalle mani attraverso le quali è passato nel suo girovagare.

Basta guardare attentamente per accorgersi che il narratore di fiabe, nel momento stesso in cui si muove nel rigoroso rispetto di convenzioni e forme già date, e nel momento in cui crede di rispettare scrupolosamente il modello e lo scheletro che ha tra le mani, sfugge alle reti di una ripetizione passiva con una 'istintiva furberia' e 'finisce per parlarci di quello che gli sta a cuore'.¹³

¹² Cfr. M. Valeri, *Immagini dell'infanzia nei linguaggi narrativi*, Centro Duplicazioni Offset, Firenze 1991.

¹³ M. Lavagetto, *Introduzione a Calvino I., Sulla fiaba*, cit., pp. XIX – XX.

I testi reperiti costituiscono perciò per Calvino un interessante e suggestivo “mazzo di carte”, il migliore di cui abbia mai potuto disporre. La possibilità di moltiplicare le narrazioni è già data, è un meccanismo che le fiabe hanno già messo in moto da secoli attraverso il lavoro nascosto dei narratori che avevano affidato il loro bisogno di raccontare alla transitorietà delle narrazioni orali. Le fiabe interessano Calvino perché sono, per loro natura, molteplici: da un numero finito di variabili si possono generare un numero infinito di racconti; si tratta di un interesse di tipo stilistico e strutturale, si rivolge all'economia della fiaba, al ritmo, alla logica essenziale con cui nel tempo è stata raccontata.

Nel suo lavoro di raccolta, l'autore muove dal presupposto che la narrativa orale primitiva, così come la fiaba popolare tramandata fino ai giorni a lui vicini, si modella su strutture fisse che permettono però un consistente numero di combinazioni. Calvino, dunque, rispetta i testi, ma conserva anche un proprio spazio all'interno del quale inserire i propri interventi: taglia un finale, aggiunge un particolare, rielabora o riscrive alcuni versi. L'intento di questa operazione è quello di conformarsi al tono stilistico e al ritmo scelti dal narratore e di migliorare la coerenza e la funzionalità del meccanismo che lo studio ha permesso di identificare: quando inventa un nuovo elemento, infatti, Calvino si preoccupa di fare in modo che tale aspetto sia verosimilmente conforme agli elementi già compresi nel repertorio del racconto stesso e il montaggio segue le disposizioni logiche previste dall'insieme delle sue strutture fisse. La parte che l'autore riserva a se stesso è quella di un narratore il più possibile discreto e conforme all'immagine prodotta dall'insieme delle fiabe; come sostiene Lavagetto la sua voce tende a essere “il risultato di una media proporzionale” tra le voci presenti: mimetica e al tempo stesso riconoscibile. Tale invenzione richiede un continuo controllo dei registri, capace di annullare la diversità dei dialetti o le difformità dei raccoglitori sia di neutralizzare le proprie resistenze culturali.

La raccolta delle *Fiabe italiane* può senza dubbio essere considerata l'opera personale di uno scrittore, ma non solo. Intanto è doveroso segnalare l'apporto dato agli studi sulla fiaba italiana per l'epoca in cui Calvino scrive. Tutta la produzione esistente nell'ambito della documentazione fiabistica italiana nel 1956 era costituita da un insieme considerevole di raccolte ma a carattere locale. Non erano molte neppure le indagini di tipo comparativo su tipi e motivi della fiaba italiana condotte secondo le modalità della scuola finnica e degli indici internazionali di Arne e Thompson¹⁴. Mancano quindi sia una raccolta di testi su base nazionale sia un quadro della diffusione in area italiana dei tipi e dei motivi: non esistono, insomma, né un indice, né un'antologia. Con il suo lavoro, Calvino si propone di sopperire proprio a queste due mancanze orientandolo verso due scopi di carattere storico-filologico: “rappresentare tutti i tipi di fiaba di cui è documentata l'esistenza nei dialetti italiani” e “rappresentare tutte le regioni italiane”¹⁵, dimostrando una precisa consapevolezza dello stato degli studi e delle loro esigenze. Il lavoro condotto da Calvino per la raccolta dei racconti popolari italiani in parte si basa sul materiale accumulato nei secoli passati dai folkloristi e in parte è frutto della sua volontà, dal momento che è lui a dover scegliere le versioni migliori in modo da poter elaborare una raccolta il più possibile articolata. Secondo quanto sostiene Alberto Cirese nel suo saggio

¹⁴ Al di là di alcuni contributi stranieri su raccolte di novelle italiane, come ad esempio il *Pentamerone* di Basile, in ambito italiano possiamo almeno ricordare quello di G. D'Aronco, *Indice delle fiabe toscane*, L.S. Olschki, Firenze 1953.

¹⁵ Cfr. I. Calvino, *Introduzione*, in Id., *Fiabe italiane*, (1956), 3 voll., Mondadori, Milano 2001, p. XVIII.

su Calvino e la fiaba¹⁶, all'interno del volume delle *Fiabe italiane* è possibile riscontrare una triplice articolazione che presenta piani diversi di destinazione. La parte centrale, quella delle fiabe vere e proprie, è quella di godibilità più immediata e destinata anche all'infanzia. Rispetto a questa parte, le altre due potrebbero sembrare in un certo senso superflue. Lettori che semplicemente vogliono fruire del fiabesco potrebbero essere poco interessati alle quasi quaranta pagine dell'Introduzione, dedicate soprattutto a chiarire i criteri del lavoro e a tracciare un profilo storico-metodologico delle raccolte "scientifiche" di fiabe italiane; i destinatari, in questo caso, sono gli studiosi. Si restringono poi ai soli specialisti di fiabistica comparata le duecento note che vanno a costituire un vero e proprio apparato critico, "un fuor d'opera, rispetto al puro godimento di narrazioni rinate". Calvino ebbe una precisa consapevolezza metodologica nel rigore con cui progettò il suo lavoro di recensione e spoglio delle fonti e nello scrupolo storico-filologico con cui ne dette conto. Aveva chiara la "natura ibrida" della sua opera e il suo quoziente di scientificità e per evidenziarli partì dal lavoro dei fratelli Grimm, che ben conosceva. Il suo ragionamento è questo: se la "scientificità" delle raccolte di fiabe registrate dalla voce del popolo sta nella loro fedeltà stenografica al dettato dialettale del narratore orale, allora, afferma Calvino nell'*Introduzione*, "proprio 'scientifici' [...] i Grimm non furono, ossia lo furono a metà" dal momento che, da un lato le loro fonti non furono tutte popolari, dall'altro "lavorarono molto di testa loro", non solo traducendo dai dialetti ma anche integrando le diverse varianti, ritrascrivendo là dove la narrazione pareva troppo rozza, dando unità allo stile dei racconti, ritoccando alcune espressioni o immagini. Anche il lavoro di Calvino è perciò "scientifico" a metà e il riferimento ai fratelli Grimm acquista maggiore importanza se riportato al momento storico in cui egli pubblica le sue *Fiabe*; se infatti confrontiamo la certa disponibilità e indulgenza verso i "generi" raccolti da Calvino con il rigore adottato dai Grimm nella selezione del materiale, al fine di conferire ai *Märchen* piena identità storica e teorica, è possibile comprendere meglio la particolarità della prospettiva calviniana. Mentre i Grimm, infatti, mancando istituzioni unitarie, consideravano come idealità linguistico-culturale il "Paese dei tedeschi" adottando per il titolo della loro raccolta la socialità circoscritta del nucleo familiare (*Kinder-und-Hausmärchen*), Calvino, condizionato dal momento politico di rifondazione dello Stato italiano, dopo il fascismo, su principi di "nuova" democrazia, si colloca, diciamo così, di fronte alla Carta della neonata Repubblica. Il suo operare risulta tuttavia un po' empirico, dal momento che deve tenere conto delle differenze tra il "Paese degli italiani", ovvero la pluralità delle aree linguistico-culturali, e l'Italia in senso geo-politico, oltre alle difficoltà poste dal sovrabbondare o dalla carenza, nelle diverse regioni, del materiale di base. Le *Fiabe italiane* possono allora essere descritte come una sintesi di una idealizzata dimensione nazional-popolare, come un progetto per certi aspetti fragile ma che funziona, al pari di tutte le altre utopie, da carica propulsiva inalterabile, dichiarata dal suo messaggio di libertà fantastica e di disponibilità linguistica. Qui si inserisce il riferirsi di Calvino ai Grimm: le *Fiabe*, come i *Märchen*, daranno corpo alla totalità di una cultura, operando come realizzazione di un'identità minacciata dalla storia.

¹⁶ Cfr. A.M. Cirese, *Italo Calvino studioso di fiabistica*, in D. Frigessi (a cura di), *Inchiesta sulle fate: Italo Calvino e la fiaba*, Atti del Convegno, Lubrina Editore, Bergamo 1988.

2. Calvino strutturalista: alcune note

Ora il viaggio tra le fiabe è finito, il libro è fatto, scrivo questa prefazione e ne sono fuori: riuscirò a rimettere i piedi sulla terra? Per due anni ho vissuto in mezzo a boschi e palazzi incantati, col problema di come meglio vedere in viso la bella sconosciuta che si corica ogni notte al fianco del cavaliere, o con l'incertezza di usare il mantello che rende invisibili o la zampina di formica, la penna d'aquila o l'unghia del leone che servono a trasformarsi in animali. E in questi due anni a poco a poco il mondo intorno a me veniva atteggiandosi a quel clima, a quella logica, ogni fatto si prestava ad essere interpretato e risolto in termini di metamorfosi e incantesimo: e le vite individuali, sottratte al solito discreto chiaroscuro degli stati d'animo, si vedevano rapite in amori fatali, o sconvolte da misteriose magie, sparizioni istantanee, trasformazioni mostruose, poste di fronte a scelte elementari di giusto o ingiusto, messe alla prova da percorsi irti d'ostacoli, verso felicità prigioniere di un assedio di draghi; e così nelle vite dei popoli, che oramai parevano fissate in un calco statico e predeterminato, tutto ritornava possibile: abissi irti di serpenti si aprivano come ruscelli di latte, re stimati giusti si rivelavano crudi persecutori dei propri figli, regni incantati e muti si svegliavano a un tratto con gran brusii e sgranchire di braccia e gambe. Ogni poco mi pareva che dalla scatola magica che avevo aperto, la perdita logica che governa il mondo delle fiabe si fosse scatenata, ritornando a dormire sulla terra. Ora che il libro è finito, posso dire che questa non è stata un'allucinazione, una sorta di malattia professionale. È stata piuttosto una conferma di qualcosa che già sapevo in partenza, quel qualcosa a cui prima accennavo, quell'unica convinzione mia che mi spingeva al viaggio tra le fiabe; ed è che credo questo: le fiabe sono vere.¹⁷

L'immersione nei territori del fiabesco ha dunque inevitabilmente "contaminato" la successiva scrittura di Calvino, alimentando quella vena fantastica che l'ha sempre caratterizzata. Fuga nel paradosso, rifugio nella fantasia, scarto ironico dal banale quotidiano, elementi propri della produzione letteraria che segue la pubblicazione delle *Fiabe* fino a quelle opere più marcatamente legate all'adesione allo strutturalismo e alla semiologia, adesione che già emergeva dalla raccolta enaudiana se, come dicevamo, il riferimento è stato agli studi di Propp e Greimas. Tuttavia, Calvino propone un'interpretazione personale delle due istanze che vede il costante tentativo dello scrittore di coniugare realtà e fantasia e anzi di fare di quest'ultima strumento interpretativo della prima.

Intorno agli anni Sessanta Calvino aderisce ad un nuovo modo di fare letteratura, intesa ora come artificio e come gioco combinatorio. L'intento è quello di rendere visibile ai lettori la struttura stessa della narrazione, per accrescere il loro grado di consapevolezza. Il tipo di scrittura di questa fase potrebbe essere definita "combinatoria" perché è lo stesso meccanismo che permette a chi scrivere di assumere un ruolo centrale all'interno della produzione. Un esempio di questo tipo di narrazione è dato da *Il castello dei destini incrociati*, pubblicato la prima volta nel 1969. Il romanzo breve si apre con la premessa di un libro di fiabe: l'arrivo sul far della notte, in un castello nel fitto di un bosco, dove trovano rifugio "quanti la notte aveva sorpreso in viaggio: cavalieri e dame, cortei reali e semplici viandanti"¹⁸. La storia interna di questo romanzo costituito da due parti, *Il castello* e *La taverna*, nasce, come evidenzia l'autore stesso nella *Nota* al volume, dall'idea di utilizzare i tarocchi come macchina narrativa combinatoria, costruendo così

¹⁷ I. Calvino, *Introduzione*, cit., p. XIV.

¹⁸ Cfr. I. Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano 2011.

un racconto di tipo nuovo. Il romanzo è costituito da una serie di racconti racchiusi in una cornice secondo un procedimento che rimanda al *Decameron*; si deve però notare che nel caso del testo calviniano i personaggi-narratori non sono estranei, come nel Boccaccio, alle vicende narrate; anzi, ognuno per prima cosa si presenta identificandosi con una carta del mazzo e racconta la propria storia fino all'arrivo al castello nel bosco dove, come tutti gli altri, si accorge di aver perso la parola e di poter comunicare solamente a gesti e con l'aiuto, appunto, dei tarocchi. Le carte diventano così il surrogato della parola, come le immagini che, combinandosi variamente, possono raccontare una storia, rievocare una vicenda, definire le cose. Il rischio dei tarocchi, però, è che possono mescolarsi, accentuando il pericolo di scambi ed equivoci. Alla fine dell'opera Calvino propone un'ipotesi di disastro definitivo, di apocalissi totale di ogni linguaggio, anche di quello figurativo delle carte. Tuttavia rimane l'indicazione di una circolarità, un ricominciare da capo senza mai un punto d'arrivo: il gioco riprende dopo che il gioco è finito; le possibilità combinatorie delle carte sono infinite e le storie possono essere nuovamente intrecciate. Il mazzo dei tarocchi viene usato dallo scrittore come un sistema di segni, come un vero e proprio linguaggio dal momento che ogni figura ha un senso polivalente così come lo ha una parola, il cui significato esatto dipende dal contesto in cui viene pronunciata. Lo scopo è quello di smascherare i meccanismi che stanno alla base di tutte le narrazioni, creando un romanzo che va oltre se stesso, in quanto diventa riflessione sulla propria natura e configurazione; ciò che interessa sono le combinazioni del disegno geometrico, le strutture simmetriche, i meccanismi che governano le opposizioni e i parallelismi.

Nel febbraio del 1973 Calvino entra a far parte del gruppo dell'OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*) costituito da poeti e matematici di cui egli condivide l'idea della scienza come gioco e la possibilità d'integrare nella letteratura i procedimenti della matematica: "La matematica arricchisce la letteratura 'smontandola' e rintracciando le leggi e i principi di simmetria e combinatorietà sottesi alle sue creazioni poetico-fantastiche"¹⁹. L'intento dell'OuLiPo era mostrare come la letteratura fosse soggetta a norme, vincoli e modelli di composizione che potevano essere ricostruiti attraverso i metodi della matematica. Certamente ad influenzare tale posizione contribuiva il successo dello strutturalismo che, in quegli stessi anni, aveva diffuso, anche nel campo delle scienze umane, la convinzione che ogni disciplina e ogni sua relativa creazione potesse essere ricondotta a un modello formale generale, ispirato alla semiologia. Tuttavia Calvino reinterpreta a suo modo la lezione del gruppo francese e dello strutturalismo. Egli usa le innovazioni di un Queneau che mette al centro della struttura il gioco con i sistemi, il gioco con le regole, la tentazione è quella di fare ordine, di creare sistemi, ma lo fa giocando e con una certa leggerezza letteraria. Calvino, come Queneau, accetta le tradizioni letterarie ma ne diventa sperimentalista: riscrive storie già scritte, come ne *Il castello*, accetta formule tradizionalmente usate, ma prova anche delle innovazioni collocando la tradizione nell'ambiente e nelle strutture moderne creando così una letteratura ambigua.

L'incontro con lo strutturalismo, avvenuto a partire dagli anni Sessanta, offre così all'autore la possibilità di superare l'opposizione tra umanesimo e scienze, di ridefinire il campo del sapere, di pensare in modo nuovo al ruolo degli intellettuali e al compito

¹⁹ D. Scarpa, *Italo Calvino*, Mondadori, Milano 1999, p. 191.

della scrittura. Sarà il Calvino delle *Cosmicomiche* a essere impegnato nella ricerca sui rapporti tra immaginario letterario e immaginario scientifico.

La scoperta della semiologia e della cultura strutturalista, che avviene proprio durante la stesura del libro, orienterà gli interessi maturati nei primi anni Sessanta in una direzione particolare, che le prime cosmicomiche non lasciavano prevedere. Lo strutturalismo, infatti, sarà la chiave per ripensare la letteratura sì scientificamente, ma dal suo stesso interno, liberandosi dalle strettoie del conflitto fra le 'due culture'²⁰.

Calvino piega a suo modo le diverse tendenze con un atteggiamento che mira a ordinare i segmenti della realtà, di attribuire loro senso; sulle sue scacchiere, sulle sue combinazioni, come sullo scudo di Perseo, si riflette la realtà.

In realtà sempre la mia scrittura si è trovata di fronte due strade: una che si muove nello spazio mentale d'una razionalità scorporata, dove si possono tracciare linee che congiungono punti, proiezioni, forme astratte, vettori di forze; l'altra che si muove in uno spazio gremito d'oggetti e cerca di creare un equivalente verbale di quello spazio riempiendo la pagina di parole, con uno sforzo di adeguamento minuzioso dello scritto al non scritto, alla totalità del dicibile e del non dicibile²¹.

Nessuna struttura può esaurire le possibilità del reale, rimane sempre uno scarto tra il segno nero della parola e l'universo di significati che a esso possono essere associati. Questa constatazione, però, non porta Calvino a smettere di sfidare le possibilità del racconto e del linguaggio; consapevole dell'impossibilità di rappresentare la complessità della vita, constata l'impossibilità di rinunciare ai tentativi per farlo.

Riferimenti bibliografici

- Bacchetti F., *Calvino e Rodari: la scrittura come logica della fantasia*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2000.
- Benussi C., *Introduzione a Calvino*, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Bertone G. (a cura di), *Italo Calvino. La letteratura, la scienza, la città*, Atti del Convegno nazionale di studi di Sanremo, Marietti, Genova 1988.
- Calvino I., *I nostri antenati*, Einaudi, Torino 1960.
- Calvino I., *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino, 1980.
- Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1985.
- Calvino I., *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino 1988.
- Calvino I., *Fiabe italiane*, 3 voll., Mondadori, Milano 2001. Edizione originale di Einaudi, 1956.
- Calvino I., *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano 2011.
- Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Ets, Pisa 1999.
- Cirese A. M., *Italo Calvino studioso di fiabistica*, in Delia Frigessi (a cura di), *Inchiesta*

²⁰ R. Donnarumma, *Da lontano. Calvino, la semiologia, lo strutturalismo*, Palumbo, Palermo 2008, pp. 17-18.

²¹ I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988, p. 72.

- sulle fate: Italo Calvino e la fiaba*, Atti del Convegno, Lubrina Editore, Bergamo 1988.
- Donnarumma R., *Da lontano. Calvino, la semiologia, lo strutturalismo*, Palumbo, Palermo 2008.
- Lavagetto M., *Dovuto a Calvino*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- Milanini C., *L'utopia discontinua: saggio su Italo Calvino*, Garzanti, Milano 1990.
- Pavese C., Recensione di *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino, in "l'Unità", 26 ottobre 1947.
- Piacentini A., *Tra il cristallo e la fiamma. Le Lezioni americane di Italo Calvino*, Atheneum, Firenze 2002.
- Scarpa D., *Italo Calvino*, Mondadori, Milano 1999.
- Valeri M., *Immagini dell'infanzia nei linguaggi narrativi*, Centro Duplicazioni Offset, Firenze 1991.
- Zancan M., *Le città invisibili di Italo Calvino*, in *Letteratura italiana. Le Opere*, dir. A. Asor Rosa, vol. IV, *Il Novecento*, tomo II, Einaudi, Torino 1996.

La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto-pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio

CATERINA BENELLI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università di Messina

Corresponding author: caterina.benelli@unime.it

Abstract. The theme of inclusion in our education system is at the center of the transformation process involving our society and its educational institutions. The school and the local network are called to promote integration projects for students with discomfort from the migration path for an inclusive and welcoming school and citizenship. The contribution analyzes an intervention project in a high density school of students of chinese origin and, in particular, of students who experience a discomfort of “social withdrawal”.

Keywords. Inclusion - School - Discomfort - Network

*[...] Insomma, ecco che anch'io mi metto a credere nel futuro,
che ritrovo fiducia della scuola pubblica. [...] Ho sempre pensato che la scuola fosse fatta prima di tutto di insegnanti. In fondo, chi mi ha salvato dalla scuola se non tre o quattro insegnanti?*¹

Daniel Pennac, *Diario di scuola*

Nel volume di Daniel Pennac *Diario di scuola*, troviamo un'interessante suggestione, una pista di riflessione sulla grande responsabilità della scuola odierna e, assieme ad essa, degli insegnanti e degli altri professionisti che operano nel mondo della scuola i quali, insieme, sono chiamati ad un impegno fondamentale per il futuro del nostro paese attraverso la facilitazione di un processo formativo rivolto alle giovani generazioni.

Mentre scrivo questo contributo, non posso non tenere in considerazione il difficile momento storico in cui siamo immersi. La pandemia del Covid-19 che coinvolge tutti noi, a livello globale e, in particolare, interessa la nostra scuola e l'intero sistema dell'istruzione chiamato a rispondere in modo nuovo, diverso, agli obiettivi scolastici e formativi cercando di sopperire la grande mancanza della relazione reale, fatta di sguardi, di scambi e di comunicazione non verbale. Se la scuola sta rispondendo con una didattica *online* talvolta efficace, seppur non sostitutiva della didattica in presenza, siamo diventati ancor più consapevoli della forza della relazione, quella *a vis a vis*, a corpo a corpo, in

¹ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 45.

presenza, dove la scuola si fa portatrice di metodi per facilitare esperienze di relazione sociale, inclusione, cittadinanza e partecipazione. Ed è in particolare la scuola, in questo periodo storico, ad essere il luogo privilegiato degli apprendimenti in gruppo, in comunità. Ad eccezione del contesto familiare, naturalmente. Un primato, quello scolastico, che richiama una necessità, un'urgenza di pensare l'ambiente scolastico ancor di più come unico luogo di sperimentazione di relazionale.

La scuola, dunque, come bene dell'umanità, appartenente a tutti.

Come possiamo conservare l'idea conquistata nel corso degli ultimi decenni, di una *scuola per tutti* dunque, accogliente ed inclusiva? Come possiamo operare all'interno della scuola per renderla davvero un luogo deputato alla crescita, alla formazione e allo sviluppo delle giovani generazioni?

Il tema accoglienza-inclusione nel nostro sistema educativo è un passaggio nodale e al centro del processo di trasformazione che, negli ultimi decenni, ha coinvolto la nostra società e le sue istituzioni educative. La scuola, da luogo addetto alla riproduzione del sapere e di trasferimento delle conoscenze di tipo tradizionale, si è trasformata – come sappiamo – in un servizio di inclusione sociale, in un sistema finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona nel rispetto delle differenze e dell'identità di ciascuno. In un periodo in cui le classi di studenti rappresentano sempre più un microcosmo di soggettività diverse, uno specchio della realtà sociale in cui la scuola è inserita, un luogo di incontro e di scambio di saperi, di idee e di culture, la stessa scuola dovrebbe essere ancor più 'attenta a tutti', senza esclusione di nessuno. Una scuola dove al centro dell'interesse c'è, e ci dovrebbe essere, il soggetto visto come futuro cittadino consapevole e responsabile del proprio ambiente di vita. Una scuola che accoglie e che facilita percorsi di scambio di metodologie ed esperienze, di pensieri e di culture, ha un ruolo di 'laboratorio di inclusione sociale' con l'obiettivo di realizzare un esercizio di partecipazione e di cittadinanza attiva.

Per favorire il percorso formativo, la crescita intellettuale e affettiva dello studente, l'ambiente si caratterizza nella direzione di una scuola – per dirla con Dewey – come comunità che mira alla crescita di tutti i suoi membri prendendosene cura².

Detto ciò, l'istituzione-scuola è chiamata dunque a promuovere progetti che accompagnano questo necessario processo di integrazione. L'attivazione di progetti mirati sempre più al recupero delle dimensioni di ascolto e di conoscenza degli studenti, alle iniziative dirette al riconoscimento delle differenze, consente la facilitazione e la realizzazione di ambienti e di climi relazionali caldi, accoglienti, positivi. L'attenzione ai percorsi di inclusione e di accoglienza, segnalano una nuova funzione sociale della scuola e, insieme, un diffondersi della cultura pedagogica attenta alla soggettività, all'esperienza relazionale nei processi di apprendimento, all'idea di formazione come realizzazione e sviluppo della persona umana.

² M.C. Michellini, *Progettare e governare la scuola*, Franco Angeli, Milano 2006. Si guardi anche, tra gli altri, il testo di M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza*, Guerini, Milano 2005; S. Kanizsa (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano 2007.

1. Progettare una rete per una 'inclusione diffusa'

L'esperienza qui presentata – seppur a grandi linee - prende forma dal bisogno emerso nel corso degli ultimi anni nelle scuole primarie e secondarie di primo grado del territorio di Prato che, attraverso l'Assessorato Comunale all'Immigrazione ha organizzato, assieme all'Ufficio Scolastico Regionale, sede di Prato e ad alcuni organismi pubblici e appartenenti al privato sociale³, un progetto di formazione e di intervento a scuola, che ha avuto un efficace impatto formativo rispondendo ai problemi evidenziati negli Istituti scolastici del territorio pratese.

Il lavoro di rete, attraverso la cabina di regia, in tutte le fasi del percorso, ha supportato l'intera impalcatura del progetto attraverso un monitoraggio *in itinere* fino alla valutazione finale che ha visto l'organizzazione di un convegno e di una pubblicazione del progetto sperimentale di "inclusione diffusa" nel territorio pratese. Una postura, quella del territorio pratese, interistituzionale con un retroterra di formazione all'inclusione diffusa e base di partenza di sviluppi ulteriori⁴.

Il concetto di "inclusione diffusa" è riferito ad una postura di lavoro di rete istituzionale, dove l'inclusione non è solo la finalità del progetto nelle scuole per gli alunni con disagio, ma anche un metodo di inclusione acquisito attraverso una cabina di regia con livelli stratificati di integrazione. Una cabina di regia che progetta, monitora, valuta e restituisce al territorio i risultati degli esiti del progetto per una maggiore riflessione sul tema dell'inclusione sul territorio.

Tra le problematiche individuate dagli Istituti scolastici del territorio pratese, nel corso del 2017-18, erano segnalati disagi prevalentemente derivati dal difficile inserimento degli alunni provenienti in prevalenza dall'area cinese con un percorso migratorio complesso, multiforme e spesso connotato da situazioni traumatiche. Una condizione rilevata in particolare negli ultimi quattro anni quando, nelle scuole del territorio, da una media di poche unità di alunni stranieri, nelle classi sono triplicate le presenze di situazioni complesse con la particolarità di alunni appena arrivati dalla Cina e con basse competenze linguistiche. Il flusso delle iscrizioni delle scuole italiane degli studenti cinesi (provenienti da altre aree) è così significativa – e in diversi momenti dell'anno scolastico - che gli Istituti non riescono sempre a soddisfare tali richieste.

Ricordiamo che molti alunni subiscono il processo migratorio contro la loro volontà lasciando amicizie e punti di riferimento per venire in Italia per poi, una volta arrivati, vivere in solitudine e in assenza dei genitori occupati nel lavoro delle fabbriche. Una complessità non soltanto legata al disagio da percorso migratorio che si evidenzia anche attraverso manifestazioni in classe di isolamento, ritiro sociale⁵ e di comportamenti

³ Nel corso del 2019-20 è stata istituita una *Cabina di regia* del progetto "Alunni con disagio da percorso migratorio" alla quale hanno partecipato: Comune di Prato – ufficio immigrazione; Provveditorato scolastico provinciale; UFMIA – Neuropsichiatria infantile- sede Toscana centro (Dott. M. Armellini); Cooperativa Sociale Pane&Rose di Prato; esperti esterni in ambito etnopsicologico (Prof.ssa Barbara Mamone); psicopedagogico (Prof.ssa Caterina Benelli), glottodidattica (Prof. Alan Pona).

⁴ Ad onor del vero dobbiamo dar conto della precedente sperimentazione nel territorio pratese di un protocollo d'intesa denominato SIC (per l'inclusione scolastica di tutte le scuole pratesi) attraverso una capillare formazione del personale scolastico: progetto che ha reso il territorio – negli ultimi anni – all'avanguardia in tema di integrazione di alunni stranieri.

⁵ Si guardi in: M. Crepaldi, *Hikikomori. I giovani che non escono di casa*, Alpes, Roma 2019; M.R. Parsi, *Gene-*

aggressivi: condotte contrapposte ma rintracciabili – certamente - nell'area del disagio da percorso migratorio e tra le manifestazioni più profonde del disagio giovanile. Alcuni studenti manifestano dissenso, scontento, arrabbiatura e, talvolta – a detta dei docenti – dormono in classe alzando quelle barriere psicologiche e relazionali che impediscono l'integrazione e l'apprendimento anche della lingua italiana. Molti sono nelle scuole pratesi gli alunni silenti, chiusi nel loro mondo così difficile da intercettare. Sono alunni che spesso sono ignorati, lasciato nella loro solitudine e nel loro sentimento di vergogna⁶.

Progettare una scuola inclusiva ed attenta all'integrazione, è una possibile risposta ai bisogni di un territorio – come quello di Prato⁷ - che vede nell'istituzione scolastica un luogo che accoglie la persona con i bisogni, le risorse, i sentimenti e i saperi, per consentire una crescita ed uno sviluppo dell'identità.

La progettazione partecipata interistituzionale oltre a rispondere alle problematiche dichiarate dalle istituzioni scolastiche, ha consentito l'attivazione di un percorso di sviluppo di un territorio e di una comunità che si confronta su pratiche di integrazione e di inclusione sociale.

La scuola, come la società, è una realtà sempre più complessa e necessitante di interventi di rete in concertazione con il territorio per la sperimentazione di buone pratiche di integrazione in classe tra studenti e soprattutto tra professionisti che vi operano. Il progetto ha previsto una prima fase di formazione al personale docente su metodologie per interventi di supporto e di inclusione in classe e, in seguito, di intervento specifico in classe con gli stessi insegnanti alla presenza di esperti e di supervisione sulle situazioni di disagio in classe per sperimentare strategie inclusive. L'attivazione di spazi formativi rivolti primariamente ai docenti, diventa un percorso necessario che - come sostiene Schön⁸ - consente una profonda revisione dei modelli di formazione e, al contempo, disegnare nuove tipologie di percorsi formativi con un sapere empiricamente situato, indispensabile alla costruzione e all'uso di conoscenze e di competenze. La finalità è di una scuola che riflette sempre più in profondità sui processi di relazioni quotidiane tra insegnanti e allievi acquisendo consapevolezza dei processi comunicativi e relazionali, che costituiscono il loro agire pedagogico e didattico.

Per rispondere al problema e all'emergenza scolastica sulla questione del disagio in classe degli alunni con percorso migratorio, un gruppo di docenti ed insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, ha organizzato, assieme alla scrivente, in qualità di esperta psicopedagogista in ambito narrativo ed autobiografico, un percorso di quattro incontri in classe con finalità di tipo partecipativo, inclusivo, conoscitivo e cooperativo creando, con la creazione di un prodotto finale co-costruito da consegnare alla scuola su come stare meglio e bene a scuola.

razione H, Piemme, Milano 2017; M. Recalcati, *Elogio del fallimento*, Erickson, Trento 2011; *Le nuove melancolie*, Cortina, Milano 2019; U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007; M. Serra, *Gli sdraiaati*, Feltrinelli, Milano 2013; E. Borgna, *Le passioni fragili*, Feltrinelli, Milano 2017; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Mondadori editori, Milano 2002; *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁶ Si guardi in: D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.

⁷ Per approfondimenti si guardi in: AA.VV., *Mappatura dei livelli linguistici della popolazione studentesca straniera* - Comune di Prato, 2017.

⁸ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Dedalo, Bari 2005. Si guardi anche in L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano 2015.

Il percorso autobiografico sarà indicato – a grandi linee – per dar conto di un progetto-pilota che sperimenta azioni di inclusione in situazione di disagio da isolamento sociale: una condizione non è strettamente collegata agli alunni con disagio da percorso migratorio ma – come si evidenzia nel corso dell'intervento in classe - è presente anche in alunni di origine italiana.

2. La scuola che vorrei: un percorso laboratoriale in classe per studenti con disagio da percorso migratorio (e non solo).

Il progetto ha dunque avuto, nel corso del 2019, una prima fase di formazione su tematiche diverse e definite dalla cabina di regia in base ai bisogni delle istituzioni scolastiche coinvolte. Una formazione sulle emergenze neuropsichiatriche infantili/giovanili, sull'etnopsicologia, sulla psicopedagogia e sulla glottodidattica al fine di co-costruire interventi specifici nelle classi selezionate con i dirigenti e con i docenti degli istituti scolastici intervenuti durante la giornata formativa.

Il mio compito è stato quello di organizzare un percorso laboratoriale in classe di tipo narrativo e di orientamento autobiografico per l'inclusione dei bambini e dei ragazzi con problematiche di isolamento e di esclusione a causa principalmente – ma non solo – di disagio di tipo migratorio. L'intervento nel gruppo classe ha permesso di ragionare su tematiche importanti per l'intera classe con una particolare attenzione agli alunni a rischio di isolamento sociale.

Tutti abbiamo bisogno di momenti e spazi individuali, anche e soprattutto i bambini e gli adolescenti. La solitudine non è da considerare una fuga dal mondo bensì, un modo per ritrovarsi per stare meglio nel mondo. Pensiamo ai giochi dei bambini dove - in solitudine - sperimentano i primi passi verso la scoperta di sé inoltre, in pre-adolescenza e adolescenza accade sempre più che gli spazi individuali siano notevolmente maggiori a quelli sociali e sovente i ragazzi rimangono chiusi nelle loro stanze difendendosi dal mondo.

Nella pratica educativa e didattica, la scrittura (anche attraverso tracce scritte in forme diverse) può rivelarsi come una preziosa complice, una via d'uscita, uno spiraglio per dare voce a quei silenzi, a quei disagi profondi derivati da traumi da percorsi migratori oppure da disagi evolutivi sempre più visibili ed evidenti nelle classi delle scuole odierne.

Inoltre nell'attuale era digitale, la scrittura va assumendo un ruolo *altro*, anche per i bambini e i ragazzi, in una rete di linguaggi e testi differenti: i ragazzi oggi leggono e scrivono? E che ruolo attribuiscono a queste pratiche? È un luogo comune pensare che oggi bambini e ragazzi non scrivano e non leggono più: quanto vi è di vero?

La scrittura può essere per gli adulti una proficua occasione di autoformazione, allo stesso tempo essa racchiude risorse preziose a qualsiasi età, anche con bambini e ragazzi che, attraverso l'operazione di scrittura di tracce di sé, si connettono con la propria interiorità e – al contempo – si avvicinano con maggiore attenzione e cura alle storie degli altri⁹. Il laboratorio “La scuola che vorrei”¹⁰ è stato realizzato attraverso il dispositivo

⁹ Si guardi in L. Danieli, G. Macario, *Nati per scrivere. Il paesaggio fuori e dentro di me*, Mimesis, Milano 2019.

¹⁰ Il percorso laboratoriale preso in esame si riferisce all'intervento effettuato nella scuola secondaria di primo grado, casse terza media dell'Istituto comprensivo “Filippo Lippi” di Prato nel corso del primo quadrimestre dell'anno scolastico 2019-2020: una classe di 26 studenti di cui la metà con provenienza geografica prevalentemente cinese. Si ringrazia la professoressa Marta Bosi, docente di lettere e coordinatrice della L2 per l'Istituto

della narrazione autobiografica con l'obiettivo di facilitare l'emersione di tracce di sé e, al contempo, ascoltare le storie degli altri, composte di elementi di differenza, di ricchezza¹¹. L'utilizzo di canali comunicativi motivanti per gli studenti, ha permesso di attivare un modello inclusivo di co-costruzione di prodotti narrativi ed autobiografici. Le prospettive narrative si pongono oggi come uno degli scenari più interessanti e innovativi nella ricerca educativa. Presupposto teorico fondamentale è, infatti, il riconoscimento del valore individuale e irriducibile della persona attraverso l'opera di centratura sul sé. In questa prospettiva l'individuo in formazione può sentirsi riconosciuto e valorizzato e può mettere in atto risorse aggiuntive per migliorare la propria condizione, ritrovare motivazioni nel vivere quotidiano. Tutto ciò attraverso un percorso di accompagnamento che trova nella narrazione (e qui anche nella video-narrazione) e poi nella scrittura o nell'ascolto della propria storia narrata e trascritta, un momento fondamentale e imprescindibile.

Ripensare ad alcuni passaggi della propria biografia scolastica, ha permesso agli studenti, anche a quelli con disagio da percorso migratorio (ma non solo loro) di confrontarsi, di ascoltarsi, di ritrovare i nodi di senso della propria esperienza scolastica dai quali ripartire per una rinnovata progettazione di sé, anche sul tema della scelta scolastica per la scuola secondaria di secondo grado.

Tra gli strumenti utilizzati indichiamo:

- Cartografia sulla storia propria traiettoria scolastica;
- Video-interviste a familiari e amici sulle biografie formative;
- Ricettario per una scuola migliore;
- Organizzazione e restituzione finale.

Il percorso laboratoriale ha mantenuto uno sguardo privilegiato sulle pratiche di racconto di sé, in particolare su quelle che favoriscono l'utilizzo della narrazione e della scrittura come risorsa di esplorazione riflessiva e di valorizzazione di sé. La dimensione è quella dell'*atelier*, parola che deriva dall'esperienza francese derivata dall'idea di bottega, di laboratorio, di cantiere. L'*atelier* è un laboratorio, un luogo dove ci si mette in gioco, si discute, si partecipa, si co-costruisce un prodotto.

La metodologia principale quindi è dell'apprendere dal fare, attraverso strumenti diversi che implicino una stimolazione delle capacità emotive e cognitive di evocare ricordi per rielaborarli poi attraverso la scrittura, strumento privilegiato delle pratiche di racconto di sé, utilizzando una didattica di tipo esperienziale così da coinvolgere il soggetto nel processo educativo e di apprendimento.

Il percorso laboratoriale è stato strutturato per un'azione di tipo attivo e partecipato con l'attenzione ai seguenti aspetti didattici:

- Attivazione di processi di partecipazione e di coinvolgimento personale attraverso forme di scrittura autobiografica e di auto-riflessione con l'obiettivo di recuperare gli elementi chiave della propria storia personale e professionale
- Attenzione alle storie di vita degli altri, degli utenti in particolare attraverso l'ac-

scolastico, che ha coordinato a livello interdisciplinare questo laboratorio in classe con sorprendenti risultati validi anche per una riflessione sull'orientamento scolastico.

¹¹ Per approfondimenti si guardi in D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Milano 1998; *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.

quisizione di metodologie proprie del dispositivo autobiografico.

- Potenziamento delle competenze educative relativamente all'utilizzo delle metodologie e delle tecniche proprie dell'approccio narrativo e delle prospettive autobiografiche.
- Sperimentazione della metodologia autobiografica come dispositivo formativo e di cura in ambito educativo con adolescenti 'fragili'.

La restituzione, passaggio finale e determinante del percorso laboratoriale attivato, è stata la realizzazione di un video costruito dai ragazzi con la guida dei docenti coinvolti nel progetto e della editor di una casa editrice locale che, con la classe, ha curato la parte editoriale e il cui titolo è: *Videochiamata ad una professoressa. La scuola che vorrei* con una restituzione finale ispirata dalla nota *Lettera ad una professoressa* della Scuola di Barbiana.

Cambiano i tempi, si evolvono gli strumenti di comunicazione ma, a distanza di oltre cinquant'anni, Don Milani riesca ancora ad interrogarci e a far riflettere sull'inclusione di una classe interculturale e con situazioni di forte complessità che diventa opportunità per esprimersi e dare voce ai disagi e ai desideri di una scuola più a misura di tutti.

Una seconda tipologia di restituzione, oltre al prodotto video, è data dalla pubblicazione di un testo realizzato collettivamente grazie alla collaborazione della casa editrice locale¹² per dare più spazio alla riflessione di un intervento di inclusione stratificato: in classe, tra le istituzioni locali e nel territorio che sempre più richiede momenti di scambio, di racconti e di riflessioni su storie che narrano le differenze e la ricchezza della sperimentazione dell'inclusione reale, a partire proprio dalla scuola.

Intercultural perspectives of Gregory Bateson's way of thinking

LAVINIA BIANCHI

Assegnista di ricerca – Università di Modena e Reggio Emilia

Corresponding author: lavinia.bianchi@unimore.it

Abstract. This article proposes a reading of some constructs extrapolated from the boundless work of Gregory Bateson in an educational and markedly intercultural key. In the light of the “new” educational needs of children of a multicultural, liquid and interconnected society, a renewed ecological education aimed at citizenship is desirable. global. Bateson's teaching can represent an opportunity for reflection for those responsible for educational planning

Keywords. Intercultural – Education – Complexity – Gregory Bateson

Introduction

In the last ten years the Italian educational system has developed project resources and inclusive processes aimed at welcoming young migrants into the socio-cultural and educational fabric.

Today's migrations have the aspect of a growing “testing” in theoretical assumptions and constructs of a science of education deeply imbued with ethnocentrism and *emergentialism*¹.

The reflection presented in this paper aims to reason at the intrinsic risk that one runs in separating events from their historical context and repositioning them in the world as a whole, that is, to reason in pedagogical terms using the words of one's own intellectual position, “adhering” them to the measures of far away places, with the support of partly “real” and partly “imaginary” examples concerning the societies of the migrants' origin welcomed into the school system of the host country, or an unknown periphery, in a sort of dangerous and humanitarian naive exoticism.

[...] pedagogy accuses a growing epistemological anorexia. Its accredited theories of education place the person at the centre of its reflection/design, but only of a person who lives in the western world. It is of a person who shows the following identifying marks: being white-male-rich-sated.

¹ It is not easy to translate this word into English: for example in “Vocabolario Treccani” it is to write: «Tendency to face every difficulty as an emergency situation, without correctly identifying the causes and preparing the appropriate remedies». According to the sensitivity of the author, it is correct to propose the following translation: intended as an attitude - typically *Italic* - to think of being able to solve structural problems by treating them as if they were always an emergency

Never have the theories of education, as we know them considered people of the other half of the Planet: black-female-poor-desperate (Frabboni, 2018, p. 23, in Cerrocchi, Dozza.)

Starting from this assumption of awareness and responsibility, in the following pages we want to think about the educational issues related to Italy as the host country of hundreds of young migrants (women and men) considering the idea of moving the centre of the world (Thiong'o, 1993) from an ecological and planetary point of view, following some suggestions dispersed in several places in the immense work of Gregory Bateson.

Bateson was not a pedagogist, nor did he marginally deal with “a different thing from psychology and different from sociology” which we define the science of education and training; nevertheless, all his work - unique, original and difficult - is permeated with an ethical and political commitment to the humanization of the creature.

In particular, an interpretative hypothesis of Bateson's work as a forerunner of intercultural studies is presented.

1. An intercultural reading of Bateson's work

Bateson's thought, or rather, meta-thought, concerns connections, ambiguities, strident cohabitations, ecological solidarity and the incessant search for links and evolutionary spaces aiming at overcoming the paralyzing Cartesian dualisms.

Although devoid of “Conscious Purpose”², Bateson's thought appears to be perfectly in line with those intercultural competences that those who have educational responsibilities should have: solicited to exercises of disorientation and cognitive decentralization, we are called to enact our transcultural sensitivity and our ability to “stay” in the middle worlds.

By renouncing the ethnocentric and supremacist assumption of the colonizing West, Bateson breaks the barriers of a *modus operandi* imbued with a culture that reproduces power (a real one, acted in the colonies and a symbolic, cultural one) giving voice to the right to opacity (Glissant, 2007), that respectful detachment of non-understanding, he renounces the claim of wanting to understand and catalogue. In Bateson's choice one glimpses the revolutionary position according to which the explanation is not due, nor even necessary.

Sclavi (2003) proposes a suggestive definition of the field of research, experienced as a source of “generative displacement”, which refers to the concept of “exotopia” (Bachtin, 2000, in Sclavi 2003); exotopia is a continuous exercise of reflective practice, a cognitive, methodological and ethical positioning that concerns the researcher in their research practices: It implies the competences of the researcher to make the stories of others

² This is not the place to discuss it: Gregory Bateson's reflections on the theme “Conscious Purpose” are deepened in the text “In search of the sacred”, which collects the interview granted on the occasion of the Dartington Seminar, published in *A sacred unity*. “[...] conscious finality quickly becomes destructive. “Purpose” is a very dangerous concept. Consciousness I don't know. I have been careful to speak of consciousness as little as possible. The problem with consciousness is that by its nature it is concentrated. [...] Consciousness will always be selective [...] Consciousness tends to concentrate, while notions such as the sacred and the beautiful always tend to seek amplitude, the whole. That's why I don't trust conscience as the main guide ». In *In search of the sacred*, p. 444.

resound within their findings without forgetting their own, trying to understand the other and preserving their own distinctive characteristics.

To give an account of the bewilderment experienced by Bateson himself, we refer to the compelling narrative contained in "The Last Conference" (A Sacred Unity, p. 455):

In T. S. Eliot's words, "The end of all our exploring will be to arrive where we started and know that place for the first time." So, here I am in Britain where I started and from which I have been away almost continuously since 1927 when I was twenty-three. It was then that I started to go to New Guinea. I returned in 1929 from a study of headhunting people to the high table of St. John's College, Cambridge, and found myself very unhappy there. It seemed to me that the undoubtedly elegant exchange of intellectual embroidery which occurred at the high table was somehow emotionally dishonest, so I fled down into Somerset, where I wrote up my New Guinea material, submitted it for a Fellowship, got my Fellowship, and returned to New Guinea. On my second trip I learned a good deal about how New Guinea etiquette works, how beautifully it dovetails together. And when I returned again—returning again to the place from which I started—to the high table of St. John's College, Cambridge, I was fascinated and enchanted by the elegance of that system where again parts function together, fitting together with every detail "at home taking its place to support the others." And so on. "The easy commerce of the old and new." And soon. I turned to my neighbour at the high table and remarked on this beauty of functioning and it was, I assure you, not a critical but a loving comment, a delighted comment. He turned immediately to his neighbour on the other side and started a conversation about the weather.

Naven's pioneering work (1936-1942), for example, can be considered as a core for the genesis and development of fertile theories on intercultural. In Naven, a masterpiece of ethnography and anthropology, Bateson goes beyond the structural-functionalist approach, based on the 'holistic' assumption that ethnology means 'explaining', systematically describing a society, identifying its structures and related functions, and adopts a look that focuses on a small portion of society (the Naven ritual), on the interactive dynamics and the interweaving of emotions and ideas; Naven abandons the ethnocentric gaze that claims to 'explain' people as belonging to a culture and it is a study of the nature of explanation (Bianchi, 2019, op. cit.).

The book contains elements about Iatmul's life and culture and is not just an ethnographic study. [...] Rather, it is an attempt at synthesis, a study of the ways in which data can be fitted together; and the fitting of data is what I mean by «explanation» (Bateson, 1958, p. 264).

For this research he produced an extraordinarily extensive photographic documentation of the Naven ritual of the Iatmul people highlighting how the use of photography can prefigure the dialogic and recursive relationship between images and writing; the use of the written word alone represents a limit for Bateson, who feels the need to free himself from 'hermeneutical-empiric constraint' that forces him to take into account two antagonistic perspectives: on the one hand the empiricism of the English school within which he was formed, and on the other the epistemological and reflexive tension that has characterized his entire work» (Ricci, 2006, p. 15).

Naven represents an extraordinary innovation - in ethnography, in anthropology, in sociology - because it lays the foundations for a complex and intercultural view:

[...] At the most concrete level there is ethnographic data. More abstract is the tentative arranging of data to give various pictures of the culture, and what is even more abstract is the self-conscious discussion of procedures by which the pieces of the jigsaw puzzle are put together. The final climax of the book is the discovery, described in the epilogue - and achieved only a few days before the book went to press - of what looks like a truism today: that ethos, eidos, sociology, economics, cultural structure, social structure, and all the rest of these words refer only to scientists' ways of putting the jigsaw puzzle together (Bateson, 1958, p. 264).

In the intercultural sphere, this profound awareness for the need of «double understanding» is amplified and becomes crucial: awareness of self-discovery in the light of the discovery of others, of life in general, and awareness of the responsibility that what we know also arises from what we are in our relationship with ourselves and in our relationships with others. The two forms of exploration that underpin knowledge - inward and outward³ - are necessarily linked and represent more or less conscious continuous mediation.

I am always mumbling about what I call “natural history” and that without natural history all knowledge is dead or dull or pious. And now, it begins to look as if the natural history of that oak tree is the natural history of ourselves. Or at least as if there were a macrocosmic natural history with which all the little natural histories are so conformable that understanding a little one gives a hint for understanding the big one (Bateson, 1991, p. 227).

2. The necessary awareness of a double understanding urges the overcoming of the subject/object, mind/nature dualism.

[...] Perhaps all exploration of the world of ideas is only a searching for a rediscovery, and perhaps it is such rediscovery of the latent that defines us as “human,” “conscious,” and “twice born” (Bateson, 1991, p. 224).

[...] but in this way the word «objective» disappears in silence; at the same time the word «subjective», which usually confines «me» inside my skin, also disappears. I think the most important change is the reduction of the objective. The world is no longer «out there», as it seemed to be before [...]. Between these two extremes [solipsism and its opposite] there is an area where we are partly carried by the winds of reality and partly we are artists who, based on internal and external events, create a composition (Bateson, 1991, pp. 347-348).

³ The relationship between internal and external is central in the concept of ‘migratory trauma’, relative to the notion of ‘cultural envelope’ proposed by R. M. Moro [1994-2002]: Moro helps us to understand that if there is a lack of coherence-connection between internalized culture and external culture, the individual lives immersed in a highly stressful situation. With the expression ‘internal culture’ we mean the framework of reference internalized by an individual in his/her development process; with ‘external culture’, on the other hand, we mean the culture of the group to which he belongs. Between internal culture and external culture there is a process of continuous exchange and mutual reflection, which allows the person to keep his or her internal frame of reference alive and elastic, thanks to the so-called ‘cultural envelope’, a sort of psychic skin that allows an individual to feel in tune with his or her world of reference. Cfr. Bianchi, 2019 op.cit.

Even in the pages of the text written with his daughter Mary Catherine Angel's fear (1989), Bateson seems to lay the foundations of an <intercultural> thought - an interlocutory, complex, democratic, ethical and never ethnocentric thought -, deepening the theme of the comparative study of anthropological and epistemological subjects. He writes on the subject (1989, p. 23)

As anthropologists we study the ethics of every population and go on from there to study comparative ethics. We try to see the particularities of local ethics of each tribe against a background of our knowledge of ethics in other systems. Similarly it is possible, and begins to be fashionable, to study the epistemology of every population, the structures of knowing and the pathways of computation. From this kind of study it is natural to go on to compare the epistemology implicit in one cultural system with that in other systems.

3. Pattern which connects: an intercultural lens to educate for change

As "intercultural storytellers" (Sclavi, 2003), we living creatures are led to chase a thought of conjunctions, encounters, excesses and, therefore, the ecology of the mind is presented as a theoretical-epistemological plot of great inspiration and profound evocative value: intercultural filter par excellence is, therefore, the Batesonian idea of 'structure that connects'.

The Creature (i.e. all the elements of the biological and social sphere, among which, of course, those included in the pronoun 'we') is based on a deep structure that connects all its components. To make the concept of connecting structure understandable, Bateson used to ask

What pattern connects the crab to the lobster and the orchid to the primrose and all the four of them to me? And me to you? And all the six of us to the amoeba in one direction and to the back-ward schizo phrenic in another? I want to tell you why I have been a biologist all my life, what it is that I have been trying to study. What thoughts can I share regarding the total biological world in which we live and have our being? How is it put together? (Bateson, 1979, p. 22).

According to Bateson, examining single thoughts by separating them and organizing knowledge on a traditional pattern of distinction between disciplines is anti-ecological, and is also inconsistent with the <normal> functioning of mental processes.

4. Education for a new world: towards the idea of terrestrial citizenship

In "last lecture", Bateson engages reflections from the late 1920s when trips to unknown and distant lands helped him to deconstruct forms, practices and models of dichotomous, Cartesian, old and ethnocentric thinking.

He writes (1991, p. 308):

[...] Today we are in an epoch in which the very deep things of which we were happily unconscious are now rumbling with change. I think it is time for you Britons, and for my friends in America for the whole Western world and perhaps for the Oriental world to pay attention to

that rumbling. We have to become conscious of those things of which we were previously happily and for our own good, unaware.

So I return today to the place from which I started with a determination to know the place for the first time or to help you know it. Especially I want to offer you the thinking, which I've done since 1927. There are two pieces of this thinking which I want to offer you. Both of them have to do with the problems of education in the wider sense of that word.

So Bateson takes turns in purely educational matters and he does it with the usual farsightedness, with a thought for the future, projecting his dense reflections into theories for ethical and political actions that can equip the citizens of liquid or postmodern society (Bauman, 2008)

There are two hinges on which he wishes to reason: the Cartesian dichotomy between the mind and body and the pitfalls of rough and mechanical language. In the first question he writes:

I regard all that as lunatic extrapolation from a Cartesian position in which I simply do not believe.

It seems to me important for our notions of responsibility and our notions of what a human begins, that we accept very firmly that body and mind are one. (ibid., p. 309)

Then he proposes to reflect on an epistemological question and declares the need to use isomorphic language to speak of living beings; a living and coherent language to name people and relations between people and, again, warns «do not count the things that are in relation, but the relations; not the terms of the relation, but the relations; Bateson writes:

But everyday language hides the truth that the development of those eyes in that location or that nose located between them is a relational matter. It is brought about by internal exchange of news about the organization as it develops and news of the relations between the parts of that organization [...] Let me put it this way. If I ask you how many fingers you have, you will probably answer, "Five." That I believe to be an incorrect answer, the correct answer, I believe, is, "Gregory you are asking a question wrongly." In the processes of human growth, there is surely no word which means finger, and no word which means five. There might be a word for "branches," a command of some sort identifying the contingencies of branches. If that is so, then the right question would be: How many relations between pairs of fingers do you have? And the correct answer, of course, is four. The relation between one and two, the relation between two and three, between three and four, four and five. (It is unlikely, I think, that the relation between number four and five back up the relation between one and two but its conceivable.) You should be counting not the things, which are related, but the relationships; not the related, but the relationships. How many branches did it take to make a hand? Not how many fingers were a result of those branches (ibid. p. 310)

Bateson urges us to broaden our gaze beyond boundaries and circumscribed perimeters, accompanying us towards an ecological framework and suggests that we «look beyond» the contexts that shape our daily life; this is the essential foundation for being in the middle world, between people who inhabit other languages and other thoughts.

On the other hand, as Cambi (2003) writes, «The paradigm (or meta-paradigma?) of complexity lies today within society, within knowledge, within consciences. Precisely for

this reason, it is also and above all one might say a pedagogical paradigm: of the formation of the ego, of its mind, but also of current culture and society».

In this regard, Manghi (2004) helps us to meet the ecology of Bateson's mind, an encounter that asks the reader not only to understand by analysis, but above all by meditation. In this era of ours, which we call the planetary era, we are in fact increasing the need to practice meditation, which is:

[...] action upon oneself. On the relationship between ourselves and the others with whom we share the world we live in. Where what is at stake is never only the knowledge of the world, but always also, as a reflection, the knowledge of our own knowledge (Manghi, 2004, p. XI).

Here, there is an invitation to confront ourselves with languages no longer shaped through the oppositional dualism between mind and matter and between organism and environment, but operating through the relationship and shared construction: we are all and always active builders of knowledge, even when we are unaware of it, and we give life to significant contexts of which «beauty and ugliness [...] real components of the world in which you live as living creatures» are part.

In other words, I am suggesting to you, first, that language is very deceiving, and, second, that if you begin even without much knowledge to adventure into what it would be like to look at the world with a biological epistemology, you will come into contact with concepts which the biologists don't look at at all. You will meet with beauty and ugliness. «These may be real components in the world that you as a living creature live in (Bateson, 1991, p. 311).

To educate to cross borders - whatever that means - is to educate to a new humanism (Morin, 2015) that prepares for global citizenship, based on an ecological and ethical vision: in an interconnected and fluid world, we are all called to co-construct an educating community: in this way we are all responsible, as Gregory and Mary Catherine Bateson (1987, pp. 272-273) suggest:

[...] how should one interpret the responsibility of those who deal with living systems, the vast and heterogeneous crowd of enthusiastic and cynical, generous and greedy people? All of them, individually or collectively, have the responsibility for a dream, which is then the way to ask the question: «What is a man, who knows living systems and act on them, and what are these systems, which can be known? The answers to this twofold enigma must be constructed by weaving together mathematics, natural history, aesthetics and even the joy of living and loving: all contribute to giving shape to that dream.

References

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino 2000.
 Bateson G. (1936), *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea*. Einaudi, Torino 1958.
 Bateson G. (1979), *Mente e Natura*, Milano: Adelphi 2008.
 Bateson G., *A sacred Unity Further Steps To an Ecology Mind. edited by Cornelia and Michael Bessie book*, 1991.

- Bateson G., Bateson M.C., *Angels Fear: Towards an Epistemology Of The Sacred*, Bantam Books, New York 1987.
- Bauman Z., *Vita Liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Bianchi L., *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa in intercultura. Epistemologia della complessità e Grounded theory costruttivista*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2005.
- Frabboni F., *L'educazione tra emergenza e utopia* in Cerrocchi L., Dozza (a cura di) *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Glissant E., *Poetica della relazione*, Quodlibet, Macerata 2007.
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Morin E., *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Moro R.M., *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Franco Angeli, Milano 2009,
- Ricci A., *Bateson & Mead e la fotografia*, Aracne, Roma 2006.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Mondadori, Milano 2003.
- Thiong'o W.N., *Decolonizzare la mente*, Jaca Books, Milano 2015.

An Island's Lazy Eye. Interweaving Pedagogical Dimensions in *Fire at Sea*¹

PAOLO BONAFEDE

Docente a contratto di Pedagogia della socialità digitale – Università di Trento

Corresponding author: paolo.bonafede@unitn.it

GABRIELE BRANCALEONI

Dottore di ricerca in Letteratura per l'infanzia - Università di Bologna

Corresponding author: gabriele.brancaleoni@yahoo.com

Abstract. In this study, the two authors focus on the analysis of Gianfranco Rosi's documentary film *Fire At Sea* in which a child, just as a contemporary Virgil, becomes the narrator of an emblematic historical context and peculiar socio-cultural dynamics. The setting of the island of Lampedusa and Rosi's characters are symbolically used to reflect on the human tragedy in the Mediterranean Sea and question its relational outcomes on an existential level: meetings, clashes, rejection, indifference, recognition, care. This research aims to provide a double reading of this filmic narration by taking into account the dialogical relation between representation and ethics. The film is interpreted through the lens of children's literature and of collective imagery analysis, thus exploring its narrative dimension from the point of view of philosophy of education and its axiological reflections.

Keywords. Childhood Representations - Narrative Analysis - Philosophy of Education - Liminality - Aesthetic Gaze - Pedagogy of Care - Pedagogy of Hospitality - *Fire at Sea*

1. Interweaving Pedagogical Dimensions in *Fire at Sea*

The choice to delve into the analysis of Gianfranco Rosi's documentary film *Fire at Sea*² stems from the will to address the filmmaker's question about the possibility for a human being to actually see the *Other* in front of them. The film is investigated from a pedagogic standpoint. In this light, given the juxtaposition between the theme of otherness and childhood³, the acts of "seeing" and then "looking" require specific interpretative tools to read, comprehend and disentangle the film's message within the vortex of images and symbols which characterizes mass media and their cultural productions⁴. For this reason, this analysis relies on the hermeneu-

¹ Gabriele Brancaleoni: ch. 1.4; Paolo Bonafede 2-3-5.

² G. Rosi, (2016), *Fuocoammare (Fire at Sea)*, Italy: Stemal Entertainment, 21Uno Film, Cinecittà Luce, Rai Cinema, Les Films d'Ici, Arte Cinema, ARTE France.

³ See M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e l'alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Roma, 2016.

⁴ According to Antonio Faeti studying children's literature requires to monitor and analyse an extended sample

tic notions provided by both children's literature and philosophy of education⁵. Rosi's poetics prompts a pedagogic reflection on the hypothetic relationships with otherness as well as on the human sensorial capacity to *look*. Indeed, one needs to learn to look in order to comprehend, meet and accept otherness, otherwise he/she will end up ignoring or even rejecting it in all its manifestations. *Fire At Sea* invites to a complex multi-layered reading: on the one hand, Rosi directs the viewer's gaze across the landscapes of an emblematic site, Lampedusa, where new social dynamics are surfacing and a historically as well as socio-politically determined tragedy is taking place; on the other hand, the filmmaker's poetics entails an existential question which goes beyond history and universally encompasses the whole human kind.

*The first and true storyteller is and remains that of fairy tales*⁶. Starting from Walter Benjamin's considerations on the art of storytelling, Rosi's film is analyzed following clues ascribable to a fairy-tale dimension⁷ in order to explore the deep, universal meanings of the story. Such hermeneutic quest for symbols and signs ultimately aims to emphasize the communicative power of this narration from (and of) the border.

2. Geopolitical location

A reflection on the migrant crisis and its effects on inner reality as well as on factual relationships first requires a symbolic place serving as the stage of this existential tragedy: Lampedusa. Owing to its latitude (35°30' N), further south than Algeri and Tunisi, Lampedusa belongs to the African continent from a geographical viewpoint – suffice it to compare the dis-

of different mediums and cultural products, including those usually dedicated to adults. Analysing this landscape can provide clues and interpretative starting point to develop new and more complex hermeneutics. In this case the presence of a children character make *Fire at sea* a really interesting document that provide a particular and emblematic representation of childhood. «Il medium più direttamente rivolto ai bambini [il libro] viene così ricollegato ai mezzi di comunicazione che, a volte, sono strettamente riservati agli adulti e, generalmente, sono in grado di riferirsi anche a questo tipo di fruitori. Una critica attrezzata, con nuovi strumenti interpretativi, per studiare le comunicazioni di massa, si rivela quindi particolarmente adatta, non solo ad occuparsi della letteratura per l'infanzia, ma anche a sottrarla al ghetto in cui fatalmente la si racchiude se non si tenta di scoprire come essa sia sempre collegata a particolari settori del mondo culturale degli adulti, via via dilatando o registrando, per proprie autonome esigenze, le più varie suggestioni raccolte in quella dimensione» (See A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1985, p.30).

⁵ The paper proposes a different analysis from those offered in the reflections of other contributions on the same film, such as: A. Angelone, *Italian documentaries and immigration*, in G. Lombardi, C. Uva (eds), *Italian Political Cinema: Public Life, Imaginary, and Identity in Contemporary Italian*, Peter Lang, Berna, 2016, pp. 69-80; V. Anishchenkova, *The battle of truth and fiction: Documentary storytelling and Middle Eastern refugee discourse*, «Journal of postcolonial writing», vol. 54, n. 6, 2018, pp. 809-820; S. Ponzanesi, *Of shipwrecks and weddings: borders and mobilities in Europe*, «Transnational cinemas», vol. 7, n. 2, 2016, pp. 151-167; V. Zagario, 'Not even in a dream'. *Emmigration and immigration in new Italian cinema*, «Journal of Italian Cinema & Media studies», vol. 4, n. 3, 2016, pp. 421-438; G. Zhang, *Documentary films on migrations in Italy: characteristics and ethics*, «Journal of Italian Cinema & Media studies», vol. 6, n. 1, 2018, pp. 3-14.

⁶ According to Benjamin the character of the Narrator is the one who exercises the social responsibility of passing on, preserving memory and giving advice. With the arrival of modernity the art of storytelling fails and with it all the functions that this art fulfilled. The sapiential and epic dimension of the storytelling finds its highest manifestation in the ancestral form of the fairy tale: a genre that encapsulates the complexity of the human destiny translated into metaphors of agnition, of identity research, of overturning of classes and roles, of compensation of the last, of resilience in facing the trials that precarious life presents. (See W. Benjamin, *Il narratore*. Einaudi, Torino, 2011, p.71).

⁷ See *Tutto è fiaba. Atti del Convegno internazionale di studio sulla fiaba*. Emme Edizioni, Milano, 1980, pp. V-XIX; see M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, BUP, Bologna, 2007; see S. Calabrese, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze, 1997; see F. Cambi, *Itinerari sulla fiaba*, ETS, Pisa, 1999.

tance from Sicily (205 km) and Tunisia (only 113 km). Together with Lampedusa, Lampedusa is an African island borrowed by Italy and now become European territory. It is both the common ground and the intersection point of foreign lives, thus acquiring different connotations. As a border land, the island is connoted as a marginal and marginalized space with respect to both the national and European contexts, especially given its distance from the continent it belongs to. However, Lampedusa is a harbor, a crossing point, the first stop of the central Mediterranean route connecting Africa and Europe and, as such, it is also a place for meetings and exchanges, relations and proximity. This is Lampedusa's paradoxical duplicity: the border land as well as the unreachable destination⁸ and place of hope. The Door of Europe⁹ is an emblematic sculpture in this respect: it is the threshold of a continent connoted by the possibility to be both open and closed. In the last years, this symbolic ambivalence demanded an actual stance regarding immigration policy and how the foreign or, in general, other human beings, has to be received on account of the increase of migratory flows along the Mediterranean routes.

Starting from 2011, the year of the Arab Spring, Lampedusa became the dock where, for different reasons, African migrants seeking fortune in Europe landed. From 2011 to 2013, this phenomenon reached abnormal proportions with respect to the national average¹⁰ and then showed a rather stable trend in absolute terms, with remarkable variations with respect to the average according to waves of migrations. This led to the implementation of national¹¹ and European policies to oppose uncontrolled immigration¹². Data stress the urgency to tackle how a 20-km² land with less than 6,000 inhabitants can relate with foreignness. No matter the degree of acceptance of their presence, castaways ultimately come into contact with islanders, including those portrayed in *Fire at Sea*, thus creating a seamless mental space where the encounter with otherness is necessarily reconsidered.

3. Between politics and pedagogy: from the borders to the dialogue

In the filmic narration of *Fire at Sea*, the island of Lampedusa becomes the privileged place for a reflection which can be extended to the national, European and global debate on the encounter and clash between different identities and culturally distant humanities sharing the same land.

⁸ In the central Mediterranean, from 2014 to 2019, 15505 migrants died or disappeared, equal to 2.3% of the people who tried to reach the coasts of Malta or Italy. Source: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/676>. (20/10/2019)

⁹ Sculpture inaugurated in June 28, 2008. It is on the hill near the seaport of Capo Grecale, in the southern promontory of Lampedusa. It is the work of the artist Mimmo Paladino, who used a special reflective ceramic for both solar and lunar light. So the sculpture becomes a symbolic lighthouse for migrants and castaways.

¹⁰ In 2011, 51,753 of the 62,962 migrants disembarked in Italy arrived at the port of Lampedusa, Linosa and Lampedusa (82% of the total flow); the proportion was 5,202 of the 13,627 total (38%) in 2012 and 14,753 of the 42,925 total (34%) in 2013, respectively. Further data on landings and migrant policy are provided by the Ministry of the Interior of the Italian Republic. See: <http://www.interno.gov.it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>. (15/09/2019)

¹¹ See, in particular, the so-called *Memorandum* and the 2017 agreement between Italy and Libya as well as the DL 113/2018 and DL 53/2019 security decrees. See: <http://www.governo.it/sites/governo.it/files/Libia.pdf>; <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg>; <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/06/14/19G00063/sg>. (07/09/2019)

¹² In 2014, 4,194 of the 170,000 migrants disembarked in Italy arrived at the port of Lampedusa, Linosa and Lampedusa (2.4% of the total flow); the proportion was 21,692 of the 153,842 total (14%) in 2015; 11,557 of the 181,436 total (34%) in 2016; 9,057 of the 119,369 total (7.5%) in 2017; finally, 2,468 of the 23,370 total (15%) in 2018. See: <http://www.interno.gov.it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>. (10/09/2019)

Over the last decade, from a political point of view, the compelling question of relational proximity was instinctively addressed in terms of restrictive selection. As much as this position may be accounted for by rationality, national and community policies clearly entail a relational closure which goes from a macro to a micro dimension, from a political to an existential sphere¹³. Thus, Lampedusa became the first of many closed borders: the door of Europe came to resemble a barrage rather than a bridge between continents: it is the outpost where Europe, having transformed coastal nations into border guards, fights its undeclared war against migrants, passed off as “fighting against traffickers”¹⁴. The history of the Mediterranean Sea is connected to exchanges and sharing by different cultures and – currently – 22 countries lapped by its water. Nonetheless, nowadays the Mediterranean Sea has turned into a wall of water which is even more impassable and lethal than many other walls¹⁵ and barriers against immigration which have been built worldwide to separate human beings¹⁶. This paradox is clearly evident in *Fire at Sea*: the call for “the law of the sea” and the saving of human lives clashes with the island, which metaphorically becomes a fortress of separation and abandonment of castaways to their fate¹⁷. The migratory flow issue is seriously endangering the “European citizenship” project – i.e., a small version of a wider cosmopolite and post-national ideal. Indeed, this situation has exasperated the sense of belonging to a territory and reinforced the ideal of a nation-state serving as the guardian and bulwark of defense against exogenous threats¹⁸.

This political stance is disputable from a pedagogical point of view on account of the inescapable relational vocation of the *anthropos*. And such vocation is the prerequisite of any educational and formative act, regardless of the intercultural perspective¹⁹. A psychopolitics of the walls refers to the tragic nature of a segregation which, despite every apparent sense of security, is always also self-segregation²⁰. The creation of a border is also an act of bordering and isolating ourselves. It implies an abandonment of dialogism by taking shelter in a solipsistic space inhabited by individualism. Starting from Bertolini’s thought,

¹³ Such switch from a political to a pedagogic and individual dimension is maintained in the light of further sociological studies comparing the Italian situation with other context. The closest example can be found in France, where the strict relation between integration policies and social questions is particularly evident: «*Le racisme n’est pas seulement celui de la violence, celui de l’assassinat, ou, plus ordinairement, plus banale – banalité affligeante – celui de la vie quotidienne, le mépris qui se lit dans le regard et qui se traduit dans des conduites méfiantes, soupçonneuses, peureuses; il est aussi celui qui est inscrit dans les institutions et dans leur fonctionnement lorsqu’il s’agit de cette catégorie particulière de sujets et d’assujettis qu’on appelle “immigrés” – qui y est inscrit parce qu’il l’était déjà dans les catégories par lesquelles on perçoit et on constitue l’immigration*» (A. Sayad, *L’immigration ou les paradoxes de l’altérité*, Raisons d’agir ed., Paris, 2006, p. 43).

¹⁴ See D. Di Cesare, *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2017, p. 210.

¹⁵ This was often called the “age of walls”. See: <http://www.infodata.ilsole24ore.com/2017/08/07/muri-dividono-mondo-la-mappa-interattiva/> (13/09/2019).

¹⁶ Michel Foucher found that in 2016 up to 320 political frontiers existed worldwide, with a total length of over 248,000 km. See: M. Foucher, *Le retour des frontières*, CNRS éditions, Paris, 2016.

¹⁷ This clashes with the actions of Lampedusa’s inhabitants, devoted to rescue activities on a daily basis. The narrative dimension, paving the way to a universe of plural meanings, enabled Rosi to show such separation between the islanders’ daily life and the tragedy of the Mediterranean Sea.

¹⁸ D. Di Cesare, *Stranieri residenti*, p. 245.

¹⁹ A. Bobbio, *Pedagogia del dialogo e relazioni di aiuto*, Armando, Roma, 2012. The central role of the relationship in human life is evidently accompanied by the importance of the inner dimension. See: M. Musajo, *Pedagogia della persona educabile: l’educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.

²⁰ D. Di Cesare, *Stranieri residenti*, p. 205.

research on phenomenological pedagogy had highlighted the *existential primacy* of the person in a relationship for a long time, by conceiving intersubjectivity²¹ as an opening to the *Lebenswelt* within which human identity is shaped²². By recognizing Bertolini's contribution to the debate, policies based on the separation between human beings are clearly refuted since, from a pedagogical point of view, those who choose to build a wall, for fear of the other, for the need to protect themselves from all that is foreign, end up suffering the consequences. And such consequences include the lack of enrichment for individual and collective identities. Thus, the very possibility to welcome and host should be proactively reconceptualized as an essential and universal substrate of human actions²³. Therefore, besides individual and isolated acts of openness, today's policies can represent an opportunity for redemption, thus ascertaining from an educational point of view how human otherness should be a structural rather than occasional part of a pedagogy of hospitality.

These very considerations are represented in Rosi's tragic and symbolic narration. Indeed, in *Fire at Sea*, the act of looking has a pedagogical value. The gaze – in an ethic and aesthetic sense – is a sign of relational openness. This is clearly highlighted by the film in its descriptions, questions, narrations and discussions. The strict bond between the understanding of cultural symbols and the development of self-conscience unfolds along its scenes. The transfer between perception and imagery is an invitation to “feel inside”, leading to an emotional consonance involving empathy. In so doing, the filmic narration increases human sensitivity and the capacity to feel other people's sorrow, help them, support them and understand their pain and tragedy²⁴. For these reasons, Rosi's work on Lampedusa produces new meanings: the insular border represented can turn into a horizon where human lives peacefully confront each other.

4. *Fire at Sea*: the lazy eye of a suspended human kind

To analyze a work of art, one needs understand the artists' profile, for instance, by studying their technique, their characteristic traits, and their stylistic influences and recognizing the performative obsession usually at the core of their representations as well as the uncontrolled nuances of marginal details. During the second half of the nineteenth century, Giovanni Morelli²⁵ proposed a study on paintings by focusing on such secondary

²¹ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, pp. 278-295.

²² Problematic reflection stresses the “possible relations” between the elements characterizing a model of antinomy which, as Bertin argued, is nurtured by egocentric and heterocentric needs. In Bertin, however, this dialectical relationship is distraught, impossible to solve according to the conciliation model based on the I – world bond. See: G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968, pp. 62-68. Nonetheless, the analysis of the different types of relationships is a philosophical and educational task, to show the prominence of relational dynamics in this field. See: G. Scuderi Sanfilippo, *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005, pp. 147-155.

²³ To host and to be host of the foreigner is also the experience of hosting ourselves as foreigners, in which “to host” means “to recognize”. To host a foreigner freely, without asking anything in return, means to recognize the true essence of the “self”. If the Other asks for hospitality it is impossible to abandon them and be unsympathetic with them. Free hospitality, far from the economic mechanism of exchange of gifts and favours, is an intrinsic part of individual essence and, as such, it is universal. See: E. Jabés, *Il libro dell'ospitalità* (1991), trad. di A. Prete, Raffaello Cortina, Milano 1995.

²⁴ I. Wojnar, *Autocoscienza estetica dell'uomo*, «Rassegna di pedagogia», vol. 66, n. 1-4, 2008, p. 286.

²⁵ Morelli is an art historian who, under pseudonyms, postulated the controversial method of recognition of

details as hands, fingers, nails, and ears as hints of the artist's personal and characteristic trait. According to Morelli, when depicting minor elements in a scene, the artist tends to lower their control level and thus reveal through such marginal elements their individuality with no deformation induced by the dominant canon of the time. Morelli's semeiotic inquiry method subsequently influenced Freud's approach²⁶ based on the overall reading of symptoms, including those seemingly irrelevant and served as the grounding of Ginzburg's methodology of micro-historical research²⁷.

By using the same inquiry method to delve into Rosi's cinematographic poetics, the first recurring element revealing the filmmaker's deeply personal trait is the dimension of the *margin* and the position of the *dropout* as a privileged point of view. This features characterizes the peculiar collocation of subjects in his documentaries as well as their profiles and the ways in which they are filmed. In each documentary, Rosi gives new shape to the marginal space, the liminal zone of conflicting cohabitation between opposites, the site of abjection, anormality and amorality, the place of transformation as well as of temporal absence: the river Ganges in *Boatman*²⁸, the desert in *Below the Sea Level*²⁹, a motel room in *El Sicario Room 164*³⁰, the Grande Raccordo Anulare (literally, "Great Ring Junction") motorway in *Sacro Gra*³¹, the island in *Fire at Sea*. Within the margin, Rosi always selects common people that are decadent and ruined by the passing of time or by consuming experiences. Indeed, unlike the individuals reassuringly recognized as part of normal categories, these subjects are a metaphoric as well as a narratively truthful embodiment of

fake reproduction of paintings and influenced the approach of Freud's psychoanalysis and Carlo Ginzburg's historical investigation. See C. Ginzburg, *Miti, emblemi e spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino 2000.

²⁶ See S. Freud, *Il Mosè di Michelangelo*, in Id., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.

²⁷ See C. Ginzburg, *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Feltrinelli, Milano, 2006; see C. Ginzburg, *Storia notturna*, Einaudi, Torino 2008.

²⁸ In his first work, *Boatman* (1993), Rosi followed for a whole day Gopal, a boatman ferrying tourists across the river Ganges: an Indian *Charon* guiding the viewer across the transformation of a community torn by the search for balance between tradition and modernity. The Ganges is a market, a place of meeting and exchange, the setting of funeral rites and sacred ceremonies. It is also the margin chosen to attempt to capture representative fragments of a community, filmed from a wobbly canoe, with scenes keeping bound together life and death in dialogue.

²⁹ In *Below the Sea Level* (2008), the filmmaker shows the life of the invisible homeless living in the desert 200 miles from Los Angeles and 40 meters below the sea level. These men and women live alone, in run-down caravans stuffed with all kind of things. They created a microcosm whose atmosphere resembles that of a post-apocalyptic dystopian film with ghost-like human beings, consumed by their isolation, are drawn together by their common struggle to survive in poor conditions. Such "sub-marine" obtundation evokes moon-like scenery shaping the distance within which existential paths intersect and collaborate, love and keep each other company, in the attempt to fight solitude and bewilderment and to find a new meaning in life despite its derailment and interdiction.

³⁰ In *El Sicario Room 164* (2010), the margin shaping the content of the documentary is the room of an anonymous motel, giving the title to the work. In this room, Rosi collects the testimony of a Mexican drug cartel hit man. He is a professional murderer, kidnapper, torturer, raised by a powerful criminal organization controlling the Mexican border, corrupting police officers, and ruling over drug market. This clever and perverted character with a hidden face shocks the viewers with his quiet technical precision as he describes his appalling duties.

³¹ After a long period away from Italy, Rosi returned to his homeland to engage in a project run by urban planner Nicolò Bassetti aimed at re-narrating Rome through the voices and images of people and places from the deep suburbs. This is how *Sacro GRA* is born (2013). In this case, the circularity of the junction (the Grande Raccordo Anulare/ "Great Ring Junction"), which can be potentially run over and over again, is combined with the wordplay of the title to recall a circle of Dante's *Inferno*, where the distance from the center relegates and condemns to a chaotic as well as endless and eternal dynamism.

the authentic conditions of the living in their process of becoming, their caducity and fragility, constantly in contact with the difference characterizing and *shaping their existence*³².

In all his works, Rosi puts forward his *poetics of the distance* by using a neorealist documentary style in clear contrast with the documentary inquiry which is now popular in the United States of America. Given the absence of sensationalist theses and antitheses, the filmmaker captures his characters in their existential individual truth. By using a film technique which resembles the work of ethnographic research³³, Rosi aims to collect his subjects' spontaneous manifestations and authentic behaviors. The juxtapositions and narrative choices made during the editing phase are appointed to reveal the poetic poignancy of the paradoxical paucity of rejected, outcast, even obscene, or simply minor, marginal, forgotten lives. Rosi's works are a collection of characters crystalized in the present of their encounter with the camera and the absoluteness of their feelings and attitudes. They have no past and no history, unless it is deemed useful to clearly outline the profile of the icon these characters are asked to represent. It is a collection of human types, parodies of women and men, ruins and survivors, and unusual singularities.

It may be argued that, along his artistic career, Rosi increased his familiarity with the interaction and dialogue with the weird and the foreign, with the otherness characterising above all those who are subjected to the transformations of becoming processes, in places where all are equally state-less and the only belonging left is their belonging to human kind.

By delving into the core of the analysis of *Fire at Sea*, among all of Rosi's works, this documentary stands out for its clear intentions and its ethically driven mobilization. The choice to give visibility to a tragic phenomenon known as "the holocaust of our time"³⁴ becomes the filmmaker's personal answer to a pressing historical question. Though preserving the distance which characterises his style, Rosi outlines an impalpable plot presented to the viewers as an ineluctable question with a narration made of conflicting oxymora and by gradually guiding the public to the encounter with the horror of tragedy through the gaze of patently symbolic and metaphoric characters. Moreover, among these elements, we can also find fairy-tale traits³⁵, which help convey a universal scope of the narration³⁶: the island of Lampedusa, Samuele, doctor Bartolo, and the shipwrecked

³² See R. Fadda, *Promessi a una forma*. Franco Angeli, Milano 2016, pp. 84-112.

³³ Rosi's shooting method requires a long phase of learning about the contexts and subjects selected for the documentaries. The scenes are filmed by the director himself with no troupe only after several months devoted to the process of rapprochement and inclusion in such context. In so doing, the presence of the filmmaker as well as of his camera can become invisible and irrelevant for the subject filmed.

³⁴ Press conference from the 2016 Berlin International Film Festival: https://www.repubblica.it/spettacoli/cinema/2016/02/13/news/berlino_applausi_per_fuocoammare_-133340575/ (18/09/2019).

³⁵ The analysis was conducted on the basis of Vladimir J. Propp's studies. In particular, in *The Historical Roots of the Wonder Tale* (1946), he deconstructs the fairy-tale by retrieving in it the narrative transposition of rituals and social dynamics which pertain to tribal communities. In such communities, rites of passage had the function of marking the steps of a person's life and celebrating the flow of time, thus giving symbolic prominence to the changes it brought the members of the tribe as well as to natural forces sustaining them. Rites served to define the territorial and ethical boundaries of a community by clarifying its norms and rejects as well as what was vital and deadly, favorable and unfavorable for its survival. See V. J. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate*, trad. it. di C. Coisson, Boringhieri, Torino 1981; See M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*. BUP, Bologna, 2007.

³⁶ By virtue of its ancestral origin, its residual and sedimentary structure composed by human history the major existential themes, the fairy-tale is subject to migrations from a genre to another, crossing the boundaries of media and slipping into works which do not pertain to children's literature, though still analyzable under the lens of imagery studies. See M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, pp.209-223.

refugees are the four protagonists whose dynamics intertwine in a way resembling the original core of the fairy-tale, i.e., the initiation rite³⁷.

The initiation rite marked the tribe members' passage from childhood to adulthood within the framework of a transformation and transmission ceremony. This physical, psychic, and social transition was portrayed as dramatizations of momentary death and rebirth. The initiate was first separated from the structured conformation of the family and led to an experience of reunion with pre-social and pre-identity assets, communion with nature, name loss, incestuous reconnection with the prenatal life. In a *liminal space*³⁸, the initiate was buried, drugged, temporarily blinded, dressed up, sew up in carcasses and animal skin in order to be reconnected with the Whole, brought back to Mother Earth womb and introduced to sexual practices. The liminal space of initiation was the place of the indistinct, the primordial magma in which life and death, survival and disappearance mixed. The rite was celebrated by an inhabitant of the *limen*, the *shamanic character*, the elder man or woman of the village, the wizard or the witch, the Master or Mistress of Nature, keeper of the gates seemingly separating and putting in contact the world of the living and the world of the dead. With the powers coming from the connection with the afterworld and by the favor of forebears and tutelary deities, this figure preserved the memory and wisdom from the past, was able to control elements and living creatures, communicate with animals and plants, and had the knowledge of the latter's benefic and curative properties. In the tribe, their task was to ferry souls and celebrate rites of passage concerning births, deaths, propitiation and purification rituals. The shaman was entrusted with the novices to make them aware of their finite nature and the need of a relationship with their past, so that, within a narrative dimension³⁹, they can project themselves toward the fulfilment of a future open up to the possible. In a marginal space, the initiation introduced what in Heidegger's philosophy⁴⁰ would be called the awareness of your own finitude, of your "thrownness", of the necessity of taking care of your own and others *Dasein*⁴¹.

By looking for the elements associated to the dynamics of initiation, it is possible to find the leitmotifs of the fairy-tale unravelling throughout the scenes of the film.

First evidence: Lampedusa. The island is described with a slow rhythm, long fields over vast spaces, and soft sounds: the waves breaking on the rocks, the wind whistling

³⁷ Among the different marginal rituals, the initiation rite marked the tribe members' passage from childhood to adulthood, from the passivity of being taken care of to the act of taking care of the sustenance and survival of the village. The rite was composed of three phases: the first phase of estrangement consisted of the separation of the child from the places of daily community life and the next relegation into forest, or swampy, marginal areas, where the person managing the rituals lived. This phase was followed by the liminal and the reintegration ones: the novice experienced a period of temporal suspension, marked by tests and learning, after which he was allowed to return to his community as an adult and member of the wise men's council. See A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, (1981), Bollati Boringhieri, Torino, 2012; J. Frazer, *Il ramo d'oro*, (1968), Bollati Boringhieri, Torino, 2018; V. Turner, *La foresta dei simboli. Aspetti del rituale Ndembu*, Morcelliana, Brescia, 1976; V. Turner, *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna, 1986.

³⁸ A. Szakolczai, *Liminality and Experience: Structuring transitory situations and transformative events*, «International Political Anthropology» vol. 2, n. 1, 2009.

³⁹ The core of the ritual was a narrative performance in which the novice was told his primogenital origin: through the tribe's founding myth, the young was able to take possession of his original past and give new meaning to the future.

⁴⁰ See M. Heidegger, *Being and Time*, (1927), tr. J. Macquarrie, E. Robinson, Blackwell, Oxford 2001, §41, p.235; §53, p. 304; §65, p. 370; §68a, p. 385.

⁴¹ See L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.

though the vegetation, the rolling of the fishermen's boats anchored at the dock, the children's secluded games, a radio listener to a local issuer asking for songs and auspicious dedications, the sea urchin pickers' underwater apnoea, seen *through the looking glass*⁴² of the deep sea, as if separated by an intrauterine amniotic sac, from which the wavy graveyard is just the usual, familiar fishing area.

The island can be associated to the liminal space of the rites of passage: it is a limited and distant area, separated from the places where social life takes place, hard to reach only through impervious paths, free zone for temporary stays. One may expect a narration leading to encounter with the end, the bewilderment, the disarming slaughter of the people drowned in the sea. Yet no encounter occurs. And such absence makes the metaphor even stronger. No interruption, no emergency, no inrush of the tragedy, no question, no *krisis*. The island and the islanders' lives become the metaphor of an apathetic, linear routine that goes on undisturbed, untouched by any new, unforeseen, unexpected, deviant event or person. The liminal transformational space, deprived of its celebratory dimension of the transient, becomes a meaningless immutable chasm.

Second Evidence: the young soothsayer. The character of Samuele is the embodiment of childhood in all its authenticity, devoid of stereotypes, adult-like movements and attitudes⁴³, and unaffected by performative needs. The subject of Rosi's shoots is Samuele in his daily life as a 12-year-old boy, divided between his child condition and the clumsy simulation of the tasks of the seafaring islander he is about to become. Samuele is a Lampedusan *Dickon*⁴⁴. He keeps a primordial relationship with the forces of nature, witnessing the symbiosis and the harmony which characterise a pantheistic vision of childhood⁴⁵: he speaks with birds, plays among the tree branches and the prickly pears of his island because so far he has not been trained to the challenges of the sea and navigation. The boy is represented in a dimension of separateness and autonomy from the adult world; he is still free to waste his time playing and wandering, free to roam in an "unproductive" time that reminds us the playful suspended dimension of the children in the Kenneth Grahame's *The Golden Age*⁴⁶ and Louis Pergaud's *La Guerre des boutons*⁴⁷.

Samuele is the initiate in the film. The strongest symbolic element which accounts for this hypothesis is the "lazy eye", whose meanings point at opposite directions: on the one hand, the metaphor of blindness stands for the inability to see "Otherness", i.e., the refugees; on the other hand, the mutilation of the eyes evokes *the sedimented imagery connected to the capacity to see something else*⁴⁸, something beyond, together with the ability to name things and cast light on the inscrutable: "*il sacrificio oblativo dell'occhio*

⁴² See L. Carrol, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie, Alice al di là dello specchio*, Einaudi, Torino 2015.

⁴³ See M. Contini, S. Demozzi, *Corpi bambini. Sprechi d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2016.

⁴⁴ Dickon is one of the character of *the secret garden*. He represent the helpful mentor, with healing powers, able to communicate with nature. See F.H. Burnett, *Il giardino segreto*. Mondadori, Milano 1993.

⁴⁵ See G. Grilli, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in *La letteratura invisibile*, a cura di E. Beseghi e G. Grilli, Carocci, 2011; See G. Grilli, *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio Paleoantropologico*, «Journal of Theories and Research in Education» 11, 3, 2016.

⁴⁶ K. Grahame, *Letà d'oro*. Traduzione di A. Motti. Adelphi, Milano 1984.

⁴⁷ L. Pergaud, *La guerra dei bottoni*. Traduzione di G. P. Colombo. BUR, Milano 1997.

⁴⁸ G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo, Bari 1984.

è *iperdeterminazione della visione in veggenza*⁴⁹. Moreover, blindness characterises both the novice and the character appointed to introduce him to the change of the visual paradigm⁵⁰: the one-eyed figure who sees in the darkness is a chthonic, monstrous (the latin *monstrare* means “bring to the attention”, “make visible”) image often linked to such ambiguous and obscure characters as the mentor who guides the initiation and inhabits the threshold between this world and the underworld, bearing the scars and the marks of this ambivalence⁵¹.

The blind eye then enables the communication with the underworld. Thus, in phenomenological terms, the mentor and the novice are provided with an *eidetic gaze*⁵² which can grasp the truth of reality⁵³, free from the sensible and prejudicial *doxa* of the superficial gaze.

Suffice it to think of the blindness of such mythical characters as Odin, Homer, and Tiresias, Charon’s burning eyes in the canto III in Dante’s *Inferno*, the witch’s glass eye capable of revealing a person’s death in Tim Burton’s *Big Fish*⁵⁴, and Ivy’s salvific blindness in M. Night Shyamalan’s *The Village*⁵⁵.

Samuele’s lazy eye prepares the viewers to the possibility to look at the tragedy with attention/care, but even in this case there is no encounter. Therefore, Samuele becomes the metaphor for a *waiting initiation*, an initiation which is still in progress and is still unaware of the wounds inflicted by caducity. Samuele thus metaphorically symbolises the risk of an unfinished transformation and uncomplete humanisation process, the only potential and temporarily suspended ability to see beyond. Indeed, it mirrors the filmmaker’s urgent call for a universal reflection with no clear outcome. However, not all is lost. There is still hope in the encounter with the shamanic character of the film.

⁴⁹ Ivi. p. 151.

⁵⁰ See V. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate*, cit., pp. 100-120; See M. Bernardi, *Letteratura per l’infanzia e metafore letterarie*, BUP, Bologna, 2009, pp. 98-108.

⁵¹ Suffice to think about the figures of the ogre and the witch and the monstrous and deadly features of mentor characters: they are devouring, menacing, horrible, deformed, limping, cannibal creatures which move by using winged sandals or other tools and keep enormous treasures from the underground. See M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie*, cit., pp. 81- 108.

⁵² Phenomenological appearance is not a mere “semblance” of the hidden noumenic reality, but rather an “eidetic” gaze grasping the essence (*eidos*) of phenomena in their intuitive manifestation and their “coming into the light”. Phenomenological reason casts new light on phenomena with no objectification in the attempt to explain them. Phenomenology simply let them show as they appear (*tà phainòmena*). Indeed, it is consistent with the original meaning of “*phenomenon*”, in which the root “*phòs*” indicates the light – from which the verb illuminate, bring to light (*phàino*) derives. As stressed by Bertolini, pedagogy must know how to grasp the essence of the phenomenon it is studying, and such essence emerges from the very concreteness of the experience. Indeed experience is not an abstract category but rather a complex *erlebnisse*., i.e., “a relational experience”, “a situational experience”. Cfr. P. Bertolini, *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 91-104.

⁵³ The deep ethical feeling connoting this wounded gaze thus represents a desire of comprehension, which may be hindered by contemporary society, for instance, through the seduction of the world of images and the ongoing incitement to de-commitment prompted by persuasive messages promoting appearance and consumption. See G. Mollo, *Globalizzazione ed espansione della coscienza*, «Rassegna di pedagogia», 3-4, 2005, p. 256.

⁵⁴ T. Burton, *Big Fish*, 2003, USA: Tim Burton Productions, Columbia Pictures Corporation.

⁵⁵ M. N. Shyamalan, *The village*, 2004, USA: Touchstone Pictures, Blinding Edge Productions/Scott Rudin production.

Third evidence: the healer. Doctor Bartolo is introduced as the man who heals the suffering, who receives and holds any sorrow, who takes care of wounds and accompanies people through transitions. He is shown while doing an ultrasound to a pregnant woman, who has just landed after a long journey. He is upset as he remembers all the autopsies on the bodies of children, mothers, young people who died while crossing the sea. The healer is the only contact point between the island and the shipwrecked victims, the only depositary and witness of other people's suffering. He is aware that a wound links him to the otherness of foreigners coming from the sea. Bartolo is the man who remembers and witnesses all these tragedies, and preserves a past that cannot be forgotten.

A few minutes before the end of the film, Samuele goes to the doctor's studio, showing respiratory distress and symptoms of anxiety. This is the moment in which a possible change can occur. Can Samuele ultimately have access to the narration of the end? Will Samuele, metaphorically representing the future and hope for alternative utopian horizons, meet and accept the Otherness represented by the foreigners? Will the fake rifle shots, aimed at an unknown enemy, turn into healing and openness?

The film's ending is open. The boy, sitting on the pier, shoot at the sky, but while humming a tune. The song is the main theme of the film: "Fuocoammare", i.e. *Fire at Sea*. The oxymoronic title evokes the coexistence of antithetical natural elements (fire and water), through a soft, pleasant song about a past of war which still has to be remembered.

5. "Watch with new eyes": rediscovering the aesthetic value of space and time as coordinates of a hospitable gaze

Rosi's final is puzzling and problematic: Samuele's growth can lead to complete blindness. He may not be able to see refugees as a form of otherness shaping his own identity in a dialogic way. Conversely, Doctor Bartolo's shamanic healing may strengthen the lazy eye so he can see once again. Therefore, Samuele may activate the soothsayer's eye, which can grasp a possible encounter, beyond the routine of his life on the island.

It is likely that this crossroad encloses Rosi's only statement to his viewers: indifference, lack of communication between individuals, and the annihilation of emphatic impulses become concrete risks when unexpected and undesired encounters take place. From a pedagogical point of view, this is a problem for several reasons: on the one hand because any authentic educational effort is based on the relationship⁵⁶; on the other hand, informal moments and unforeseen encounters are fundamental in a pedagogical and educational context⁵⁷ and, therefore, it is imperative to remain open to the existential experience of possibility, indefiniteness, and novelty⁵⁸. In this respect, the primacy

⁵⁶ P. Bertolini, *Pedagogia e fenomenologia*, p. 47.

⁵⁷ See: D. Demetrio (ed.), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine, 2012, pp. 50-51.

⁵⁸ Closure is always deprivation. Relegating the unpredictable "outside" from our doors will not lead us to live serenely "inside" our homes, entangled in our institutionalized customs. Someone will always knock and to wake up in the middle of the night will become more and more difficult and painful if we do not learn to look at the unpredictable, keeping the life of consciences awake, outside our usual and static patterns of thought. This is the greatest legacy of Piero Bertolini's thought. See V. Iori, *The scholar who gave life and breath to phenomenological pedagogy in Italy: Piero Bertolini*, «Encyclopaedia», vol. 45, 2016, pp. 18-29.

of sight is re-affirmed. The “educated” act of seeing can have axiological implications for pedagogy by prompting a new theoretical conceptualisation of the notion of hospitality. Indeed, pedagogy can restore the centrality of the act of seeing and, in so doing, extend sensorial and esthetical implications to the domain of axiology. Thus, sight entails a perceptive as well as ethical act which adds value to hospitality. In this sense, the methodological approach selected preserves both critical and foundational aspects⁵⁹, in order to deconstruct preconceptions and recreate new signification paths.

Once again, Lampedusa is the starting point and the scenery where its inhabitants and migrants can meet. It is an inhabited land and a place of passage and, in this light, it can provide with a proper comprehension of what hospitality means from the viewpoint of human inhabiting. The etymology of “to inhabit” clearly suggests the linguistic distortion generated by the division between human beings. In Latin, *habito* is intrinsically connected to *habeo* and refers to the idea of a permanent possession and belonging⁶⁰: the body installs itself in a space, plunges into it almost to become one and unique. That space belongs because of the frequency, the habit with which man lives; so the self is identified with the place that lives⁶¹. The inhabitant and the habitation are so blended that the mere statement of “staying” in a given place soon turns this *status* in a privilege, an individual property which is mandatory and consolidated. And this way of thinking makes humans forget an ineluctable fact, i.e., their transitory, precarious, mutable, and mortal nature. Temporal dependency lies beneath the illusion of eternal possession. This reflection clearly stems from Heidegger’s conceptualisation of being in relation to time. His notion of *Dasein* refers to the transitory condition of being, i.e., a condition of “thrownness”, dejection⁶², and finitude which characterise human existence: *das “Wesen” des Daseins liegt in seiner Existenz*⁶³.

Mortality reminds us of time passing by and thus adjusts the paradigm of inhabitation according to spatial and temporal coordinates. Existence is just an interval between the beginning and the end⁶⁴ which turns everybody into travellers or, better said, migrants on Earth. The temporary nature of life entails a new reading of inhabitation according to the category of transience⁶⁵, turning the possession of a habitation into the hospitality of a stay. In this respect, *Fire at Sea* serves as a warning: the alternation between the daily routine of a number of islanders and the rough shots of ship holds full of dead bodies is a visual translation of the *memento mori* phrase, marking the destiny of all men and women. The first step is represented by the detachment of “inhabiting” from “possessing” and its rewriting in the category of “being” and “existence”. In so doing, people’s power to see otherness, once concealed by preconceptions and predeterminations, can be restored. In other words, the prominence of existing over inhabiting, biology over law, and aesthetics over norms is recognised. Life engenders and shapes upon itself these secondary dimensions. This means that existing is also the first pedagogical act and, therefore, living can be considered a synonym of educating: indeed, life

⁵⁹ See F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna 2006; Id., *Attualità della filosofia. Nota*, «Studi sulla Formazione», vol. 13, n. 1, 2010, pp. 277-280.

⁶⁰ Cfr. M. Cortelazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1979, p. 35.

⁶¹ D. Di Cesare, *Stranieri residenti*, p. 164.

⁶² In German, *Geworfenheit*. See: M. Heidegger, *Being and time*, § 38, p. 219.

⁶³ Ivi, § 9, p. 67.

⁶⁴ «In the being of *Dasein* there is already the “between” referred to birth and death» (Ivi, § 72, p. 424).

⁶⁵ See M. Pesare, *Abitare ed esistenza*, Mimesis, Milano-Udine, 2009.

is an event moulded by the material and spiritual density of human relations⁶⁶. And such relations inevitably acquire an educational and formative meaning, regardless of their specific intention. The pedagogic discourse then has to focus on the crucial role played by perception. On this basis and given the prominence of the human dimension of sensibility, pedagogy and aesthetics are intimately connected. By using Rosmini's terminology, without "feeling of life"⁶⁷ all conceptual and artificial superstructures – including the prerogative of possessing a habitation – tumble down. The priority of feeling is therefore not ancillary. It depends directly on the indisputable primacy that life maintains in the conformation of the human being⁶⁸. The reasons are evident.

First of all, perception is a synthetic human activity which turns sensorial data into fluid and mutable meanings which have to acquire a sense⁶⁹. Subsequently, the full immersion into the experience of reality leads to "feel the life"⁷⁰ instead of judging it as a cold object to observe rationally. To live is actually a perception of living: on the basis of this form of original understanding, the process of understanding of existence can be activated. And in such process, all meanings (moral, cognitive, and so on) are deployed according to the sensorial and vital dimension of the human being. In this way, an aesthetical process is also activated, binding together life, experience and education by virtue of their interdependence⁷¹. This intimate union with life is highlighted in *Fire at Sea*. Through the narration of Samuele's childhood, the contact with nature and the taste for direct experience are retrieved. And this means that the visceral connection between childhood and life feeling is also emphasised. By prompting this process of repossession of life, sensorial experiences gain prominence. Among them, this study stresses the crucial role of visual perception⁷², when trained to deconstruct preconceptions and prejudices with a pure, curious, and open eye showing a true interest in what stands in front of it⁷³. The child's lazy eye indicates that a treatment is required: his sight must be restored in order to teach the young how to see reality with his own eye⁷⁴.

There are further implications: to affirm the priority of existence means that specificity depends on spatial and temporal coordinates. Again, Heidegger's *Sein und Zeit* is the key-reference: the "between" connoting the essence of *Dasein* has to be read in spatial and tem-

⁶⁶ See G. Tognon, *Est-etica*, La Scuola, Brescia, 2014, p. 7.

⁶⁷ See A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, Città Nuova, Roma 1979, p. 43; Id., *Teosofia*, Città Nuova, Roma, vol. 13, p. 343.

⁶⁸ P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini*, Università di Trento, Trento 2019.

⁶⁹ G. Tognon, *Est-etica*, p. 10.

⁷⁰ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 42-58.

⁷¹ Ivi, p. 48.

⁷² In so doing, pedagogical action aimed at seeing can reinforce the power of the gaze and, in particular, the partial point of view, engendered by a combination of emotions, values, and sensations. And this gaze is still capable to experience wonder. See A. d'Ecclesia, *L'estetica. Un percorso educativo alla ricerca di verità*, Bastogi, Foggia, 2008.

⁷³ Husserl is extremely clear on this point: the phenomenological and aesthetic act of seeing are strictly connected. See R. Taioli, *Su una lettera di Husserl a Hofmannsthal sull'estetica*, <http://biblioteca-husserliana.net/testi.html> (21/09/2019). The difficult task of "seeing" reality freely – i.e., with no prejudice and constant temptation to overlap it with theory – is frequently part of the pedagogic field, where a phenomenological approach is imperative to cast new light on the educational experience, parenthesis (through "epoché") mental habits and blatancy concerning the capacity to "see". The phenomenological gaze tries to read events beyond their contingency in order to grasp their essence. See V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, pp. 18-29.

⁷⁴ M. Gennari, *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*, Sagep, Genova, 1988, p. 27.

poral terms. The temporal *distensio* (endurance) of being that has always been⁷⁵ shows the coincidence between human structure and time dynamics, i.e., the identity between *Dasein* and *Zeit*. The actual time is neither objective nor subjective, natural nor anthropological. It is not a *thing*, but rather a happening of processes in the world which acquire their meaning only on account of human being⁷⁶. If time is not a thing, and, as said, existence and temporality coincide, then the person «*ist kein Ding, keine Substanz, kein Gegenstand*»⁷⁷: the person is not a thing, a substance, an object, and thus cannot be localised. Just as time, space coincides with existence: *Dasein*, as “being-in-the-world”, is “spatial”⁷⁸. Given its presence in the world, *Dasein* gives consistency and discloses the world.

These three dimensions – existence, space, time – are inseparable. They are the premises behind every other connotation that individual lives acquire as human beings. In this sense, a pedagogy aimed at retrieving the primacy of sight to look at the Other has to restart from spatial and temporal coordinates to place and give place. In order to look at each other, people need to find the time and place for an encounter triggering the emphatic recognition⁷⁹. Sight opens up to an interpersonal closeness: visual contact establishes bonds, reduces distances, tears down the walls of solitude and self-referentiality. This theoretical reflection is supported by multimedia devices, used to raise viewers’ awareness⁸⁰, and experimental research in the fields of psychology and sociology which have been investigating the link between sight and relationships for over forty years. The first studies focused almost exclusively on love relationships⁸¹. Subsequent inquiries used standard questionnaires

⁷⁵ This connects the existentialist thought with Augustine of Hippo’s patristic reflection. Briefly, Husserl’s considerations about time are linked to the intuitions of Augustine, defined the “fundamental master/teacher” of every subsequent postulation about time. See E. Husserl, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (Zur Phänomenologie des Inneren Zeitbewusstseins 1893-1917)*, hgg. v. Rudolf Boehm, «Husserliana», Bd. X., Martinus Nijhoff, The Hague, 1966), a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano 1998, p. 43.

⁷⁶ The doctrine of meaning has its roots in the *Dasein* ontology. See M. Heidegger, *Being and Time*, § 34, p. 210.

⁷⁷ The person is given as the actuator of intentional acts connected in the unity of meaning (*Being and time*, § 10, p.71). So Heidegger says that every entity from the mode of being unlike being there must be conceived as senseless, by essence deprived of any meaning (Ivi, § 32, p. 188).

⁷⁸ Ivi, § 22, p. 135.

⁷⁹ A recognition prioritizing the aesthetic dimension of existence primarily stems from the visual channel. It is no coincidence that the mirroring method Carl Rogers developed for psychotherapy is also employed in the field of education. In this respect, see M. Contini, *Comunicazione ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980; V. Boffo, *Per una comunicazione empatica*, Ets, Pisa, 2005; M. Fabbri, *Problemi d’empatia*, Ets, Pisa, 2008; M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell’esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano 2012.

⁸⁰ In this respect, Amnesty International produced the famous video *Look beyond borders: four minutes experiment* to raise the public opinion’s awareness about the refugees’ tragedy. The video includes the following caption: «Only when you sit down opposite a specific person and look into their eyes, you no longer see an anonymous refugee, one of the migrants, and notice the human before you, just like yourself – loving, suffering, dreaming... 20 years ago, psychologist Arthur Aron discovered that 4 minutes of looking into each other’s eyes can bring people closer. Using this discovery, we decided to carry out a simple experiment, during which refugees and Europeans sat opposite each other and looked into each other’s eyes. Clearly, it is most important to give each other time to better understand and get to know each other. The experiment was conducted in Berlin: the city, which - first of all - is a symbol of overcoming the divisions, and secondly, seems to be the centre of the contemporary Europe. We wanted the movie created on the basis of the experiment to be as symbolic as possible – and to touch upon the general divisions between people». Source: <https://www.youtube.com/watch?v=yPLjxHVEIQ>. (30/08/2019).

⁸¹ See: P. Ellsworth, L. Ross, *Intimacy in response to direct gaze*, «Journal of experimental social psychology», vol. 11, n. 6, 1975, pp. 592-613; J. Kellerman, J. Lewis, J.D. Laird, *Looking and loving: the effects of mutual gaze*

res on the general interpersonal dimension to find ways to favour interpersonal closeness based on the encounter with strangers sharing the same place in a given moment in time⁸². Recent studies finally showed the beneficial effects of “the watching eye” in terms of activation of favourable social behaviours and positive evaluation of other people⁸³. The act of finding the time and place to look at each other is therefore pedagogical and sympathetic, and is able to overcome divisions between human beings. A gaze grounded upon the awareness of existing prior to inhabiting, of being prior to having, can transform the ways in which we encounter other people, whoever they are. This is the challenge faced by Samuele in *Fire at Sea*. If won, this challenge may redefine the whole notion of inhabiting and turn it into a co-habiting experience. To exist, to be-in-this-world entails the acknowledgement of co-existence and requires an educational drive towards cohabitation. In particular, cohabitation reconceptualises the human being as a relational plurality, rather than a singularity: there is a permanent and irreversible obligation to co-exist with all people – no matter how foreign, no matter how distant – sharing the same right to exist on the same planet. The prefix “co-“ stands for “being with” and symbolises the grounding of all connections and relationships. It is the substrate of human existence and, as such, it foreruns any political decision, which should actually be taken on the basis on this ineluctable assumption⁸⁴.

Once again, if co-habitation is the indirect outcome of the priority of existence, it is also bound to spatial and temporal coordinates. On the one hand, as for the spatial dimension, it means to make space and create a sense of closeness. The *ethos* of inhabiting is fostered by the act of “making room”: ethics is thus conceptualised as space, where other people’s qualities and flaws are disregarded and a common ground is created. This is how the crystallization engendering borders and margins can be avoided⁸⁵. On the other hand, in addition to closeness, the prefix “co-“ entails simultaneity. In a world crossed by the presence of countless exiles, to co-habit means to share spatial proximity in a temporal convergence. Each person’s past can be expressed as a joint present in view of a common future. Thus, ethics is both space and time.

In conclusion, from an ethic and aesth-etic point of view, space and time not only unfold simultaneously with existence, but also become categorical imperatives for a pedagogical axiology which, on the basis of a renewed gaze, relies on the criterion of hospitality.

Bibliography

Angelone A., *Italian documentaries and immigration*, in G. Lombardi, C. Uva (eds), *Italian Political Cinema: Public Life, Imaginary, and Identity in Contemporary Italian*, Peter Lang, Berna 2016, pp. 69-80.

on feelings of romantic love, «Journal of Research in Personality», vol. 23, n.2, 1989, pp. 145-161.

⁸² See: A. Aron, E. Melinat, E.N. Aron, R.D. Vallone, R.J. Bator, *The experimental generation of interpersonal closeness: a procedure and some preliminary findings*, «Personality and social psychology bulletin», vol. 23, n. 4. 1997, pp. 363-377; A.J. Elliot, C. Sedikides, G.D. Reeder, W. K. Campbell, *The relationship closeness induction task*, «Representative research in social psychology», vol. 23, 1999, pp. 1-4.

⁸³ L. Conty, N. George, J.K. Hietanen, “*Watching Eyes*” effects: when others meet the self, «Consciousness and Cognition», vol. 45, 2016, pp. 184-197.

⁸⁴ D. Di Cesare, *Stranieri residenti*, p. 247.

⁸⁵ Z. Bauman, *Strangers at our door*, Polity Press, Cambridge 2016.

- Anishchenkova V., *The battle of truth and fiction: Documentary storytelling and Middle Eastern refugee discourse*, «Journal of postcolonial writing», vol. 54, n. 6, 2018, pp. 809-820.
- Aron A., Melinat E., Aron E.N., Vallone R.D., Bator R.J., *The experimental generation of interpersonal closeness: a procedure and some preliminary findings*, «Personality and social psychology bulletin», vol. 23, n. 4. 1997, pp. 363-377.
- Bauman Z., *Mortalità, immortalità e altre strategie di vita*. Il Mulino, Bologna 2012.
- Bauman Z., *Strangers at out door*, Polity Press, 2016.
- Benjamin W., *Il narratore*. Einaudi, Torino 2011.
- Bernardi M., *Infanzia e fiaba*, BUP, Bologna 2007.
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e metafore letterarie*, BUP, Bologna 2009.
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e l'alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.
- Bertolini P., *L'essistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Beseghi E. e Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma 2011.
- Bobbio A., *Pedagogia del dialogo e relazioni di aiuto*, Armando, Roma 2012.
- Boffo V., *Per una comunicazione empatica*, Ets, Pisa 2005.
- Burnett F. H., *Il giardino segreto*. Mondadori, Milano 1993.
- Cambi F., *Attualità della filosofia*. Nota, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 13, n. 1, 2010, pp. 277-280.
- Cambi F., *Itinerari sulla fiaba*, ETS, Pisa 1999.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna 2006.
- Calabrese S., *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Carrol L., *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie, Alice al di là dello specchio*, Einaudi, Torino 2015.
- Contini M., *Comunicazione ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980.
- Contini M., Demozzi S., *Corpi bambini. Sprechi d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Conty L., George N., Hietanen J.K., "Watching Eyes" effects: when others meet the self, «Consciousness and Cognition», vol. 45, pp. 184-197.
- Cortelazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1979.
- d'Ecclesia A., *L'estetica. Un percorso educativo alla ricerca di verità*, Bastogi, Foggia 2008.
- Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- Di Cesare D., *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.
- Durand G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo, Bari 1984.
- Elliot A.J., Sedikides C., Reeder G.D., Campbell W. K., *The relationship closeness induction task*, «Representative research in social psychology», vol. 23, 1999, pp. 1-4.
- Ellworth P., Ross L., *Intimacy in response to direct gaze*, «Journal of experimental social psychology», vol. 11, n. 6, pp. 592-613.
- Fabbri M., *Problemi d'empatia*, Ets, Pisa 2008.
- Fabbri M., *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*,

- FrancoAngeli, Milano 2012.
- Fadda R., *Promessi a una forma*. FrancoAngeli, Milano 2016.
- Faeti A., *La camera dei bambini*, Dedalo, Bari 1983.
- Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Foucher M., *Le retour des frontières*, CNRS éditions, Paris 2016.
- Frazer J. (1968), *Il ramo d'oro*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- Freud S., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.
- Gennari M., *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*, Sagep, Genova 1988.
- Ginzburg C., *Miti, emblemi e spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino 2000.
- Ginzburg C., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Ginzburg C., *Storia notturna*, Einaudi, Torino 2008.
- Grahame K., *L'età d'oro*. Traduzione di A. Motti. Adelphi, Milano 1984.
- Grilli G., *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio Paleontologico*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 11, 3, 2016.
- Heidegger M., *Being and Time*, (1927), tr. J. Macquarrie, E. Robinson, Blackwell, Oxford 2001.
- Husserl E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (Zur Phänomenologie des Inneren Zeitbewusstseins 1893-1917*, hgg. v. Rudolf Boehm, «Husserliana», Bd. X., Martinus Nijhoff, The Hague, 1966), a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano 1998.
- Infelise Fronza R., *La saggezza dell'infanzia e il mondo intermedio*, in «Aut aut», 191-192, 1982.
- Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia», vol. 45, 2016, pp. 18-29.
- Jabès E., *Il libro dell'ospitalità* (1991), trad. di A. Prete, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Kellerman J., Lewis J., Laird J.D., *Looking and loving: the effects of mutual gaze on feelings of romantic love*, «Journal of Research in Personality», vol. 23, n.2, 1989, pp. 145-161.
- Mollo G., *Globalizzazione ed espansione della coscienza*, «Rassegna di pedagogia», 3-4, 2005, p. 256.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- Musaio M., *Pedagogia della persona educabile: l'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Pergaud L., *La guerra dei bottoni*. Traduzione di G. P. Colombo. BUR, Milano 1997.
- Pesare M., *Abitare ed esistenza*, Mimesis, Milano-Udine 2009.
- Ponzanesi S., *Of shipwrecks and weddings: borders and mobilities in Europe*, «Transnational cinemas», vol. 7, n. 2, 2016, pp. 151-167.
- Propp V. J., *Le radici storiche dei racconti di fate*, trad. it. di C. Coisson, Boringhieri, Torino 1981.
- Rosmini A., *Antropologia in servizio della scienza morale*, Città Nuova, Roma p. 43.
- Rosmini A., *Teosofia*, Città Nuova, Roma, vol. 13, p. 343.
- Sayad A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Raisons d'agir, Paris 2006.
- Scuderi Sanfilippo G., *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005.

- Szakolczai A., *Liminality and Experience: Structuring transitory situations and transformative events*, «International Political Anthropology» vol. 2, n.1, 2009.
- Tognon G., *Est-etica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Turner V., *La foresta dei simboli. Aspetti del rituale Ndembu*, Morcelliana, Brescia 1976.
- Turner V., *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Tutto è fiaba. Atti del Convegno internazionale di studio sulla fiaba*. Milano, Emme Edizioni, 1980: V-XIX.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, (1981), Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Wojnar I., *Autocoscienza estetica dell'uomo*, «Rassegna di pedagogia», 1-4, 2008, p. 286;
- Zagarrio V., 'Not even in a dream'. *Emmigration and immigration in new Italian cinema*, «Journal of Italian Cinema & Media studies», vol, 4, n. 3, 2016, pp. 421-438.
- Zhang G., *Documentary films on migrations in Italy: characteristics and ethics*, «Journal of Italian Cinema & Media studies», vol, 6, n. 1, 2018, pp. 3-14.

Filmografia

- T. Burton, *Big Fish*, 2003, USA: Tim Burton Productions, Columbia Pictures Corporation;
- G. Rosi, *Fuocoammare* (Fire at Sea), 2016, Italy: Stemal Entertainment, 21Uno Film, Cinecittà Luce, Rai Cinema, Les Films d'Ici, Arte Cinema, ARTE France;
- Boatman*, 1993, Doc&Film Production;
- Below the sea level*, 2008, Italy: 21uno Film;
- El Sicario*, *Room 164*, 2010, Usa, Italy: Les Films d'Ici, 21uno Film;
- Sacro GRA*, 2013, Italy: Doclab, Rai Cinema, con il contributo del MiBAC, La Femme Endormie, con il supporto di Regione Lazio - Filas, CNC Centre Nationale de Cinematographie, Roma Lazio Film Commission;
- M. N. Shyamalan, *The village*, 2004, USA: Touchstone Pictures, Blinding Edge Productions/Scott Rudin production.

Webliography

- <http://biblioteca-husserliana.net/testi.html>
- <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/676>
- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32015D1601>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/06/14/19G00063/sg>
- <http://www.governo.it/sites/governo.it/files/Libia.pdf>
- <http://www.infodata.ilsole24ore.com/2017/08/07/muri-dividono-mondo-la-mappa-interattiva/>
- <http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>
- https://www.repubblica.it/spettacoli/cinema/2016/02/13/news/berlino_applausi_per_fuocoammare_-133340575/
- <https://www.youtube.com/watch?v=ypLjsxHVElQ>

School, Hygienic care and education. The contribution of Achille Sclavo

GIAMBATTISTA BUFALINO

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catania / Bratislava Comenius University

Corresponding author: bufalino.giambattista@unict.it

Abstract. In the late nineteenth and early decades of the twentieth century, a firm alliance between hygiene and education has been promoted as an important means of developing health in childhood. Hygienists, social reformers and educators were the main impetus for the development of a hygienic awareness while the school was at the center of the so-called *pedagogisation of the body*, that is a systematic educational action aimed at educating the body. Within this context, this article centers on the pedagogical efforts of Achille Sclavo (1861-1930), an internationally renowned hygienist, with the aims of reconstructing his pedagogy and educational work, thus discussing his views on hygienic education which were indicative of attitudes, beliefs, and ideas of his time. This is an attempt to shed light on an unknown aspect of his life and to offer an original perspective from which to explore the link between hygienic education and educational innovation.

Keywords. Hygienic Education - Educational Innovation - Achille Sclavo - Childhood - Health

1. Introduction

This article attempts to explore the link between hygiene and education by emphasizing the fundamental collaboration among hygienists, doctors, and teachers to protect the pupils' health and to promote their wellbeing. More particularly, this work seeks to highlight overlooked dimensions in the relationship education-hygiene between the late nineteenth and early twentieth centuries. At that time, the precarious sanitary conditions in Italy urged the awakening of greater sensitivity in favor of the spread of hygiene and the development of a hygienic conscience among the people, in particular, the young generations. Medicine became a pedagogical “tool” for the protection of health as well as an ambitious educational project which was considered to be achievable through a wide re-education of the entire population. School hygiene was considered a branch of the health sciences (“hygiene”) aimed at improving the health of pupils¹. Also, hygiene and physical education were the fields in which the pedagogical implications became more significant, because of their direct applications on the poorer classes of the population².

¹ See Fletcher B. Dresslar, *School Hygiene*, New York, Macmillan, 1913.

² About the link between education and hygienical-medical science see F. Cambi, *I medici igienisti e l'in-*

Within this context, there was the development of an educational movement to ensure the appropriate action to promote healthy environments for children. Medico-scientific investigations made possible a broader discourse of school hygiene elaborated in the school hygiene manuals³ and journals⁴ that proliferated in the nineteenth and twentieth centuries. For example, treatises on school hygiene and technical brochure were designed for use by school authorities, teacher education facilities and teachers and were the primary means of disseminating the knowledge for a wide array of objects related to the materialities of the classroom, such as heating and ventilation, desks and chalkboards⁵. School hygiene emerged, in part, as a response to a perception that the “cram” system of schooling led to fatigue and the “degeneracy” of schoolchildren and teachers. In fact, the hygienic conditions of the Italian schools were disheartening: the lack of classroom facilities, the bad conditions of the buildings, the lack of school assistance, to name a few. Also, infectious diseases (including tuberculosis) were the main cause of death among the school-aged population. In this sense, school hygiene covered both environmental hygiene – which concerned the physical conditions of the buildings, furniture, and teaching materials – and student hygiene, which included aspects relevant to student health, personal cleanliness, distribution of time and type of work, and student health education⁶.

In this context, the work of hygienists was crucial for several reasons: they became a moral *guide* for conducting a healthy lifestyle; they promoted a firm collaboration with teachers to advance the development of the hygiene science; they were an important resource for understanding the real conditions and the critical issues faced by schools, such as the crumbling conditions of many school buildings. «If the school – Montessori stated – wants to become a space for observing human life, it must show the beauty»⁷.

fanzia: controllo del corpo e ideologia borghese, in F. Cambi, S. Olivieri, (Eds.), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale, Firenze*, La Nuova Italia, 1988, pp. 53-80; G. Armenise, *La pedagogia igienica di Paolo Mantegazza*, Lecce, Pensa multimedia, 2003; L. Bellatalla, P. Russo, *La storiografia dell'educazione: Metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, Franco Angeli, 2005; A. Magnanini, *Il corpo tra ginnastica e igiene. Aspetti dell'educazione popolare nell'Italia di fine Ottocento*, Roma, Aracne, 2005; L. Todaro, *Tra istanze igieniche e poesia dell'infanzia: conquista degli spazi aperti e motivi del rinnovamento educativo in Italia tra Otto e Novecento*, in M. Tomarchio, L. Todaro, *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2017; R. Cea, *Il governo della salute nell'Italia liberale. Stato, igiene e politiche sanitarie*, Milano, Franco Angeli, 2019.

³ For example, see R. Guaita, *Compendio di igiene scolastica, per uso delle scuole normali, dei pediatri, dei Maestri, direttrici d'asilo, ispettori scolastici*, Milano, L. Omodei Zorini Editori, 1894; V. Giaxa, *Igiene della scuola, malattie della scuola, edificio scolastico, arredi della scuola, igiene pedagogica, sorveglianza igienica delle scuole*, Milano, Hoepli.

⁴ For example, «Giornale della Reale Società italiana d'igiene», «Archives internationales d'hygiène scolaire» in which several Italian articles were published, «Il movimento sanitario: giornale di politica sanitaria medicina ed igiene sociale», «Rivista di medicina sociale: organo di propaganda igienica popolare», «Tecnica sanitaria», «Almanacco igienico popolare», «Giornale della Società Italiana d'Igiene», «Igea. Giornale d'igiene e medicina preventiva», «La Salute. Giornale d'igiene popolare», «L'igiene infantile», «La Vita. Periodico pubblicato dalla Società Bresciana d'igiene», «Rivista di igiene e sanità pubblica, «Igiene dell'infanzia e medicina preventiva», «Igiene e Scuola» and «L'igienista».

⁵ P. Milewski, *Medico-science and school hygiene: a contribution to a history of the senses in schooling*, in «*Paedagogica Historica*», 50, 2014, pp. 285-300.

⁶ See P. L. Moreno Martínez, *The hygienist movement and the modernization of education in Spain*, in «*Paedagogica Historica*», 42(6), 2006, pp. 793-815.

⁷ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1992, p.129.

As a consequence, special attention has been paid to school furnishing because it had to address precise anatomical and psychological requirements. In fact, it was clear that the environment in which the child spent many hours of the day could influence, facilitate, or hinder school learning.

Follow with that, Brunelli and Meda⁸, drawn on Gaetano Bonetta's research⁹, argued that the school was at the center of the so-called *pedagogisation of the body*, that is a systematic intervention aimed at educating the body to create a physical and moral regeneration of the population, which was intended as the basis for building a modern Nation¹⁰. This action was particularly significant in elementary education, and the role of hygienic education was fundamental promoting good hygienic behaviors as well as creating favorable conditions to prevent the diffusion of diseases among the population.

Within this new context, hygienists, social reformers, educators were the main impetus. Achille Sclavo (1861-1930), an internationally renowned hygienist, scientist, teacher, educator, and a leading advocate on school hygiene, was one among them. His educational role was crucial for the development of increased national awareness of the importance of hygiene in Italy.

This essay centers on the pedagogical efforts of Achille Sclavo with the aims of reconstructing his pedagogy and educational work, illuminating this unknown aspect of his life and thus discussing his views on hygienic education which were indicative of attitudes, beliefs, and ideas of his time. Also, another aim is to provide historical evidence for the alliance between hygiene and pedagogy as an important means for the development of health promotion in childhood. The present study uses as primary historical sources written texts (books and articles) by Achille Sclavo, which mainly refer to issues of school hygiene and hygienic education. In fact, the remarkable writing activity by Sclavo was part of several other activities aiming at disseminating a hygienic culture in Italy. In doing so, this paper explores some aspects of the socio-political, educational, and scientific culture of the first decades of the twentieth century on the development of a hygienic awareness. These "fragments of culture" that are shared within the pedagogical and scientific community are presented and discussed.

⁸ M. Brunelli, J. Meda, *Gymnastics between school desks: An educational practice between hygiene requirements, healthcare and logistic inadequacies in Italian primary schools (1870-1970)*, in «History of Education Review», 46(2), 2017, pp.178-193.

⁹ According to Gaetano Bonetta, hygiene was «the art of sobriety for a measured life. It provides its protective agents against human passions or a series of prescriptions to combat those which are frequently considered as the vicious of this century, that is, drunkenness, gluttony, anger, fear, laziness, pride, vanity, ambition, envy, jealousy and avarice». G. Bonetta, *Corpo e nazione: l'educazione ginnastica, igienica e sessuale, nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990, p. 287; Id., *Nelle palestre del Regno. Le vicende della ginnastica educativa nei primi 50 anni dalla legge Casati*, in «Lancillotto e Nausica», 1, 2009, pp. 16-25; Id., *L'educazione del corpo fra sport e politica*, in M. E. Bruni (Eds), *Modi dell'educare*, Lanciano, Carabba, 2016, pp. 19-47.

¹⁰ See M. Gianfrancesco, *Scuola, igiene, Nation-building: maestri e medici nell'Italia liberale*, in «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Sguardi sul Novecento: istruzione pubblica, conflitto ideologico, dinamiche turistiche» 37, 2019, < http://www.studistorici.com/2019/03/29/gianfrancesco_numero_37/ >

2. Education - Hygiene: a firm alliance

There is a firm link between hygiene and education as both fields of study are commonly aimed at the transformation of the subject and the environmental conditions¹¹. This relationship was particularly evident with the establishment of the hygienist movement in the mid-nineteenth century¹². However, the first signs of health improvement began to emerge at the end of the eighteenth century when the Industrial Revolution prompted changes in social structure and demographics of unprecedented intensity. In those years, in view of the overall social and economic transformations, the educational changes, and the main achievements of hygienic science, the Italian government undertook several reforms intending to improve the general level of health of the working classes. In addition to private and domestic hygiene, there was the development of social hygiene, which was concerned with protecting the health of the entire population through preventive interventions.

The partial but significant changes which were implemented with the health reform of 1888¹³ did not lift Italy from that condition of social concern and underdevelopment. In that time, the hygienists who were trained at the school of Luigi Pagliani¹⁴ made different proposals to both central and peripheral administrations to set the priorities of the important interventions for the public health. Soon, however, people began to understand how epidemics and endemic diseases could be addressed and often avoided by simply changing individual and collective daily habits, for example, by following the most basic rules of hygienic prophylaxis. i.e., hand cleaning, sterilization, vaccination, ventilation, and adequate lighting of the premises. However, only an authentic «inner revolution»¹⁵ could have favored a positive attitude towards hygiene and respect for human life in its psycho-physical unity.

In the first half of the nineteenth century, the school was considered to be the main place for the spread of infectious diseases due to the poor cleaning of the premises and the close contact between pupils, who were forced to attend classes in unfavourable conditions. «The school – Angelo Celli stated – is an actual outbreak of infection, a breeding ground for many diseases that afflict mankind»¹⁶. Hence, the development of a hygienic enterprise should have started in schools through the collaboration of teachers, primary teachers, in particular, and school doctors¹⁷.

¹¹ See F. Cambi, *I medici igienisti e l'infanzia: controllo del corpo e ideologia borghese*, in F. Cambi, S. Ulivieri, (Eds), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 53-80.

¹² See G. Vicarelli, *Alle radici della politica sanitaria in Italia, Società e salute da Crispi al fascismo*, Bologna, il Mulino, 1997; G. Cosmacini, *L'arte lunga: storia della medicina dall'antichità a oggi*, Bari, Laterza, 2014;

¹³ The law n. 5849 of 1888 represented a turning point for the definition of the Italian health policy and established the *Direzione Generale di Sanità*.

¹⁴ Luigi Pagliani was the first qualified lecturer in hygiene in Italy and he worked as the consultant of the Prime Minister Francesco Crispi in drafting the first Italian Public Health Act in 1888. In 1878 he was the founder of the *Società d'Igiene* see. L. Pagliani, *Lo sviluppo dell'organismo umano nell'infanzia, puerizia, adolescenza, pubertà e giovinezza, con deduzioni igieniche, pedagogiche e sociali*, Torino, Paravia, 1925.

¹⁵ A. Sclavo, *Discorso di inaugurazione pronunziato il giorno 29 settembre 1929 al 7 Congresso naz. d'igiene tenutosi in Siena*, Siena, Tip. Lazzeri, p. 5.

¹⁶ See A. Celli, *L'igiene e l'educazione popolare*, in A. Zani, *L'educazione fisica: sunti di conferenze tenute al collegio romano nel mese di giugno 1895*, Torino, ditta GB Paravia e C. editori, 1895, p. 29. Measles, varicella, defective, typhoid fever, scabies, scarlet fever, smallpox were among the most widespread diseases.

¹⁷ See D. De Rosa, M.T. Bassa Poropat, *Maestri e Medici alla fine dell'Ottocento: il ruolo dell'igiene nell'educazione scolastica*, in «Scuola e Città: rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 1, 1988, pp. 5-13.

On the occasion of a meeting of the Commission appointed by the government with the task of making proposals at the end of the World War I¹⁸, Achille Sclavo read a report in which he encouraged the strong collaboration between school and hygiene for two main reasons. First, modern hygiene has a theoretical and scientific corpus of knowledge which makes it similar to other sciences. It was, therefore, opportune to include hygiene in elementary school programs since it could help in providing useful indications to protect the pupil's health. Second, hygiene principles are better learned in childhood rather than in adulthood. The school must, therefore, teach students the principles of this science and invest in teacher preparation.

Hence, school had to contribute to the hygienic renewal while teachers and doctors were considered to be the pioneers. However, hygienic propaganda could work far from any improvisation and not only when the enemy «knocks at the doors»¹⁹. Any educational action should be primarily addressed to elementary schools which represented the ideal learning environment for the application of some basilar hygienic principles. In this sense, Alessandro Lustig of the Royal Higher Institute of Studies in Florence expressed concerns about the unhealthy environmental conditions of many school buildings, which were denounced by numerous reports, e.g., Camillo Corradini's report²⁰. «If the number of schools – Lustig warned – does not increase, the conditions of the buildings do not improve, the pedagogical hygiene is not addressed, there will never be any hope for a moral regeneration of our people»²¹. In fact, if the traditional mission of an educational institution was to prepare children for life, to educate for mutual respect, it couldn't be allowed that children would have spent «many hours in a row, in dirty, humid schools, without bathrooms, where there is no light, and water»²² with the consequent risk of contracting infectious diseases.

The diffusion of a sound hygienic consciousness was considered to be result of a slow learning process. To complicate things, the ignorance and prejudices of many parents were the main obstacles to the implementation of a hygienic education. Only an educational intervention could provide effective and lasting results, while the teaching of hygiene should have more practical applications, according to the characteristics of each student. In fact, children and young people were open to change and they could not easily stick to any kind of superstition or beliefs. For this reason, they were prepared to learn good hygiene rules that could be easily implemented, and they could have a beneficial influence on the entire family (*upward education*). Within this context, different initiatives were undertaken to promote hygienic propaganda in the schools. For example, the *Associazione Italiana per l'Igiene della Scuola* was founded in Genoa in 1913 by dr. Mario Ragazzi. It has promoted the publication and the free distribution of the book *Per la Scuola Nuova*²³ to mayors, health officers, inspectors and teachers. This brief

¹⁸ See A. Sclavo, *Per l'Igiene Sociale*, Siena, Tip. Lazzeri, 1918.

¹⁹ *Ivi*, p.7.

²⁰ See C. Corradini, *Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini in Italia*. Direzione generale dell'istruzione primaria e popolare, *L'istruzione primaria e popolare in Italia*, Roma, Tip. operaia romana cooperativa, 1910.

²¹ A. Lustig, *Igiene della scuola, ad uso degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie e delle scuole normali e di pedagogica*, Milano, F. Vallardi, 1911, p. 4.

²² *Ivi*, p. 5.

²³ See Associazione Italiana per l'Igiene della scuola, *Per la Scuola Nuova*, Milano, Federazione italiana delle

book contained simple and significant indications related to an educational program in favor of school hygiene. Moreover, the magazine «Igiene della Scuola» began in 1911, a monthly review that summarized the more important contributions regarding school hygiene in Italy and abroad.

Given these premises, especially in the big cities of Northern Italy, the role of the school doctor became more incisive within the school context since he carried out formative activities for health promotion. For example, he should provide indications on the school building, monitor school conditions (e.g., cleaning, maintenance), teach students the main hygienic rules; collaborate with teachers and instruct them about the main advancement of the hygienic science to fight the infectious diseases; collaborate with teachers and help them to identify the symptoms of diseases.

3. A brief portrait of Achille Sclavo

In this brief section, I outline the essential biographical profile of Achille Sclavo to highlight the noble qualities of the educator and to present some insights and innovative projects in the field of school hygiene²⁴.

Achille Sclavo was born on 21st March 1861 in Alessandria. He received a degree in Medicine and Surgery from the University of Turin, and he was fascinated by the hygiene courses taught by Luigi Pagliani (1847-1932). In 1887 he followed Dr. Pagliani in Rome to the *Direzione Generale della Sanità*, an institution created by Francesco Crispi within the reorganization of the national health system; first, he served as secretary doctor, later he worked in the scientific laboratories. In 1892 he was appointed as Director of the bacteriological laboratory of the *Direzione Generale della Sanità*. When in 1896 the *Direzione Generale della Sanità* was suppressed by the Minister of Health Di Rudinì, Achille Sclavo started his university career: he worked at the University of Siena and then at the University of Sassari. In 1898 he moved back to Siena, where he was appointed as the director of the University Laboratory of Hygiene until 1918. In Siena, he held the position of the Magnificent Rector of the University in two different periods in the years 1914-1919 and 1924-1926. From 1918 to 1924, he was a professor of Hygiene at the *Istituto Superiore di Studi pratici e di perfezionamento* which in 1924 became the University of Florence. He succeeded Giorgio Roster as Chair of Hygiene, who taught hygiene from 1878 to 1918.

The scientific contribution of Achille Sclavo covered several fields of research: hygiene, immunology, general biology, microbiology, water supply, biological water purification, human nutrition, bromatology, construction. His studies culminated in researchers on anthrax, a severe infectious disease affecting humans and animals, especially sheep

biblioteche popolari, 1914.

²⁴ About the Achille Sclavo's life see G. Petraghani, *Achille Sclavo, 1861-1930*, in *Medici Cuneesi*, Cuneo, Tip. Editoriale, 1938 pp. 5-7; G. Mazzetti, *La vita e l'opera di Achille Sclavo*, Siena, Tip. Istituto Vaccinogeno Toscano A. Sclavo, 1949; F. Vannozzi, *Achille Sclavo*, in B. Baccetti (Ed), *Cultura e Università a Siena*, Siena, Nuova Immagine Editrice, 1993, pp. 215-221; Eadem, *Achille Sclavo e la società del suo tempo*, in S. Maggi (Ed), *Cittadella della scienza. L'Istituto Sclavo a Siena nei cento anni della sua storia (1904-2004)*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 21-37; G. Bufalino, *La cura igienica nel pensiero e nell'opera educativa di Achille Sclavo*, in «*Medicina & storia*», 10(19/20), 2010, pp. 77-100.

and cattle. On the 22nd October 1895, on the occasion of the 10th Congress of Internal Medicine in Rome, he revealed the first results on the characteristic of *Bacillus Anthracis*, which is responsible for the disease - on its mechanisms action, and the method of preparation of the curative serum. For this achievement, he was awarded the Riberi Prize (1903) by the Royal Medical Academy of Turin. Thanks to this grant, he managed to equip his country house in the surrounding area of Siena, and he established the first laboratory where he could prepare the serum which then became the well-known *Istituto Sieroterapico e Vaccinogeno Toscano*²⁵.

The constant commitment of his active work in the field of the hygienic education was mainly aimed at pupils. However, his educational interventions were targeted were aimed at a wide range of audiences: army's technical staff, priests, nurses, students of the *Carabinieri School of Florence*, doctors, teachers as well as university students. As President of the Sieneese gymnastic association he supported the value of sport and promoted the physical education. During the First World War, he worked in the recreation centers for the military's children in Florence. As a member of the Council of the healthy rural health camp in Camerata, he took care of the children of tuberculosis patients, working as a primary teacher and not just as a hygienist. Through this experience, he got to know better the child's psychology and to identify precious pedagogical indications, which are widely discussed in the book *Per la propaganda igienica. Scuola e igiene*²⁶. In 1921 he founded the *L'Associazione Nazionale degli Igienisti* (National Association of Hygienists) which influenced the main decisions on health policy. The Association succeeded in establishing a wide network of hygienists who showed a strong cohesion. Sclavo died in Genoa on 2nd June 1930.

4. Educational Innovation and the Development of a Hygienic Consciousness in the pedagogy of Achille Sclavo

Achille Sclavo was very confident in people's ability to refuse the *status quo* due to two strong qualities, which on several occasions and in the absence of support of the State, «allowed them to save themselves from disasters»²⁷, namely acute intelligence and common sense. He supported these qualities with the hope that people would realize that their great interest should lie in schools and education.

In order to understand the important educational implications of Achille Sclavo's thought and work, the book *Per la propaganda igienica. Scuola ed igiene* should be taken as a significant starting point. Because of its originality and clarity, the book could be considered a «model in the art of vulgarizing knowledge»²⁸ since it shows the passion of both the educator and the scholar. «I have decided – Sclavo stated – to write this book where some advice, which I based on my experience on school hygiene, will not be completely useless to the teachers»²⁹.

The informative book was written in 1924 in the rural health camp in Florence, where, at that time, many children of tubercular patients were hosted. The book was

²⁵ See S. Maggi (a cura di) *Cittadella della scienza*, cit.

²⁶ See A. Sclavo, *Per la propaganda igienica: scuola e igiene*, Milano, Paravia, 1924.

²⁷ *Ibidem*, p. 8.

²⁸ N. Tiberti, *L'opera scientifica e sociale di Achille Sclavo*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1931, p. 30.

²⁹ A. Sclavo, *Per la propaganda igienica*, cit., p. 8.

dedicated to elementary teachers with the aim of enabling them to fulfil their mission as educators of young people, also in relation to public health education. Discouraged by the politicians, Scavo, therefore, turned his attention to those who, by profession, spread culture, knowledge, skills and good habits to the younger generation³⁰. In fact, he was deeply convinced that to develop a solid hygienic awareness it was necessary to refer to schools and to the young generation, which are like «wax for adaptation and like bronze for the retention of the information received»³¹. During his various professional experiences, he was particularly surprised by the children's intelligence and acumen. For example, on several occasions, he recalled some personal episodes. One day, Achille Scavo asked a child: «If cholera were to affect the Mayor or a poor goat herder in Canosa, for whom would you feel more compassion? ». The girl replied without hesitation: «For the goatherd because he is ignorant, while the Mayor is educated, and he should not take cholera! ». On another occasion, during his visit to a school in the suburbs of Siena, he asked the pupils why the infected people were brought to the hospital. One child answered: «At the hospital a person heals faster, and it hurts less than at home»³².

Scavo's innovative pedagogical assumptions could be placed within the context of the profound educational movement that has affected the field of education in the early twentieth century, namely the *Educazione Nuova*³³. Until that time, the traditional didactic models were mainly characterized by codified knowledge transmitted through uniform methods and standardized teaching methods. The arrangement of rigidly constrained school desks, the use of repetitive textbooks, and the acritical lessons were some examples of traditional models of schooling, which usually repressed the interests and the natural spontaneity of pupils.

With its innovative proposals, the *Educazione Nuova* movement had different educational purposes. For example, it was aimed at developing a critical and reflective attitude of students so they could be actively involved in the learning process by starting from the observation of the phenomena. Within this context, the teacher played a central role since he/she had to convey pupils' interests, exalt everybody's qualities, promote diversified activities and collaborate with pupils, who did not leave the «school without learning the method of using intelligence to broaden one's knowledge». In contrast to the pupil's tendency «to draw the consequences immediately from the first appearances of things»³⁴, Scavo recalled the motto from Goethe on different occasions: *Look at all sides of things*.

³⁰ Scavo suffered from many disillusionments, misunderstandings and criticisms. He criticized the politicians' indifference and reticence in accepting hygiene advice as well as their abstruseness to acknowledge the main problems of Italy - first of all that of education. Politicians received a resounding lesson from the facts occurred in the first World War: «It not true – Scavo stated – that only countries with a strong culture have resisted the shocks of a revolution, which did it bring so much ruin where civilization was poor» A. Scavo, *Per la propaganda igienica*, cit., p. VIII.

³¹ G. Mazzetti, *La vita e l'opera di Achille Scavo*, cit. p. 31.

³² *Ibidem*, p. 17.

³³ See M. Tomarchio, G. D'Aprile, *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Modelli e temi*, in «I Problemi della pedagogia», 16 (4-5), 2010; Id., *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Figure ed esperienze*, in «I Problemi della pedagogia», 16 (4-6), 2011.

³⁴ A. Scavo, *Per la propaganda igienica*, cit. pp. 13-14.

The *Scuola all'aperto*³⁵ (open-air school) was an example of this new approach to education where pupils were free to move and express themselves. It represented a link between the regular school and the *colonia scolastica* (a healthy camp for children) since its purpose was to offer weak, anaemic pupils an education in accordance with their physical and psychological needs. However, the educational institution had vague and unclear origins, and it was sometimes characterized by its therapeutic purposes, sometimes by being an innovative didactic model, and at other times by the combination of different aims. In all cases, in an open-air school, the experience and the direct observation of natural phenomena were the starting point for any learning process: the sprouting of plants, the rustling of leaves, the course of the sun, the running of the clouds could act as a stimulus to sharpen the spirit of observation and allow children to live a harmonious relationship with the surrounding environment. Sclavo wrote: «In the garden of an open school, the teacher has at his disposal precious didactic materials from nature to let students acquire useful knowledge through observation in a pleasant manner»³⁶.

The most innovative intuition of the open-air school was related to the teaching practice. «We need to innovate in a variety of ways» – Sclavo warned. «The traditional school– the hygienist continued – was almost everywhere far from real teaching since it is true that Dewey's assertion that school is at present especially organized to convey ideas through words, rather than through judicious use of the various sense organs»³⁷.

Several chapters of the book *Per la Propaganda igienica* are organized in the form of dialogues between the teacher and pupil, confirming the idea of a refusal towards a traditional teaching method. For example, in the book, the term *lesson* was never mentioned, while constant reference was made to the term *conversation*, which explains an adherence to a didactic model based on shared knowledge.

Here are some examples:

«The teacher goes to the blackboard and writes:

Do not mess.

To clean.

To disinfect.

He gave the task to Enrico, who is good at writing, of copying the text on strips of paper and of sticking them on the walls, in the bathroom, in the kitchen, and on trees in the garden. «You will have the opportunity»– he added – «to appreciate the wisdom contained in these warnings».

Then silence fell, and the teacher started talking again:

«From the first day we met, I warmly recounted the cleaning of your body, but my words have not achieved in all the desired effect. The guilt, to be honest, was rather mine than yours because since I wanted to be satisfied, I had the duty to teach you the reasons of the cleaning...

To proceed with order, it seems to me that first of all, we need to take care a little close to the object of the personal cleanliness, that is of the skin. What is this skin? How is it made? [...]

³⁵ See Tomarchio, M., L. Todaro, *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*, cit.; D'Ascenzo, M. *Quando l'outdoor education non si chiamava così*, in R. Farné, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior, pp. 45-49; D'Ascenzo, M. *Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia*, in M. Tomarchio, S. Olivieri (Eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Ets, Pisa, 2015, pp. 675-681.

^{36A}. Sclavo, *Per la propaganda igienica*, cit., Introduzione.

³⁷ *Ibidem*, p. 5

Look at my forearm, on which you will find rather long hairs, as generally on that of adult individuals. Follow the course of the hair».

Carlo: «At this point, they lean backwards».

Costantino: «They resemble hooks to catch».

Teacher: «The comparison is good [...]».

Teacher: «Hurry up, guys! Come all around me here. This morning, I will teach you to do a great thing».

(Signs of lively attention)

Teacher: «I will teach you how to clean the body».

(The attention is attenuated, but it is reviving since they see that the teacher removes his jacket, raises his tie and collar, rolls up his shirt sleeves over his elbow, and wears a beautiful white apron).

Gino *(Looking at the teacher)*: «He looks like a cook».

Teacher: «What harm would it be if I go into the kitchen to cook a little? Would I lose dignity by changing job? And would you love me?».

Gino: «Oh, no, really! ».

Teacher: «We will start to clean the hands. Why should we give preference to them? ».

Carlo: «Because children get dirty more often».

Teacher: «You said a very great truth. Several times, I have also seen touching with hands things that were not better to touch. This is a very bad habit, and I hope you can free yourself from it for love of beauty and of your health [...]».

Teacher: «What do we need to do start with the work that we have decided to do? ».

Carlo: «Water and soap».

Enrico: «The brush for the hands».

Teacher: «Despite being clean, not all waters are equally good for washing»³⁸.

His passion for education led Sclavo to build a network of educators, teachers, school inspectors, all of whom shared the unique educational mission of protecting the child's health. For example, Achille Sclavo remembered with admiration the noble social aims of Miss Giuseppina Pizzigoni's educational project, who founded and directed *La Rinnovata School*³⁹ in the popular Ghisolfa district of Milan in 1904. Thanks to his frequent visits, he managed to admire the great passion that animated the work of teachers working there. He noted that teachers' attitude was different from that of other teachers working in traditional schools. In fact, in these institutions, the poor hygienic conditions of the premises created, not infrequently, profound aversion to the school:

«What order, what cleanliness, what abundance of beautiful things, good, instructive in there! When I was a child, I did not study in a place like [...] Could this school become a propaganda

³⁸ A. Sclavo, *Per la propaganda igienica*, cit. pp. 113-115.

³⁹ See O.R. Cassottana, *L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche*, in «Formazione, lavoro, persona», 10, 2019; S. Chistolini, *The School La Rinnovata Pizzigoni and the Concept of Learning as Source of Life*, in «Rassegna di pedagogia», 73(3/4), 2015, pp. 367-384; Id., *Lasilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*, Milano, Franco Angeli; Pizzigoni G., *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Paravia, Milano, s.d.; Id., *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia, 1956; Id., *Linee fondamentali e programmi della scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Paravia, Milano, 1922.

center for other schools? Why do not oblige or at least invite all the elementary teachers to visit that school and to attend some training? Why do not allow that school could be also attended by people who come from abroad? »⁴⁰.

Scavo's closeness to the large group of elementary teachers was witnessed, for example, by his friendship with the teacher Argia Mingarelli at the open-air school *Ferdinando Fortuzzi* in Bologna. She published an article in the city magazine *La vita cittadina* ("La City Life") in 1919, in which she described the activities of the school and recalled the meeting with Scavo:

«In this remote corner of Bologna, which is green with ancient plants, one of the nicest forms of social assistance palpates in the sun. Many foreigners, in large part, doctors and pedagogists, came here to study and visit this place and its functioning. A hundred children predisposed to tuberculosis due to frailty, oligoemia, and convalescents came to this school every morning, moving from narrow and poor houses. The professor Scavo, the illustrious hygienist, last month honored us with a visit and he can prove it»⁴¹.

The relationship with the Sicilian educator Michele Crimi was another example of his solid collaboration with educators. Michele Crimi from Sicily (1875–1963) was a prominent pedagogist, a school inspector and education activist associated with promoting outdoor learning in Italy⁴². Crimi is best known for her particular interest in hygienic education and in the *scuola aperta*, in which students studied in outdoor classrooms. The exchange of letters showed reciprocal admiration, and although Crimi and Scavo did not have the opportunity to meet in person, Crimi expressed his admiration for the hygienist's educational work with an article, which was published in 1942, in the *Bollettino medico degli ospedali e dispensari di Trapani e Provincia*⁴³.

In the letter dated 8th January 1925, Scavo expressed his deep gratitude for two reports received by Crimi and was pleased with the activities carried out in the R. *Corso Magistrale* in Marsala and its related institutions⁴⁴.

I have finished to read the brief book that you kindly sent me and in which you give an account of the life held in Marsala in the *Corso Magistrale* and at the *Associazione Pro Infanzia*. I'm eager to congratulate you on all the magnificent things, you have been able to do⁴⁵.

⁴⁰ A. Scavo, *Igiene ed edilizia scolastica*, Siena, S. Bernardino, p. 14.

⁴¹ A. Mingarelli, *La scuola all'aperto*, Bologna, Cooperativa Tipografica Mareggiani, 1919, pp. 3-6.

⁴² See M. Tomarchio (Ed), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia nel primo Novecento e Michele Crimi*, Roma, Anicia, 2007; AA.VV., *M. Crimi. Un Manager della scuola*, Palermo, Vittorietti, 1981; M Tomarchio, G.D'Aprile, *Michele Crimi (1875-1963), Pagine inedite di pedagogia siciliana*, Acireale-Roma, Bonanno, 2007; M.Tomarchio, *Michele Crimi, interprete di un modello di istruzione integrale* in «Rassegna di Pedagogia», 2011, 393-400.

⁴³ See M. Crimi, *Achille Scavo educatore*, in «Bollettino medico degli ospedali e dispensari di Trapani e Provincia», 10(3), 1942, pp. 153-160.

⁴⁴ See. M. Crimi, *Il R. Corso Magistrale di Marsala e le sue istituzioni. Relazione del I triennio di vita*, Marsala, Soc. Industriale Tipografica, 1914; Id., *Il R. Corso magistrale e l'Associazione Pro Infanzia di Marsala, Relazione per gli anni 1915-1920*, Marsala, Soc. Industriale Tipografica

⁴⁵ Professor Maria Tomarchio from the University of Catania made available the unpublished letter of Michele Crimi to Achille Scavo (8 January 1925).

Expressing deep regret for not having been able to visit the institutions in Marsala, Sclavo continues:

«If many commitments did not hold me back, I would visit Marsala, where I could actually see so many things that I dreamed about to improve our schools. Unfortunately, few people serve the country as much as you do. This is a reason why I beat my hands more warmly. Best wishes for a growing fortune [...]»⁴⁶.

In the autumn of 1942, the Sicilian educator decided to visit Siena and the places where Sclavo worked and developed his scientific and social activity, including the wards at the Tuscan Serotherapeutic and Vaccinogenic Institute, which, at that time, was directed by Prof. Domenico D'Antona. He visited Siena and the open-air school on the *Fortezza Medica*, which reminded him of the Sclavo's commitment to the hygienic education. During his visit, Crimi could better understand the regret expressed years ago by Sclavo, for not being able to pay Crimi a visit in Marsala («If I had not been held back by many engagements, I would have visited Marsala»). Crimi ended his journey in Tuscany by exclaiming, «What luck for me if I could find him [*Sclavo*] here among the little Sienese person!»⁴⁷.

5. Physical Education

The time-honored concept of a “healthy mind in a healthy body” was prominent in medical and public discourses by the turn of the twentieth century⁴⁸. The traditional school, with its discipline and constrained spaces, tended to block the natural tendency to movement and freedom of expression, confining the activity of the child to the limited space of the school desk⁴⁹, “a real torture device”. «It is not enough – Sclavo advised to the elementary teachers – to build the school desk according to hygienic requirements

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ M. Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Roma, Studium, 1998; F. Felice, *Storia dello sport in Italia: dalle società ginnastiche all'associazionismo di massa*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977; P. Ferrara, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana, 1992; M. Ferrari, M. Morandi, (Eds.), *I programmi scolastici di «educazione fisica» in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2015; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *I programmi scolastici di «educazione fisica» in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015; A. Paolo, *La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di «ri-contestualizzazione» storiografica*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2, 2017, pp. 187-208.

⁴⁹ Over the past 20 years in the field of the history of education, there has been a growing interest in the material culture of the school see. S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés, (Eds), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles Peter Lang, 2011. With specific regard to the material culture of the school, the research group working in the University of Macerata has given more space to research on these topics thanks to the foundation, in 2004, of the *Research Centre for the History of Textbooks and Children's Literature* and, in 2006, of the related journal *History of Education & Children's Literature*. See M. Brunelli, *The Centre for the Documentation and Research on the History of Textbooks and Children's Literature in University of Macerata (Italy)*, in «History of Education & Children's Literature», 4(2), 2009, pp. 441-452; L. Pomante, M. Brunelli, M. (2017). *Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa*, in «History of Education & Children's Literature», 12(2), pp. 643-652.

but is it fundamental that the lessons are often interrupted, allowing the child to address its particular physiological needs. More is young the pupil and greater freedom of movement must be granted»⁵⁰.

The hygienist was aware of the formative value of physical education. It has practical implications as it contributes to the development of the pupil's personality, including the consolidation of his/her physical abilities, the conquest of physical and mental well-being, the good use of free time, collaboration and socialization. In fact, physical exercises help children to improve attention, overcome their shyness, cultivate generosity, develop a sense of solidarity, moderate impulsiveness and strengthen their character.

Sclavo has recognized the need for systematic studies in the field of physical education. Drawing on modern research findings on physiology, he wanted to emphasize energetic gymnastic exercises that were the most powerful means of developing a healthy body among Greeks and Romans. The purposes of a physical education were multiple: hygienic, thanks to the improvement of health, of resistance to hard work and fatigue and the intensification and regularization of organic functions; aesthetic, thanks to the harmonious development of the various parts of the body and particularly of the muscular system; economic, thanks to the adaptation of movements to their purpose, each time adjusting the energy to be spent, avoiding uselessness muscle excesses and fatigue; pedagogical, thanks to the development of qualities of precision, perseverance, order, and conscience in their strength⁵¹.

In the occasion of the conference held in Rome for doctors of a school hygiene course⁵², after recalling the key moments of the history of physical education, Sclavo described the most common gymnastic methods at the time, indicating their strengths and different weakness. In this sense, the good teacher should have a wise eclecticism since he/she has to decide which method to use each time, by varying, reducing, forcing the movement concerning the needs of the child. During his speech, he also noted the significant contribution made by Prof. Angelo Mosso, director of the Institute of Physiology at the University of Turin, to the study of the scientific foundations of physical education⁵³.

Despite the importance of various gymnastic methods, Sclavo used to advise elementary teachers to promote naturalistic gymnastics. In fact, according to the Sienese hygienist, this was the most suitable among the other methods to the life needs and natural tendencies of boys and girls. In an open-air school, the pupil could freely climb trees and walls, play on the ground, lift weights and rest when signs of the first fatigue come. Not all the children could actively work and resist hard physical work. In fact, anemic or tubercular children could not exaggerate with muscle work and violent exercises. Among the other important activities, there were the walks, outdoor games as a crucial means of developing respiratory and circulatory functions as well as arousing the attention, the readiness, the decision, the joy, the singing as an exercise for respiratory gymnastics.

⁵⁰ A. Sclavo, *Per la propaganda igienica*, cit. p. 174.

⁵¹ *Ragazzi, Igiene della scuola e dello scolaro*, Milano, Hoepli, 1914, pp. 164-165.

⁵² See A. Sclavo, *Per l'educazione fisica*, Siena, S. Bernardino, 1914.

⁵³ Mosso was defined as the *Apostolo dello Sport* because of his commitment to the development of the physical education. see Angelo M., *La fatica*, Milano, F.lli Treves, 1891; Id., *La Riforma dell'Educazione. Pensieri e appunti*, Milano, Treves, 1898; Id., *L'Educazione fisica della Gioventù*, Milano, Treves, 1893; Id., *La riforma della ginnastica*, Milano, Treves, 1898.

A brief reference should also be made to the importance of manual work the aim of which purpose was not to teach pupils a job but to develop an interest in manual occupations, which turned out to be an actual formative experience for the development of several abilities, such as precision, order, and attention.

Finally, Sclavo was committed to promoting of the establishment of informal groups, associations, the organization of conferences for the dissemination of sports culture. In this sense, he increasingly encouraged the need to integrate traditional and formal educational activities with non-formal formative experiences of socialization, together with the organization of extracurricular activities. For example, he was the leader of a group of *Ragazzi Esploratori* (Explorers Guys)⁵⁴ in Siena.

6. Educational experimentations in schools.

Beyond the conception of hygiene teaching, as reflected in the teaching manuals, individual initiatives in Italy concerned the teaching of hygiene practically and experimentally. For example, 'in the context of the initiatives to promote hygienic education in schools, it is important to highlight an important educational project, which is overlooked in the few critical writings on Achille Sclavo. This experimentation started in the scholastic year 1916-1917 in elementary schools, kindergartens and recreation centers of Tuscany, under the supervision of prof. Sclavo and Pavone with the collaboration of the Ministry of Health and the Ministry of Education⁵⁵. In view of its theoretical premises and the adopted methodological approach, it represented an innovative experimentation aimed at the diffusion of the hygienic culture and based on a strong alliance of health professionals and teachers. The purpose of the initiative was to spread the most basic notions of hygiene among the children and adolescents with particular reference to hygienic rules of the cleanliness of the person and of the clothes, through seminars to be held by appropriately appointed health professionals. This project was carried out in the cities of Florence, Pistoia, Arezzo, Siena, Pisa, Livorno, Lucca, Viareggio, Massa, Carrara and Grosseto.

At an initial meeting on 14th November 1916, a project summary with a clear view of the scope of the experimentation was distributed to all the health professionals. In this sense, the project should focus on lower typologies of schools, including, if possible, kindergartens. It should be carried out in a rather limited number of schools to focus on the necessary intensity of the intervention while a great deal of attention should be given not to cross certain boundaries, e.g., the level of education of participants. The adopted methodology should be that of conversations with the children, in the presence of the teachers, to introduce the fundamental principles of individual hygiene.

The work should be constantly directed towards the following main objectives:

- To supervise the maintenance of the school buildings;
- To improve the personal cleaning for pupils;

⁵⁴ M. Furia (Ed) *Storia dei Ragazzi Esploratori Italiani:1910 - Bagni di Lucca. Nascita dello scoutismo in Italia*, Calenzano, La Marina, 2001.

⁵⁵ See A. Pavone, A. Sclavo, *Esperimento di propaganda igienica nelle scuole della Toscana*, Roma, Tip. Artero, 1918.

- To avoid the children's bad habits of bringing hands and objects to the mouth.
- To persuade teachers of the value of hygiene, especially in schools⁵⁶.

A brief book published by the Ministry, containing useful information relating to hygienic principles was distributed. Also, the Ministry printed the Decalogue of Hygiene targeted to teachers, pupils, and families, which was also printed on the cover of many notebooks or hung on the school walls.

All the health personnel first tried to seek the alliances of teachers, being convinced that the development of a clean conscience should be started with them; only later, the pupils could be involved. The experimentation had significant implications. For example, concerning the pupils, the work of the doctors developed in a triple-phase:

The demonstrative phase consisted of teaching pupils how to wash hands and face, how to cut nails and keep them short; how to get used to showing clean hands to the teacher and the doctor; remove the bad habit of bringing the hands and objects to the mouth and that of spitting on the ground.

The inspection phase consisted of examining the head of the children to ensure that there were no lice, and persuading them to bring the short hair; sending lousy children home and advising parents to identify and clean the head; favouring the hygiene of the intimate parts and in verifying the conditions general child health.

The didactic phase consisted of giving children the most important concepts of individual hygiene through family conversations. These principles formed the basis of a good civil education and they had to be transmitted according to the different stages of childhood development. The teaching method and programs were different depending on the level of education of the audience whether they were addressed to elementary school children, kindergarten children or from upper classes.

The results of the formative intervention varied greatly from one city to the other and from one school to another, depending on the quality of collaboration between the teachers, the school, and the municipal authorities, but also based on conditions under which the experimentation took place. However, the final reports of the health professionals recorded the achievement of educational objectives. For example, there was a decrease in the number of dirty children. Also, it was appreciated that fact the pupils could recognize the value of temperance and the risks of unhealthy food and alcohol. Concerning the families, health professionals saw the positive implications of an ascending education which was excreted tough their children. «More than once – a doctor stated – I've heard parents repeating several things which were said to children in schools»⁵⁷.

The intervention gave appreciable results from different perspectives, and as a researcher, Sclavo tried to experiment and test his ideas by identifying the best condition for an successful hygienic education: the importance of a coordinating of school doctors; an improvement in health legislation and rules; well-trained health professional employed by the office of hygiene in municipalities; the development of a hygienic awareness among teachers; improvement of hygienic conditions of school environments; the need for a local hygiene regulation, the early start of hygienic education in kindergartens or pre-primary education, the allocation of private and public funds for the purchase of

⁵⁶ *Ibidem*, p. 5.

⁵⁷ *Ibidem*, p.41.

shoes, aprons, linen, soap for poor pupils; the collaboration with others institutions – municipalities, recreational centers, after-school programs, – from the perspective of an integrated educational system to better consolidate the results of a hygienic propaganda in schools.

7. Concluding remarks

This hygienic movement at the end of the nineteenth century and with greater intensity at the beginning of the twentieth century was able to unify, not without some resistance and battles, a wide range of intentions and to generate a broad set of reflections, proposals, debates, initiatives and actions that would gradually bring between changes in the conception and practical nature of school space, time distribution, teacher training, curricula and educational experiments.

Within this context, this aim of this paper was to reconstruct the pedagogy of Achille Sclavo, who placed great importance on the hygienists' participation in schools and on their collaboration with teachers. This fundamental and innovative collaboration was the core of his educational interventions. Even today we often refer to the notion of an *integrated education system*⁵⁸ to indicate the desirable alliance among the different cultural and educational agencies (formal and not formal).

Further, Sclavo highlighted the central role of the school because it was the context in which hygienic knowledge and its practices could be spread. However, the role of the school was ambiguous: on one side, the hygienic education was promoted in the school context; on the other hand, pupils could get sick in the same environment due to the bad hygienic conditions of the buildings. In this sense, the terrible hygiene condition of school buildings was one of the objects of Sclavo's criticism of a health-threatening public space. Together with other hygienists, he focused particularly on the lack of fresh air, the shortage of space and light, and the risks arising from an unfavorable location.

Another important and significant implication of his work was his view on the so-called *educazione ascendente* (upward education). Sclavo turned his interest in the education of children since teachers could have a strong influence on the pupils and, through them, in an upwards manner, on parents and other relatives. In his experience, parents were often reluctant to any novelties but, thanks to their children, they could appreciate the importance and usefulness of the hygienic principles.

However, the work of hygienists was not limited to express the latest forms of medical-scientific innovations in a simple manner. In their book, e.g., *Per la propaganda igienica. Scuola ed igiene*, there are broader political and cultural aspirations linked to the building of the idea of Nation, to the ideological values of bourgeois, and the education of people free from uncivilized behavior. In this sense, Franco Cambi argues that the knowledge of experimental medicine is also a power and both an ideological and institutional domain. Medicine, through social hygiene, plays a guiding and "filtering" role in society, in which all the deviations and resistances of the persons are "medicalized" and therefore controlled⁵⁹. It is therefore evident a dialectical relationship between health and

⁵⁸ F. Frabboni F., F. Pinto Minerva *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

⁵⁹ F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia libera*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988

ideology, between daily practices and morality, between education and politics which shows its symbolic powers through the hygienic propaganda. Finally, the school has always played an important role in educating and emancipating the popular classes from their conditions of sickness and poverty, thus contributing to the cultural and social modernization of the country, according to the so-called “hygienist utopia” of the late XIX century and in combatting the “physical degeneration” of Italians, through gymnastics and hygiene⁶⁰.

⁶⁰ A. Ascenzi, M. Brunelli, E. Rampichini, *Hygiene education and museums: experiments and suggestions from a school museum*, in «History of Education & Children’s Literature», 16(2), 2019, pp. 935- 952.

Teaching Narrative Structures to Students majoring in Pre-School and Primary Education

MIREIA CANALS-BOTINES

Docente di Educazione, Traduzione e Scienze Umane - Università di Vic

Corresponding author: mireia.canals@uvic.cat

Abstract. In the context of teaching English as a second language to young and very young learners, future teachers need to find indirect ways to teach. Narrative structures in children's literature and short films could be some tools to develop creativeness in future teachers. This research paper is based on the methodology used to teach students, majoring in Pre-school and Primary Education, through narrative structures and their practical application. This study is designed to prove that teaching narrative structures is a very effective tool to develop English language teaching strategies for the above-mentioned students.

Keywords. Narrative Structures - Pre-School - Primary Education - English Language Teaching - Storytelling

1. Introduction

When approaching a course on English Literature, for students in their 5th year and majoring in Pre-school and Primary Education, there are some narrative structures which are key to construct stories for children. Those structures may be very useful to create story that is designed for classroom teaching. According to Mart (2012) "Stories are motivating to young learners, and stories can create a happy and enjoyable learning environment. Stories are the most ideal sources for young learners in effective language learning. Children like stories, and they find stories easy to access and understand. Stories provide an outstanding opportunity for young learners to master the foreign language" (p. 105). One of the problems a children's teacher writer must face when writing a story is the need to shorten the stories. One of the challenges is to keep identity construction, so that the reader can feel identified with some of the characteristics of the story's protagonist. In this way, children's books are a transmitter tool that has been used in our cultures for many years, since tales have an educational behavior that influence on people's identity construction (Ros-Garcia, 2013). As Koutsompou (2015) clearly explains "This genuineness in learning leaves a lasting impact on the students' mind. The dialogic nature of literary pieces paves the way for individual learner's response to a particular piece of literature that ensures his or her use of creative faculty, of course through language. Such learning drives away the monotony of traditional language classes. Thus, it gives the teacher an opportunity to open a

broad context of language use for the students” (p. 75). These tools and ideas will pull children’s behaviors and accompany them for a long time (Trepanier-Street & Romatowsky, 1999). Children enjoy being read and told short stories repeatedly. So, usually, there are many ideas, many descriptive situations, many feelings of the protagonist to be explained and an enormous difficulty to convey them to young children in a short way. Therefore, considering Truby’s (2007) capacity for structure analysis and Macià’s (2014) explanation of short film structures, an interdisciplinary approach to English language teaching was created and, consequently, a new method for teacher’s creativeness. Cinema is an art form that has chosen to be narrative: it tells stories or arguments. Like other narrative arts (theater, novel), it is dynamic: some characters carry on events that develop, that flare, over time. It seems reasonable to think that the amount of time devoted to explaining these arguments will be a determining factor when it comes to establishing their characteristics. Since the feature film, which usually goes from ninety to one hundred and ten minutes, is the cinematic narrative form par excellence, much of the specialized bibliography on how to build an argument for an orbital film revolves around it. In this case, the study deals with the short film, which nowadays has practically one distribution channel, albeit a powerful one, that is the internet. The main aim is to establish a list of possible structural schemes for short stories, usually around a five-minute story (but it can be two or ten, the measurement is not rigid). The starting point would refer to the structures that in a way are usually given in the feature film, because they are the most easily recognizable.

Narrative structures that are successful in novels and films, usually do not fit children’s literature. Either they are too long, in the case of a novel, or, as in the case of a film, they are visual arts resources, as sound effects and visual effects, which are used for increasing suspense. So, there are some basic formulas, which are very useful when constructing stories for children and very easy to implement. This is the case of children’s narrative structures and the basic chains that define them. These basic chains are concrete formulas, which summarize the contents of the writing to be written or to be analyzed. The same situation happens when a teacher refers to a structure to be filled when teaching how to write a composition, for instance. Considering the classical structure on tales, the main problem is length. The basic narrative structure is a main character having an objective and finding some obstacles to overcome. It is a classical structure which contains three acts. However, the main characteristic of the second act is the consecutive difficulties which the main character goes through in the story. This is usually done to keep the suspense and interest of the reader or the viewer in the case of cinema. The difficulty is to find time (space) to describe these consecutive difficulties. In children’s literature the outcome may turn out to be an unsubstantial story, because there aren’t enough difficulties to be overcome by the protagonist.

Thus, the solution is to modify the classical structure to turn it into an optimal formula, a base chain for each type of plot in children’s literature, at least in early stages. Some of the structures that work for children and that will be described in this article, are the following:

1. Dramatic Response in a Causal structure
2. Rereading structure
3. Descriptive structure

4. Serpent structure
5. Change in the Main Character structure
6. Dramatic Irony structure
7. Repetition structure
8. Intimacy Process structure

2. Class Methodology

Discovering autonomously is one methodological approach that many researchers are dealing with. Rutherford and Sharwood-Smith (1988) assert that the role of teaching materials is to aid the learner to make efficient use of the resources in order to facilitate self-discovery (Tomlinson, 2011). As Savvidou (2004) asserts “An integrated approach to the use of literature in the language classroom offers foreign language learners the opportunity to develop not only their linguistic and communicative skills but their knowledge about language in all its discourse types”. In this sense, Ghosn (2002), offers a detailed description on what to keep in mind when selecting stories. The theme, which has to be universal and allow for a variety of spin-off activities; the storyline, which has to be clear uncomplicated with a satisfying unmelodramatic conclusion; the language, with a certain amount of predictable repetition; and the illustrations, which should be pleasing and helps for the understanding of the text (p.174).

Therefore, taking into account the researcher’s suggestions, the methodology used in class is theoretical and practical. Before starting with a specific structure, it is relevant to point out that the order of the structures presentation is a key point for them (students?) to understand the practical application. The base chain of the Causal Structure is a standard Aristotelic structure but, at the end, there is a final turning point which offers the reader the possibility of expanding the suspense and therefore in order to obtain a more substantial story after all. The Descriptive, Rereading and Repetition structures have simple base chains that are very easy to recognize in the story. Therefore, these structures come after some more complex ones, so that students will be able to fix them and the previous ones without getting lost in the writing process.

At the beginning of each session, students are presented with the *base chain* of the structure. Then, the structure is illustrated, at least, with an example taken from English literature and an example from a short film. Afterwards, both texts are analyzed from the base chain point of view and questions are solved. Finally, students start their practical work, which consists in writing a short-invented text, following the base chain provided. After writing it, they will have to decide the students’ age, the learning objective (grammar, syntax, and vocabulary), the topics dealt in the story and pre-reading, while-reading and post reading activities, as Lazar (1993) proposes as a classification for dealing with short stories. Khatib, Rezaei and Derakhshan (2011) offer a similar approach with explained proven results taken from Savvidou’s (2004) theories.

To complete the steps, each student will share the written story with the rest of the group. Students will read the story in silence. They will try to identify the parts of the text that fit with the base chain, and they will analyze if the structure works or not. The rest of the students will establish a debate and dialogue with the author to improve the story, the activities proposed and the learning objectives. At the end of the course, each

student will take one of the structures learnt in class and will expand it. This is, the short story will be presented as if it was taught in class, with after reading materials and activities, and all resources a teacher may have prepared for a full-fledged English class. For preschoolers, the teacher may only use the oral competency, so a reference for this specific methodology it is interesting to refer to the oral analysis of narrative structures done by Labov and Waletzky (1997). Also, Sandelowski (1991) offers an approach in reference to qualitative analysis, where narrative is presented as a framework for understanding the subject and interview data in qualitative research. Also, when dealing with what sort of story to write, students may face a challenging decision to make. Mart offers a wide-range of different approaches for the selection of children's literature topics in relation to language learning. The researcher oversees the methodology through a set of questions taken from diverse researchers, who deal with criteria when selecting stories for young learners. In this sense, Brown (2004), Steinbeck (2008), Niemann (2002) and Vardel, Hadaway and Young (2006) present a wide sort of questions to support teachers and parents of learners of English as a second language when selecting books which are appropriate in relation to age, interests and maturity (Mart, 2012, p. 102).

3. Narrative Structures

The Dramatic Response in a Causal structure is the classic Aristoteles structure but it offers a turning point at the end which enlarges the suspense. The reader, or listener, is encouraged by an end which is not so, and enjoys the pleasure of an alternative ending. This happens because the story is short and the rapid movement can be done with no damage to the discursive text. The base chain for this structure is the following: CLARIFICATION+FIRST CRISIS+ENDING+FINAL TURNING POINT. The books we find which fit this structure are related to the final turning point which can be from positive to negative and from negative to positive. The final turning point from positive to negative can be found in Oscar Wilde's *The Nightingale and the Rose* (1888), in which, at the end the girl refuses the rose from the student but the student goes back to his routine as if nothing (Nightingale's sacrificed death) had happened. As for visual works, "Alma" (Blass, 2009) and "The Summit" (Felipe, 2009) are examples to be analyzed in class. In the case of a final turning point from negative to positive the fable from Robert Louis Stevenson *The Touchstone* (1896), the prince discovers the terrible truth at the end but he decides to walk away thanks to the positive view of the touchstone. In terms of visual works to support this final turning point from negative to positive, "Soar" (Tzue, 2015) and "A Cloudy Lesson" (Xue, 2016) are good examples.

The Rereading structure has a very similar base chain as in the previous structure but it contains a final turning point which implies the rereading of the story because this precise turning point changes the point of view of the overall reader's experience. The base chain is the following: CLARIFICATION+FIRST CRISIS+ENDING+FINAL TURNING POINT+REREADING. A very clear written work in English literatures is Mark Twain's *The Californian's Tale* (1893) in which the final turning point encourages rereading. As for visual work, in children's literature we find Joanne Partis' *My cat Just Sleeps* (2003), in which a young girl is wondering why all cats seem very active and hers just sleeps. At the end of the story the reader can discover that the cat has a very active night

life. So, it is the time to return to the beginning of the book and change the point of view of the reader towards the cat.

The Descriptive structure dedicates its attention to describe and inform about an item or a topic. This is the objective of the description. The base chain for this structure is the following: OBJECT/SUBJECT DESCRIPTION+ IT ENDS WHEN ENOUGH DESCRIBED. The books we find which fit in this structure are books without a plot, which are informative and plenty of images, picture books. Anne Rockwell is a very sound writer of this structure. Some of her books are clearly descriptive, for example: *Library Day* (Rockwell, 2016), and *Boats* (Rockwell, 1982). In the first picture book, a child visits a library for the first time and he learns stories, reads books, magazines, and discovers that there are also movies, crafts, chess, and puppet shows. Through his day-experience, we can discover a library. In the second book, all sorts of boats are presented with different pictures. We are shown the usages, the sizes and the shapes. So, apart from introducing the boats, we are introduced to many other topics. An example of learning objective can be specific vocabulary about boats.

In Catalonia *Teo's* books (Denou, 1977) are well-known for its descriptive structure. Cinema adapts each book as a sort of cartoon-documentary for children. In these cartoons, Teo is a redheaded boy, restless and curious, and has a younger brother. Each of the stories explains his daily life in a concrete topic for children to learn: at school, at home, on vacation, and so on. CLIL books are another resource to consider when applying the descriptive structure. These are focused to primary students and, for fifth and sixth graders, the books are usually presented with photographs rather than illustrations, which are restricted mostly to younger learners. An example of this, is *Why Does Water Freeze?* (Rees, 2010), in which children are engaged in science through questions and answers. This format helps children to connect with the world around them, in a descriptive manner.

Another option for the descriptive structure is to humanize an animal, and follow its steps throughout a book, around a specific topic. This is the case, for example, of *Pete The Cat. I Love My White Shoes* (Litwin, 2010). Pete the Cat goes walking down the street with his new brand shoes and, little by little, the reader is introduced to different colors and materials. The author uses a repetitive song all through the story to keep the attention of the children. On the other hand, visual materials are very useful when working with the descriptive structure. Some cartoons are very well structured to be descriptive and repetitive. This is the case of *Peppa Pig*, a British preschool animated television series. In the episode "Cuckoo Clock" (Baker & Astley, 2018), Peppa learns what a Cuckoo Clock is. Her parents wind the clock. Her father describes the clock and the cuckoo. Both daughter and son imitate the father. They wait until nine o'clock and see the cuckoo. George misses the cuckoo so he waits for it but he gets bored and misses it again. Finally, he sees it. They see it and they repeat the bird's sound. At night, they stop the clock to sleep but they are awakened by the cuckoo at seven o'clock. Therefore, they decide to put the cuckoo inside its clock-house, wind it and visit their parents, who are fast asleep. So, in this case both children demonstrate they have learnt how to wind the cuckoo clock. The story finishes with the family laughing happily.

Also, some adapted preschool picture books, as for example the "Teo Discovers the World" (BRB, 1995), an entertaining educational series. In "Teo Travels by Plane", (BRB, 1995), Teo is going to take a plane for the first time. A presentation of the good-bye

moment with his family is shown at the beginning of the chapter. The second description is in the airport: airplanes, luggage, and plane tickets. The third description is the airplane and the seat belt, the view from the window, and what to do inside the plane and what is not allowed to do. The fourth description is a visit to the pilot with the airhostess. The following description is the landing, the meeting with family and the luggage pick-up. The last description is Teo expressing his future wishes to become an airline pilot and Teddy an airhostess.

The Serpent structure includes ellipsis and narrator and the base chain for this structure is the following: PRESENTATION+ ACTIONS OF THE PROTAGONIST (+/-5)+ OPEN ENDING. It is usually referred to a biography or a story of a process. Materials in English literature that use this structure are Mark Twain's *The Story of the bad Little boy* (1965) and John Burningham's *Granpa* (1984). The open ending helps to describe a part of a process or a part of a life of a person. The iconic symbol of the serpent is the possibility of the written story being able to be some chapters, vents, souvenirs, adventures of the protagonist which help the reader to know the main character enough. In the case of *Granpa*, for example, we find these micro stories inside the mainstream:

- Granpa has a granddaughter
- Grandpa plays with her
- Grandpa remembers a snowday
- Granpa remembers when fishing
- Granpa goes to the beach with her granddaughter
- Granpa is ill and dies

Each of these use past and present tenses to construct a biography, and each of them has some suspense to keep the reader's attention.

As for visual materials, "Harvie Krumpet" (Eliot, 2013), "Once upon a time (Larva Season 2)" (Kang, 2016), and "Abdul Kalam Story (Dinner of my life)" (KidsOne, 2015), are good examples to be analysed in class.

Change in the main character structure is focused on the behavior of the protagonist, which suddenly changes and overcomes a problem which must be solved. In this case, the base chain is the following: CHARACTERIZATION+CAUSING EVENT+CHANGE + RESOLUTION. This structure is focused on the creation of the main character. At the beginning of the class, students are asked to create a name for the character, and a problem for the protagonist. This is going to be the starting point of their story. Then, they are given some question to answer about the protagonist. It is the process of building up a character, with a personality and a life. These are the questions students must answer:

1. What is his/her name?
2. How does he/she look like?
3. When and where was he/she born?
4. Who is his/her family?
5. Where does he/she live?
6. What are his/her hobbies?
7. Is he/she extroverted or introverted?
8. Does he/she have any pets?
9. Who are his/her friends?

10. What makes him/her special?

Think About Things (Canals, 2015) goes along this structure: the plot emerges when Pete the protagonist does not want to follow the family routine, so the kitchen disappears for him. At this point, the title is also an element to consider. It may give a clue for the development of the plot, for pre-reading activities and may also give access to the discussion of the topic for a post reading debate. However, at the end he changes, and the kitchen goes back to its original placement. The structure analysis is done with the students in class:

1. The Characterization: He leaves home twice without having had breakfast, pages 6-7, 14-15 and 18.
2. The Causing Event: The kitchen disappears, pages 18-19.
3. The Change: He decides to wait for breakfast first, pages 26-27.
4. The Resolution: A learning experience for the protagonist who finally understands because he thinks about things before doing them, pages 26-27.

The learning objective, in this case, will be the Present Simple Tense, and the activities proposed should be linked to this purpose.

Moreover, cinema offers a wide diversity of examples of this structure. One short film that fits into it is “On the Same Page” (Norman & Lutz, 2015). An introverted writer in a newspaper has the repeated daily action of nothing new to report. Suddenly, a colorful neighbor appears, and an adventure starts until the grey introverted writer will learn how to write colorful news every day. The learning experience of the young writer will be to discover a world outside the four walls of the office he works at and, without even noticing, he will be inspired to change and exit his comfort zone.

The following structure is about dramatic irony and its name is Dramatic Irony structure. Dramatic irony is when the audience is aware of a situation in the plot, but the characters are not, at least one of them is not aware of the situation. Taking this into account, the base chain is the following: INSTALLATION+EXPLOITATION+RESSOLUTION. Installation of the dramatic irony into the story just at the beginning of the written work. Then, the use of some examples in which at least one of the characters in the story does not know a piece of information. This resource is often used in comedy and mystery stories. One very clear example in English literature is Washington Irving’s *The Adventure of the Mason* (1910), in which we know the wealthy man has buried the treasure in the house, but the owner does not, so we follow the adventures of the mason to finally get the house. Some visual work that work with this structure is “The Wishgranter” (Athannassov & McDonald, 2016). In this short film, at least one of the characters does not know what is going on but the audience does.

In the Repetition structure, repetition is the main tool used to work it out. The base chain is INCIDENT+REPETITION+REPETITION VARIATION A+A+A+A’. This structure is very successful with pre-schoolers and first years of primary education. The repetition tool is very powerful when telling a story. English literature offers a wide range of materials to work repetition. One classic tale is Robert Southey’s *Goldilocks and the Three Bears* (1837) where the sequence of three repetitions happens constantly. Other materials which can inspire the creative process of the students is Wise Brown’s *Goodnight Moon* (1947) in which the narrator says goodnight to all the objects and living creatures in the room and outdoors and a sentence (Goodnight...) is coming

back to keep the suspense until the end. Also, Michael Twinn's *There was an old Lady who Swallowed a fly* (1973) is a good example of a repetition with a surprising end. The storybook adds the previous sentence to the following page so the story is enlarged little by little with the effect of a never-ending story. All of these storybooks are available on line, so they might be a good resource for analysis.

The Intimacy Process structure comes next. It is an argument that explains how two unknowing characters are gradually establishing an intimate relationship (emotional and, perhaps, physical).

There is no base chain neither in novels nor cinematographic productions but there are *recurring elements*. Nevertheless, in children's literature and animated shorts there is a base chain: PRESENTATION OF 2 CHARACTERS+CASUAL MEETING +DESCRIPTION OF THE PROCESS TOWARDS INTIMACY (usually repetitions are used)+STAY TOGETHER. English literature has very interesting storybooks in this sense. One of them is Jenny SueKostecki-Shaw's *Same, Same but Different* (2011), in which two boys from two different countries meet thanks to a pen-pal class activity. At the end, they become best friends. Another example is Mireia Canals' *The Coloured Stars* (2015), in which 4 children meet in the park and two of them teach the other two how to have fun while playing together.

4. Discussion and Conclusions

The twenty- first century starts with change since we teach pupils who are active screeners, who are used to playing virtual games and to perceiving the world through a screen more than through a book. This does not mean that children reduce their capabilities of imagination expansion, but this implies that children need new stories with new methodologies in present-day classes. This also means that university students, who are willing to become assertive English teachers need to improve their creativity when teaching young learners. Literature and cinema are very imaginative tools to reach this objective.

One of the main strategies is that the methodology used in class is theoretical and practical: Students are presented with the *base chain* of the structure. Then, the structure is illustrated with an example from English literature and an example from a short film. Afterwards, both texts are analyzed from the base chain point of view and questions are solved. Finally, students start their practical work, which consists in writing a short-invented text, following the base chain provided. Depending on the number of students in the class-group, this can be an individual, pairwork or agroup project. After writing it, they will have to decide the students' age, the learning objective (grammar, syntax, vocabulary), the topics dealt in the story and pre-reading, while-reading and post reading activities. Finally, each one of them will present the story in class and a debate will be opened to improve the project.

All the structures dealt in the classroom nurture diverse purposes. This means that grammar, syntax, vocabulary and even different topics are able to be among the objectives of the class session.

The Dramatic Response in a Causal Structure is the classic Aristoteles structure but offers a turning point at the end, which enlarges the suspense. The reader, or listener, is encouraged by an end which is not so, and enjoys the pleasure of an alternative ending. This

happens because the story is short and the rapid movement can be done with no damage to the discursive text. The books that fit this structure are related to the final turning point which can be from positive to negative and from negative to positive. The final turning point keeps the suspense and helps the teacher to maintain the pupils' interest in the narration of the events. It also suggests a wide range of alternative after-reading activities dealing with the final development of the story which may introduce topics, vocabulary, syntax and even grammar. *The Rereading Structure* has a very similar base chain with the previous structure but it contains a final turning point that implies the rereading of the story because this precise turning point changes the point of view of the overall reader's experience.

A *Descriptive Structure* must ensure the accomplishment of the description, no more no less. This is the most significant aim of this structure, so the plot will be complete when this objective is accomplished. There may be some incidents or events during the plot, but they are operating as developers of the main objective, that is, giving a complete description (Olsson, 1985). This structure also offers the possibility of dealing with many topics at the same time: taking a topic line related to "boats", students may plan a session dealing with rivers, lakes, seas and fishes. Also, routines can be well taught with these descriptive books. All follow the same structure, so children can easily recognize the main character. Therefore, the topic will be easily introduced. Finally, CLIL books are another option when preparing materials or sessions, especially for children in primary education. *The Serpent Structure* includes ellipsis and narrator and it is usually referred to a biography or a story of a process. The open ending helps to describe a part of a process or a part of a life of a person. The iconic symbol of the serpent is the possibility of the written story being able to be some chapters, vents, souvenirs, adventures of the protagonist which help the reader to know about the main character.

In the *Change in the Main Character Structure* the main objective is for the character to be transformed throughout the story. Hence, the plot must make the protagonist evolve. He or she must show his/her true personality at the end, but a process of growing up in some way must happen (McKee, 2002). This structure is based on the creation of the protagonist. Some questions are posed to the students to create -as a preface- the main character, and afterwards, the story can be developed. At this point, the title can serve as a clue to the topic and pre-and post-reading activities. The learning objective can be decided after the creation of the story. *The Dramatic Irony Structure* has irony as a central axis. Dramatic irony is when the audience is aware of a situation in the plot, but the characters are not, at least one of them is not aware of the situation. Installation of the dramatic irony into the story should happen just at the beginning of the written work. Then, the use of some examples in which at least one of the characters in the story does not know a piece of information. This resource is often used in comedy and mystery stories. In the *Repetition Structure*, repetition is the main tool used to work it out. This structure works very well with pre-schoolers and first years of primary education. The repetition tool is very powerful when telling a story. English literature offers a wide range of materials to work repetition. *The Intimacy Process Structure*, for instance, is a plot that explains how two unknowing characters are gradually establishing an intimate relationship (emotional and, perhaps, physical). There is no base chain neither in novels nor cinematographic productions but *recurring elements*. Nevertheless, in children's literature and animated shorts there is a base chain because the length allows it.

Based on this narrative structures research, some suggestions can be made. Interdisciplinary approaches to English Language Teaching – in relation to literature and cinema – should be made for ESL, to improve English language command of future generations. Also, literature and cinema can be very helpful due to its contents of fantasy and magic. Expanding the creativity to future ESL teachers may be very useful for them and a powerful tool for their future in-class management. Creating new stories may be relevant for expanding university students' capacities in the fields of writing but also in their speaking and listening skills. Above all, when talking about university students, this structure analysis may be very advisable for planning their own pre-school and primary education materials and courses. As for children, they may have the opportunity of sharing a new methodology, and new expectations for the English language class may arise.

University students must regain their capacity and willingness of inventing, of creating magic worlds for their pupils, to reach the objective of teaching them English as a second language. Focusing on stories will transport them to worlds and issues, which will be very far away from the real and powerful objective of the English language teaching. This is the strategy at its summit.

All in all, the purpose of this interdisciplinary approach to English language teaching is to encourage new teachers' generations to use their creativity when teaching English to very young and young learners.

References

- Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Athannassov, K. & McDonald, J. [The Wishgranter]. (2016, August 13). *The Wishgranter*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=zON0wDD7VJY>
- Baker, M & Astley, N. [Cuckoo Clock]. (2018, November 6). *Peppa Pig Full Episode Cuckoo Clock | Cartoons for Children*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=5U-fDuGs9Us>
- Blass, R. [Alma]. (2009, December 22). *Alma*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=irbFBgI0jhM>
- Brown, M.W. *Goodnight Moon*. New York: Harper and Collins. (Original work published 1947).
- Burningham, J. (1984). *Granpa*. London: Red Fox.
- BRB. (1995). *Teo Discovers the World*. Retrieved from <https://www.brb.es/en/productions/animation-series/teo>
- Canals, M. (2015). *Think About Things*. Barcelona: Salvatella.
- Canals, M. (2015). *The Coloured Stars*. Barcelona: Salvatella.
- Eliot, A. [Harvie Krumpet]. (2013, February, 24). *Harvie Krumpet*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=3ClRsCpQfTQ>
- Felipe, S. [The Summit]. (2009, May 6). *The Summit*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=_KMv7-fvbJE&list=PLqmLCrnfuzAEzm2vsYtc-6MzHf8IRHZA2&index=6
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT journal*, 56(2), 172-179.
- Irving, W. (1910). *Tales of the Alhambra. The Adventure of the Mason*. [Kindle DX ver-

- sion]. Retrieved from Amazon.com.
- Kang, M.S. [Larva season 2- Once Upon a Time]. (2016, October 26). *Once Upon a Time*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=29hMpGSR4VE>
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- KidsOne Nursery Rhymes. [Abdul Kalam Dinner of My Life]. (2015, August 17). *Dinner of My Life*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=-belHnGgk9E>
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: Cine, teatro, ópera, radio, televisión, comic*. Pamplona: SA Eiunsa, Ediciones internacionales universitarias.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3-38. <http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lazar, O. (1993): *Literature and Language teaching (A guide for teachers and trainers)*. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (2010). *Pete the Cat: I Love My White Shoes*. New York: HarperCollins.
- Lutz, C. & Norman, A. [On the Same Page]. (2015). *On the Same Page*. Retrieved from <https://vimeo.com/126506214>
- Macià, J. (2014). *Models estructurals per a l'escriptura de guions de curtmetratge* (Doctoral thesis. University of Barcelona, Spain). Retrieved from http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283806/JMV_TESI.pdf?sequence=1
- Mart, Ç. T. (2012). Encouraging young learners to learn English through stories. *English Language Teaching*, 5 (5), 101-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n5p101>
- McKee, R. (2002). *El guió: Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba Editorial, 135.
- Norman, A., Lutz, C. (2015, 2 May). *On the Same Page* [video]. Retrieved 31 December 2017 from <https://www.linkedin.com/pulse/thesis-film-same-page-carla-lutz>.
- Olsson, E. (1985). *Tragèdia i teoria del drama*. Barcelona: Edicions Quaderns Crema, 49-50.
- Partis, J. (2003). *My Cat Just Sleeps*. Oxford: Oxford University Press.
- Rees, P. (2010). *Why Does Water Freeze?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockwell, A. (1982). *Boats*. New York: Dutton Children's Books.
- Rockwell, A. (2016). *Library Day*. New York: Alladin.
- Ros- Garcia, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora del género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22.
- Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative approaches in qualitative research. *Image: the journal of nursing scholarship*, 23(3), 161-166.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1-6.
- Sharwood Smith, M., & Rutherford, W. (1988). Grammar and second language teaching. Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Southey, R. (1837). *The Goldilocks and the Three Bears*. [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com.
- Stevenson, R.L. (1896). *The Touchstone* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.

- com.
- SueKostecki-Shaw, J. (2011). *Same, Same but different*. New York: Henry Holt and Company LLC.
- Trepanier-Street, M. Romatowsky, J. (1999). The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination. *Early Childhood Educational Journal*, 26, 155-159.
- Truby, J. (2007). *The anatomy of Story: 22 steps to becoming a master storyteller*. New York: Faber and Faber.
- Twain, M. (1875). *The story of the bad little boy* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com
- Twain, M. (1893). *The Californian's Tale* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com
- Twinn, M. (2016). *There was an old lady who swallowed a fly*. Swindon: Child's Play (International) Ltd. (Original work published 1973).
- Tzue, A. [Soar]. (2015, December, 15). *Soar*. [<http://www.cgmeetup.net/home/soar/>]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=eDkpVwrhYfo>
- Wilde, O. (1888). *The Nightingale and the Rose* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com
- Xue, Y. [A Cloudy Lesson]. (2016, August, 31). *A Cloudy Lesson*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=DaljeVEcpg0>
- Zipes, J. (2001). *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

Sistema nazionale di istruzione e parità scolastica: aspetti giuridici e pedagogici

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. This paper examines the changes introduced in the national education system after private schools obtained official recognition. Starting from the analysis of the legal aspects that characterize schools which are officially recognized and those which are not according to the Italian legal system, the paper also considers the pedagogical and didactic implications linked to the establishment of a “mixed system” in which several, individual and institutional, public and private, bodies are responsible for the education and training of the younger generations. This plurality of bodies poses the need to ensure the same degree of effectiveness and efficiency of the school service to the entire education system, by identifying well-defined organization performances and learning results, in full respect of cultural, pedagogical, philosophical and confessional differences connected to the various school models existing today.

Keywords. education system - school parity - school effectiveness and efficiency - quality standards

Il presente contributo, a distanza di venti anni dalla pubblicazione della Legge n. 62 del 10 marzo 2000, “Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione” propone un’analisi critica sul funzionamento e sulla composizione interna del nostro sistema nazionale di istruzione, formato da scuole statali e paritarie. A seguito delle trasformazioni sistemiche introdotte a partire dall’inizio del nuovo millennio è possibile effettuare un bilancio dei punti di forza e dei punti di debolezza riferiti sia al testo di legge che all’attuazione della cosiddetta legge sulla “parità scolastica”, voluta dall’allora Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer.

1. Il sistema nazionale di istruzione: scuole statali e scuole paritarie

Nel nostro paese il sistema nazionale di istruzione è composto prevalentemente da scuole statali. Secondo i dati rilasciati dal MIUR¹, nell’anno scolastico 2019/2020 le isti-

¹ Delle 8.094 istituzioni scolastiche statali presenti in Italia, 385 sono Direzioni Didattiche, 4.867 Istituti Comprensivi, 158 Scuole secondarie di I grado e 2.684 Istituzioni del II ciclo. Dalla distribuzione a livello territoriale si rileva che Lombardia, Campania e Sicilia sono le regioni con il maggior numero di istituzioni scolastiche. Le sedi scolastiche che compongono dette istituzioni sono 40.749, il 69% delle quali è dedicato all’istruzione primaria e dell’infanzia. Cfr. MIUR, *Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020”*, Settembre 2019. Disponibile da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/>

tuzioni scolastiche gestite dallo Stato sono 8.223, distinte in 129 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e 8.094 scuole di vari ordini e gradi. In questo anno scolastico le classi di scuola statale sono 369.769 e accolgono 7.599.259 studenti. Le scuole paritarie, invece, facendo riferimento agli ultimi dati ufficiali, acquisiti attraverso le Rilevazioni sulle scuole, nell'anno scolastico 2018/2019 erano 12.564 e gli studenti frequentanti 866.805. Gli alunni con disabilità sono presenti soprattutto nella scuola statale, e sono 259.757 rispetto ai 17.641 delle scuole paritarie. La scuola dell'infanzia si conferma il settore educativo in cui si concentra il maggior numero di studenti delle scuole paritarie, con 524.031 bambini (pari al 71,3% del totale degli iscritti) distribuiti in 8.957 scuole. Nel complesso il numero delle scuole paritarie presenti sul territorio nazionale è ampiamente superiore a quello delle scuole statali, nonostante il numero degli studenti sia inferiore, con un rapporto di quasi 1 a 9 studenti. Questo dato è spiegabile a partire dalla minore numerosità delle classi e dalle dimensioni solitamente contenute delle scuole paritarie, come previsto dalla normativa vigente, che ha autorizzato la costituzione di gruppi-classe con numeri di alunni più bassi (anche pari a 8 o 10 alunni a seconda dell'ordine e grado scolastico) rispetto a quelli stabiliti per legge nelle scuole statali². In questo caso si registra un trattamento diverso, disposto dallo stesso legislatore, tra scuole appartenenti al medesimo sistema nazionale di istruzione³.

La possibilità di istituire scuole non statali è prevista dall'art. 33, comma 4 della

[Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058](https://www.mur.gov.it/Portals/0/Documenti/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058) (consultato il 18.05.2020).

² Come disposto dalle circolari ministeriali sulla formazione delle classi nelle scuole statali, che il MIUR rilascia ogni anno, il dirigente scolastico organizza le classi iniziali di ciclo con riferimento al numero complessivo degli iscritti e assegna ad esse gli alunni secondo le diverse scelte effettuate dalle famiglie, sulla base del piano dell'offerta formativa. Il numero minimo e massimo di alunni costitutivo delle classi può essere incrementato o ridotto del 10%, nel rispetto di quanto previsto ai sensi del DPR 20 marzo 2009, n. 81. Il numero degli alunni nelle classi iniziali che accolgono alunni diversamente abili non può superare il limite di 20, purché sia motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle esigenze formative degli alunni disabili. Le sezioni della scuola dell'infanzia sono costituite con un numero minimo di 18 e un massimo di 26 alunni, salvi i casi di presenza di alunni disabili; eventuali iscritti in eccedenza dovranno essere ridistribuiti tra le diverse sezioni della stessa scuola, senza superare il numero di 29 alunni per sezione. Le sezioni della scuola primaria sono costituite con un numero minimo di 15 e un massimo di 26 alunni, salvi i casi di cui sopra. Nelle scuole a tempo pieno, il numero complessivo delle classi è determinato sulla base del totale degli alunni iscritti. Nei comuni di montagna, nelle piccole isole e nelle aree geografiche abitate da minoranze linguistiche possono essere costituite classi con un numero minimo di 10 alunni. Nella scuola secondaria di I grado le sezioni sono costituite con un numero minimo di 18 e un massimo di 27 alunni e si procede alla formazione di un'unica classe quando il numero degli iscritti non supera le 30 unità. Nei comuni di montagna, nelle piccole isole e nelle aree geografiche abitate da minoranze linguistiche possono essere costituite classi anche con alunni iscritti ad anni di corso diversi, con un numero massimo di 18 alunni. Le sezioni della scuola secondaria superiore sono costituite con un numero minimo 27 alunni; eventuali iscritti in eccedenza dovranno essere ridistribuiti nelle classi dello stesso istituto, sede coordinata e sezione staccata, senza superare il numero di 30 alunni per classe. Le classi del primo anno di corso delle sedi coordinate e delle sezioni staccate e aggregate, le sezioni di diverso indirizzo o specializzazione funzionanti con un solo corso devono essere costituite con un numero minimo di 25 alunni.

³ Per limitare i disagi e le difficoltà logistiche, organizzative, didattiche e di sicurezza legate alla formazione di classi eccessivamente numerose, la Legge n. 107/2015 (meglio nota come "Legge sulla Buona Scuola") al comma 84 ha disposto che: "Il dirigente scolastico, nell'ambito dell'organico dell'autonomia assegnato e delle risorse, anche logistiche, disponibili, riduce il numero di alunni e di studenti per classe rispetto a quanto previsto dal regolamento di cui al DPR 20 marzo 2009, n. 81, allo scopo di migliorare la qualità didattica anche in rapporto alle esigenze formative degli alunni con disabilità".

Costituzione, che affida alla legge ordinaria il compito di fissare i diritti e gli obblighi cui sono tenute le scuole non statali, affinché possa essere assicurato ai loro alunni un trattamento equipollente, e quindi paritario, a quello delle scuole statali. Il medesimo articolo, al comma 3, prevede inoltre che il riconoscimento della libertà di istituire scuole private da parte di Enti e privati avvenga “senza oneri per lo Stato”, il che sta ad indicare la mancanza di un dovere di sostegno economico e finanziario da parte dello Stato. Come sostiene Sergio Auriemma⁴, nella fattispecie la questione applicativa dei principi costituzionali, dal punto di vista strettamente giuridico, non si presta a una lettura interpretativa agevole, univoca e condivisa. La stessa locuzione “*senza oneri per lo Stato*”, che sul piano formale implicherebbe che il riconoscimento della libertà di istituire scuole private non dovrebbe comportare il dovere di assicurare *sostegno economico e finanziario* da parte dello Stato, poi in concreto è stata regolamentata in modo in parte diverso dalla legge ordinaria e dalla legislazione di rango secondario.

La statuizione riguardante la libertà di istituire scuole non statali, infatti, è norma precettiva e non programmatica, essa comporta l’obbligo per lo Stato di provvedere alla pubblica istruzione, dettando le norme generali e assicurando l’apertura di scuole di ogni ordine e grado, come previsto all’art. 33, comma 2, della Costituzione, ma non è soggetto giuridico intestatario dell’esclusività nell’erogazione dell’istruzione. Come precisato anche dalla sentenza n. 195 del 29 dicembre 1972 della Corte Costituzionale, il suddetto articolo introduce il principio del “pluralismo scolastico”, conformemente a quanto indicato al comma 1 dello stesso, laddove si afferma che “l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”. In tal senso il Costituente, volendo sottolineare la libertà della scuola, ha inteso consentire ad Enti e privati di perseguire la finalità dell’istruzione allo stesso modo in cui lo Stato si impegna a perseguirla attraverso l’istituzione di scuole statali di ogni ordine e grado. L’interesse primario dello Stato verso l’istruzione è proprio anche delle scuole istituite da Enti e soggetti privati, tant’è che anche in questo secondo caso è il legislatore che, attraverso un complesso impianto normativo, assicura, previa approvazione del Ministero competente, il rispetto dei requisiti richiesti ai fini dell’istituzione di una scuola non statale, la vigilanza di un Ente statale e la regolarità della direzione e degli insegnamenti mediante affidamento a persone munite del titolo legale di abilitazione.

La disciplina dettata tramite legge ordinaria e finalizzata a regolare la nascita e il funzionamento delle tipologie di scuole non statali, disseminata in numerose fonti normative, con l’approvazione del Testo Unico delle leggi sulla pubblica istruzione, il DLgs n. 297/1994, è confluita in una parte appositamente dedicata ed unitaria compresa tra gli art. 331 e 376 del T.U. Come riportato in precedenza, il legislatore ordinario ha affrontato per la prima volta la questione della parità scolastica attraverso l’emanazione della legge n. 62 del 10 marzo 2000, “Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione” (la cosiddetta “Legge Berlinguer”). Si tratta di una legge sicuramente molto importante, perché, per la prima volta dal varo della Costituzione repubblicana, ha cercato di regolamentare il complesso rapporto fra scuola statale e scuola “privata”, istituendo il Sistema Nazionale di Istruzione inteso come realtà “plurale”, costituita da scuole statali e paritarie. Nel corso degli ultimi vent’anni il dibattito politico, cul-

⁴ Cfr. S. Auriemma, *Codice Leggi Scuola. Norme su istruzione e pubblico impiego*, Tecnodid, Napoli, 2010.

turale e pedagogico attorno a questo provvedimento è stato molto acceso e ogniquale volta viene riproposto alimenta riflessioni e contrapposizioni ideologiche tra coloro che lo considerano un attacco alla laicità dell'istruzione e della scuola e chi invece lo considera un riconoscimento importante della libertà di scelta educativa delle famiglie.

Sul piano giuridico detta legge esplicita la nozione oggettiva di "servizio pubblico", inteso come, comprendente tutte le attività, svolte da un qualsiasi soggetto, riconducibili ad un ordinamento di settore o ad un determinato fine pubblico. Le attività sono sottoposte a controllo, vigilanza o autorizzazione da Parte di una Pubblica Amministrazione, in maniera tale che non siano svolte in contrasto con gli interessi pubblici in conformità con quanto stabilito dagli artt. 41 e 43 della Costituzione.

La Legge 62/2000, all'art. 1, precisa che il sistema nazionale di istruzione è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali e che la "Repubblica individua come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita". All'interno del sistema nazionale di istruzione pertanto sono presenti, pluralisticamente e con sostanziale identità di funzioni, sia le scuole statali sia le scuole private o di enti locali in possesso di requisiti necessari al riconoscimento della "parità"⁵. La legge offre un'interpretazione squisitamente giuridica del concetto di "parità", richiamando l'insieme delle regole che le istituzioni si impegnano a rispettare per avere titolo ad esercitare legalmente compiti di istruzione, e che prevedono: corrispondenza con gli ordinamenti generali dell'istruzione; coerenza con la domanda formativa delle famiglie; adozione di requisiti di "qualità ed efficacia" fissati dalla legge. La parità, tra l'altro, non si sostanzia unicamente nel poter rilasciare titoli di studio aventi valore legale, ma nell'assicurare un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali attraverso l'erogazione di prestazioni destinate a rendere possibile la fruizione di un diritto civile quale quello dell'istruzione. Il riconoscimento della parità scolastica inserisce la scuola paritaria nel sistema nazionale di istruzione e garantisce l'equiparazione dei diritti e dei doveri degli studenti, le medesime modalità di svolgimento degli esami di Stato, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, l'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore dei titoli rilasciati da scuole statali e, più in generale, impegna le scuole paritarie a contribuire alla realizzazione della finalità di istruzione ed educazione che la Costituzione assegna alla scuola⁶. Proprio perché parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione, le scuole paritarie, allo stesso modo di quelle statali, sono tenute a partecipare alle iniziative di verifica dei livelli di apprendimento e di valutazione previste per il sistema nazionale di istruzione e organizzate dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo d'Istruzione (INVALSI).

Il fine per cui la norma sulla parità scolastica è stata pensata è tutto sommato chiaro. Nella prima parte del testo di legge infatti si richiama espressamente al ruolo centrale

⁵ L'art. 1, comma 2, della Legge 10 marzo 2000, n. 62 recita: "2. Si definiscono scuole paritarie, a tutti gli effetti degli ordinamenti vigenti, in particolare per quanto riguarda l'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi valore legale, le istituzioni scolastiche non statali, comprese quelle degli enti locali, che, a partire dalla scuola per l'infanzia, corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e sono caratterizzate da requisiti di qualità ed efficacia [...]".

⁶ Cfr. F. Donati, *Pubblico e privato nel sistema di istruzione scolastica*, in «Le Regioni», 27(3), 1999, pp. 537-558.

della libera scelta delle famiglie e alla possibilità che questa venga espressa all'interno di un unico sistema che, al di là di chi sia il responsabile giuridico del servizio, sia in grado di offrire le medesime garanzie e condizioni di crescita e di sviluppo di bambini e ragazzi, fornendo un "trattamento scolastico equipollente". Perché ciò avvenga occorre che questa unicità del sistema, rappresentata al suo interno da una pluralità di soggetti giuridici, sia espressa mediante la condivisione delle finalità che lo Stato assegna alla scuola e il rispetto dei requisiti di funzionamento richiamati nei paragrafi successivi. La mancata condivisione di questi presupposti di fondo può sfociare, come in alcuni casi è successo, nella compresenza di sistemi paralleli che solo formalmente perseguono gli stessi obiettivi, ma che al loro interno presentano regole di funzionamento e di erogazione dei servizi di istruzione molto diverse. In concreto, quello che costituirebbe una negazione stessa delle finalità della legge sulla parità, è la costituzione di un sistema non statale paritario diverso da quello prefigurato dal legislatore, di fatto alternativo, se non addirittura in competizione, con quello della scuola statale. L'attenzione e la vigilanza del rispetto delle regole pertanto rappresenta un aspetto fondamentale per la sostenibilità del sistema allo scopo di prevenire e contrastare comportamenti in grado di snaturare il senso stesso della norma e che, come è già capitato, sono sfociati nel fenomeno dei diplomifici, nell'istituzione di classi collaterali, nel ricorso a prestazioni di lavoro autonomo sottopagato, nella mancata accettazione di alunni con particolari caratteristiche, nell'utilizzo di personale docente non abilitato, nell'assenza di organi collegiali, nella non trasparenza dei bilanci scolastici.

Quello che riteniamo sia mancato in questi anni, e su cui occorre continuare a lavorare a vantaggio della tenuta dell'intero sistema, è un reale processo di armonizzazione tra le due componenti del sistema pubblico, indispensabile per rendere davvero omogeneo e unico il nostro sistema nazionale di istruzione.

2. Il procedimento per il riconoscimento della parità scolastica

Come indicato al comma 4 dell'art. 1 della Legge n. 62/2000, la parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta e che risultano essere in possesso dei seguenti requisiti:

- un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione; un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; l'attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci; la disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti;
- l'istituzione e il funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;
- l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare;
- l'applicazione delle norme vigenti in materia di inclusione degli studenti con disabilità o in condizioni di svantaggio, a tale scopo sono previsti specifici contributi a decorrere dall'anno 2000 per assicurare gli interventi di sostegno previsti dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni;

- l'organica costituzione di corsi completi: non può essere riconosciuta la parità a singole classi, tranne che in fase di istituzione di nuovi corsi completi, ad iniziare dalla prima classe; personale docente fornito del titolo di abilitazione; contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore. Spetta al Ministero dell'istruzione accertare il possesso e la permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità. Quest'ultima connotandosi come un atto concessivo, implica il rispetto di specifici doveri, quali la garanzia della libertà di insegnamento in sintonia con il progetto educativo della scuola;
- la non obbligatorietà per gli alunni delle attività extra-curricolari di carattere confessionale;
- la partecipazione alla valutazione dei processi e degli esiti del sistema nazionale di valutazione.

I requisiti sopra richiamati sono riconducibili ad alcuni principi pedagogici che il nostro sistema di istruzione reputa fondamentali, sia per la formazione della persona che per il successo scolastico di ciascun alunno, come: l'intenzionalità educativa espressa a partire dalla progettazione dell'offerta formativa e del curriculum, l'assunzione di scelte didattiche basate sulla collegialità docente, la disponibilità di ambienti funzionali alla promozione dell'apprendimento e del benessere, l'adozione di una prospettiva inclusiva basata sull'intercettazione dei bisogni degli alunni, la valorizzazione dei talenti individuali, lo sviluppo di competenze mediante la personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento, la continuità educativa, la professionalizzazione del personale docente, l'uso formativo della valutazione. Queste dimensioni non devono essere considerate al pari di vincoli burocratici a cui attenersi, bensì definiscono l'orizzonte di senso all'interno del quale tutte le scuole, comprese quelle paritarie, sono chiamate ad organizzare il proprio servizio a vantaggio delle comunità di cui fanno parte.

In accordo con quanto richiamato, alle scuole paritarie è assicurata piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico. Esse svolgendo un servizio pubblico, accolgono chiunque richieda di iscriversi, compresi gli alunni e gli studenti diversamente abili. Il progetto educativo può indicare l'eventuale ispirazione a carattere culturale o religioso, ma nonostante ciò non sono comunque obbligatorie per gli alunni le attività extra-curricolari che presuppongono l'adesione ad una determinata ideologia o confessione religiosa⁷.

Come riportato anche nella CM 15 giugno 2000, n. 163, applicativa della Legge 10 marzo 2000, n. 62, la definizione di scuola paritaria, gestita da Enti diversi dallo Stato, da privati e da persone giuridiche appartenenti a Stati membri dell'Unione Europea, da Enti religiosi italiani o da Enti religiosi stranieri dipendenti dalla Santa Sede che abbiano ottenuto la personalità giuridica in Italia, si estende a tutta la fascia dell'istruzione e essa svolge un servizio pubblico, improntato ai principi costituzionali ed è aperta a tutti. Può essere riconosciuta la parità sia a singole istituzioni scolastiche sia a complessi scolastici costituiti da scuole appartenenti anche a gradi, ordini o tipologie diversi, operanti in un'unica sede o in un ambito territoriale compatibile con la continuità dei corsi, sempre comunque all'interno della stessa regione. Se il progetto educativo identifica la singola

⁷ Cfr. A. Cavalli, *La parità scolastica: una Gepi per la scuola privata?*, in «il Mulino», 47(2), 1998, pp. 280-287.

scuola esprimendone l'orientamento culturale e/o religioso, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, in conformità con quanto previsto dagli artt. 3 e 8 del DPR n. 275/1999 e dalla Legge n. 107/2015, determina il curriculum obbligatorio per gli alunni, comprensivo della quota definita a livello nazionale e di quella riservata alle attività extracurricolari⁸. Sempre in merito al PTOF, la nota 7 febbraio 2003 prot. n. 165 e provvedimenti successivi, precisano che, nell'ambito della sostanziale parità di trattamento, deve essere estesa alle scuole paritarie la possibilità di pubblicizzare la propria offerta formativa, negli incontri che abitualmente vengono organizzati dai dirigenti scolastici, per i genitori degli alunni che frequentano la scuola del primo ciclo. Pertanto viene garantita alle scuole paritarie la possibilità di partecipare a dette riunioni, fermo restando che analogo diritto debba essere riconosciuto anche alle scuole statali rispetto ad analoghe riunioni organizzate dalle scuole paritarie. Il legislatore nel sottolineare la funzione pubblica del servizio reso sia dalle scuole statali che da quelle paritarie, nel rispetto delle rispettive specificità sul fronte giuridico, ha inteso uniformare il più possibile gli aspetti connessi alla comunicazione dell'offerta formativa dei due modelli di scuola, mentre sul fronte organizzativo permangono tutt'oggi evidenti differenze, che sarebbe opportuno rimuovere. In entrambi i casi, alcuni documenti e adempimenti, che connotano la dimensione formativo-didattica di un istituto, risultano obbligatori e vincolanti, è questo il caso del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, della Carta dei servizi, dei vari Regolamenti (di istituto, di disciplina, ecc.), dell'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV), della partecipazione agli Organi collegiali, sebbene questi ultimi per le scuole paritarie non possano essere previsti da contratto.

La regolamentazione delle scuole non statali è avvenuta in più tappe e attraverso diversi dispositivi giuridici previsti dall'ordinamento: il riconoscimento legale per le scuole secondarie, l'autorizzazione al funzionamento per le scuole dell'infanzia, la parificazione per le scuole primarie secondo le disposizioni del T.U. del 1994. Attualmente, come disposto dal DM n. 83/2008, detti istituti debbono intendersi superati e non più operanti. Per molti anni le scuole non paritarie (materne autorizzate, elementari parificate, secondarie pareggiate e legalmente riconosciute) hanno continuato transitoriamente ad essere regolamentate dalle disposizioni di cui alla parte II, Titolo VIII del DLgs 16 aprile 1994, n. 297, in attesa dell'attuazione dell'art 1, comma 7 della Legge n. 62/2000 che ha introdotto la previsione di due tipologie di scuole non statali: paritarie e non paritarie.

2.1 Le scuole paritarie

Per quanto riguarda la prima tipologia di scuole non statali, quelle paritarie, il DM n. 267 del 29 novembre 2007 "Disciplina delle modalità procedurali per il riconoscimento della parità scolastica e per il suo mantenimento, ai sensi dell'art. 1-bis, comma 2, del Decreto-Legge 5 dicembre 2005, n. 250, convertito, con modificazioni, dalla Legge 3 febbraio 2006, n. 27", ed il successivo DM n. 83/2008 "Linee guida per l'attuazione del decreto ministeriale contenente la disciplina delle modalità procedurali per il ricono-

⁸ Cfr. N. Colaianni, *Autonomia e parità della scuola*, in «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», 1, 1997, pp. 107-132.

scimento della parità scolastica e per il suo mantenimento”, hanno ridefinito le procedure per il riconoscimento, il mantenimento e la revoca della parità.

L'istanza di riconoscimento della parità è presentata dal soggetto gestore persona fisica o, nel caso di ente pubblico o privato, dal rappresentante legale che deve essere in possesso dei requisiti di cui all'art. 353 del DLgs 16 aprile 1994, n. 297, ovvero essere cittadino italiano che abbia compiuto il trentesimo anno di età, sia in possesso dei necessari requisiti professionali e morali, nonché del godimento dei diritti politici in Italia o nel proprio Paese. A tal fine sono equiparati ai cittadini dello Stato gli italiani non appartenenti alla Repubblica. La stessa facoltà di cui sopra è riconosciuta alle persone giuridiche italiane, ma in questo caso i requisiti sopra indicati per le persone fisiche devono essere posseduti dal rappresentante legale dell'ente. È fatta salva l'applicazione della normativa comunitaria sull'equiparazione ai cittadini ed enti italiani, per quanto concerne l'apertura e la gestione di istituzioni scolastiche, ai cittadini e agli enti degli Stati membri dell'Unione Europea. Non sono considerati stranieri e sono quindi sottoposti all'esclusiva vigilanza del MIUR le scuole, i corsi e gli organismi culturali mantenuti da enti religiosi stranieri dipendenti dalla Santa Sede che abbiano ottenuto la personalità giuridica in Italia. La domanda presentata da un ente ecclesiastico deve essere corredata del nulla-osta della competente autorità ecclesiastica. La domanda presentata da un ente locale o regione deve essere corredata del relativo atto deliberativo, adottato secondo il rispettivo ordinamento.

L'istanza di riconoscimento della parità può essere inoltrata sia per le scuole non statali già funzionanti che per quelle non statali che attiveranno il funzionamento all'inizio dell'anno scolastico successivo a quello dell'inoltro della richiesta. Il funzionamento, fatta eccezione per la scuola dell'infanzia, deve essere attivato con corsi completi o, a partire dalla prima classe, in vista dell'istituzione dell'intero corso. L'istanza di riconoscimento deve essere inoltrata al Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale competente per territorio entro il 31 marzo dell'anno scolastico precedente a quello da cui decorrono gli effetti della parità, che è riconosciuta con provvedimento adottato dallo stesso Direttore Generale previo accertamento della sussistenza dei requisiti e delle condizioni stabiliti dall'art. 1, commi 2, 3, 4, 5 e 6, della Legge 10 marzo 2000, n. 62.

Contestualmente all'istanza di riconoscimento il gestore o il rappresentante legale della gestione deve dichiarare, sotto la propria responsabilità:

- i dati relativi al proprio status giuridico nonché il possesso dei requisiti previsti dall'art. 353 del DLgs 16 aprile 1994, n. 297;
- l'impegno ad adottare un bilancio della scuola conforme alle regole della pubblicità vigenti per la specifica gestione e comunque accessibile a chiunque nella scuola vi abbia un interesse qualificato; il bilancio deve indicare chiaramente l'eventuale finanziamento parziale da parte dello Stato;
- l'impegno ad istituire nella scuola organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;
- l'impegno ad applicare le norme vigenti in materia di inserimento di studenti con disabilità, con difficoltà specifiche di apprendimento o in condizioni di svantaggio;
- l'impegno ad accogliere l'iscrizione alla scuola di chiunque ne accetti il progetto educativo, in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che

intende frequentare e di età non inferiore a quella prevista dai vigenti ordinamenti scolastici;

- l'impegno a costituire corsi completi, fatta eccezione per le scuole dell'infanzia;
- l'impegno ad utilizzare personale docente munito del titolo di abilitazione prescritto per l'insegnamento impartito;
- l'impegno ad utilizzare un coordinatore delle attività educative e didattiche in possesso di titoli culturali o professionali adeguati;
- l'impegno a stipulare contratti individuali di lavoro per il coordinatore delle attività educative e didattiche e contratti di lavoro individuali conformi ai contratti collettivi nazionali di categoria per il personale docente della scuola. È fatta eccezione per il personale religioso che presta servizio nell'ambito della propria congregazione e per il clero diocesano che presta servizio nell'ambito di strutture gestite dalle Diocesi;
- la qualificazione giuridica del soggetto gestore della scuola paritaria con la precisazione relativa all'essere un soggetto giuridico "con fini di lucro" o "senza fini di lucro".

In caso di sdoppiamento di un corso già funzionante il gestore deve chiedere, entro 30 giorni dal termine ultimo annualmente stabilito per l'iscrizione degli alunni, l'estensione del riconoscimento della parità alle nuove classi, a partire dalla prima e con prospettiva di completamento del corso. Verificata la completezza e la regolarità delle dichiarazioni e dei documenti prodotti dal gestore, il dirigente preposto all'Ufficio Scolastico Regionale competente per territorio adotta, entro il 30 giugno, un provvedimento di riconoscimento o di diniego della parità scolastica, in caso di riconoscimento esso ha effetto dall'inizio dell'anno scolastico successivo a quello in cui è stata presentata la relativa domanda. Il provvedimento in essere deve specificare per quale ordine e grado di scuola e per quali corsi è riconosciuta la parità. Il gestore o il rappresentante legale, entro il 30 settembre di ogni anno scolastico, deve dichiarare al competente Ufficio Scolastico Regionale la permanenza dei requisiti richiesti dalle norme vigenti e entro la stessa data deve rendere noti:

- a) i dati relativi al coordinatore delle attività educative e didattiche e ai docenti;
- b) il numero delle sezioni, delle classi e degli alunni frequentanti⁹;
- c) la composizione degli organi collegiali;
- d) la delibera dei competenti organi collegiali di adozione del piano triennale dell'offerta formativa, che deve essere conservato agli atti della scuola.

In caso di inosservanza delle prescrizioni suddette o qualora vengano rilevate irregolarità di funzionamento, l'Ufficio Scolastico Regionale invita la scuola interessata, mediante comunicazione formale, a provvedere alle dovute regolarizzazioni entro il termine perentorio di 30 giorni. Scaduto il predetto termine senza che la scuola abbia prov-

⁹ Per rendere efficace l'organizzazione degli insegnamenti e delle attività didattiche, il gestore o il legale rappresentante della gestione si impegna a formare classi composte da un numero di alunni non inferiore ad otto e in età non inferiore a quella prevista dai vigenti ordinamenti scolastici in relazione al titolo di studio da conseguire. Per le scuole dell'infanzia, fatte salve le deroghe previste dalla legge per particolari situazioni territoriali, il numero minimo di otto alunni va computato con riferimento agli alunni nel loro complesso senza riferimento alle sezioni attivate (Cfr. DM n. 83/2008, "Linee guida per l'attuazione del decreto ministeriale contenente la disciplina delle modalità procedurali per il riconoscimento della parità scolastica e per il suo mantenimento").

veduto, l'Ufficio dispone gli opportuni accertamenti. Il gestore o il rappresentante legale è tenuto a comunicare e documentare tempestivamente all'USR ogni eventuale variazione riguardante la gestione, l'organizzazione e il funzionamento della scuola stessa ai fini delle conseguenti verifiche in ordine alla permanenza dei requisiti prescritti e al trasferimento della sede scolastica che deve comunque essere oggetto di provvedimento di modifica del riconoscimento della parità previo accertamento, per la nuova sede, dell'idoneità dei locali e della loro conformità alla normativa vigente. L'USR accerta comunque la permanenza dei requisiti richiesti mediante apposite verifiche ispettive che potranno essere disposte in qualsiasi momento. Qualora sia accertata la sopravvenuta carenza di uno o più dei requisiti richiesti, l'USR invita la scuola a ripristinare il requisito o i requisiti mancanti, assegnando il relativo termine, di norma non superiore a trenta giorni, scaduto il termine assegnato senza che la scuola abbia provveduto a ripristinare il requisito o i requisiti prescritti, si provvede alla revoca del provvedimento con cui è stata disposta la parità.

Come specificato all'art. 4 del DM n. 267 del 29 novembre 2007 e dal DM n. 83/2008, la revoca dell'atto di riconoscimento della parità scolastica è disposta, oltre che per la mancanza dei requisiti di cui sopra anche nei seguenti casi:

- a) libera determinazione del gestore;
- b) gravi irregolarità di funzionamento;
- c) accertata violazione dell'articolo 1-bis, comma 3 del Decreto-Legge 5 dicembre 2005, n. 250, convertito dalla legge 3 febbraio 2006, n. 27 secondo il quale le scuole paritarie non possono svolgere esami di idoneità per alunni che abbiano frequentato scuole non paritarie che dipendano dallo stesso gestore o da altro con cui il gestore abbia comunque comunanza d'interessi. Il gestore o il legale rappresentante ed il coordinatore delle attività educative e didattiche della scuola paritaria devono dichiarare l'inesistenza di tale situazione per ciascun candidato ai predetti esami. La mancanza o falsità delle predette dichiarazioni comporta la nullità degli esami sostenuti e dei titoli rilasciati, fatte salve le conseguenti responsabilità civili e penali;
- d) mancato completamento del corso, nel caso di riconoscimento della parità ad iniziare dalla prima classe;
- e) mancata attivazione in una stessa classe per due anni scolastici consecutivi.

Per quanto concerne specificamente il riconoscimento della parità scolastica nella scuola secondaria di II grado, come previsto dalla nota prot. n. 2025 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica del 16 marzo 2010 e disposizioni successive, i Regolamenti applicativi della riforma hanno previsto a partire dalla classe prima, dall'a.s. 2010/11 il graduale passaggio dei vecchi corsi liceali, tecnici e professionali ai nuovi percorsi come riordinati dai Decreti nn. 87, 88 e 89 del 2010, dette disposizioni si applicano a tutti gli istituti di istruzione secondaria di II grado del sistema nazionale di istruzione, e pertanto forniscono indicazioni specifiche anche per le scuole paritarie. Infatti, tutte le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di II grado paritarie, allo stesso modo di quelle statali, dall'anno scolastico 2010/11, sono confluite nel nuovo ordinamento e hanno potuto attivare solo classi prime relative ai percorsi previsti dal nuovo ordinamento. La confluenza nei nuovi indirizzi di studi è avvenuta secondo i criteri indicati nelle tabelle delle "confluenze" allegate ai Regolamenti. Tutte le scuole secondarie di II grado paritarie, infatti, entro il 31 marzo 2010, hanno inviato all'Ufficio Scolastico Regionale territorialmente competente una formale comunicazione relativa all'indirizzo

o agli indirizzi in cui confluire, corredata da una copia dei decreti di autorizzazione alla sperimentazione a suo tempo emanati; resta compito degli Uffici Scolastici Regionali, una volta acquisite le comunicazioni da parte dei gestori e verificata la congruità delle richieste di confluenza, provvedere a riconoscere il passaggio ai nuovi ordinamenti. Per tutte le scuole secondarie di II grado paritarie che, a seguito dell'entrata in vigore della riforma degli ordinamenti, hanno assunto una denominazione diversa da quella precedente, gli Uffici Scolastici Regionali, prima dell'inizio dell'anno scolastico 2010/2011, hanno emesso i provvedimenti di modifica dei decreti di riconoscimento della parità comprensivi dell'indicazione del settore, indirizzo e articolazione. Le scuole secondarie di II grado paritarie che intendano attivare nuovi corsi relativi ad indirizzi diversi da quelli già riconosciuti come paritari debbono presentare domanda di estensione della parità all'Ufficio Scolastico Regionale entro il 31 marzo di ogni anno, indicando il percorso di studi di nuovo ordinamento di cui si chiede l'istituzione, a partire dalla classe prima in vista della progressiva istituzione dell'intero corso.

2.2 Le scuole non paritarie

La seconda tipologia di scuole non statali prevista dalla Legge n. 62/2000, e richiamata anche dal DM n. 82/2008, fa riferimento alle cosiddette scuole non paritarie. Queste svolgono un'attività organizzata di insegnamento e presentano le seguenti condizioni di funzionamento:

- un progetto educativo e relativa offerta formativa, conformi ai principi della Costituzione e all'ordinamento scolastico italiano, finalizzati agli obiettivi generali e specifici di apprendimento correlati al conseguimento di titoli di studio;
- la disponibilità di locali, arredi e attrezzature conformi alle norme vigenti in materia di igiene e sicurezza dei locali scolastici, e adeguati alla funzione, in relazione al numero degli studenti;
- l'impiego di personale docente e di un coordinatore delle attività educative e didattiche forniti di titoli professionali coerenti con gli insegnamenti impartiti e con l'offerta formativa della scuola, nonché di idoneo personale tecnico e amministrativo. Per quanto riguarda il personale docente esso deve essere in possesso dell'abilitazione all'insegnamento impartito; nella scuola primaria gli insegnanti delle lingue straniere, delle tecnologie informatiche, dell'educazione musicale e dell'educazione motoria possono essere affiancati da personale munito di titolo di studio specifico, purché accompagnato da adeguata formazione didattica accertata dal coordinatore delle attività didattiche della scuola. La gestione ed il coordinamento didattico comportano distinte responsabilità anche se possono essere assunte dalla stessa persona. Nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie il coordinatore didattico deve essere in possesso di titoli culturali o professionali non inferiori a quelli previsti per il personale docente, nelle scuole secondarie di primo e secondo grado deve essere in possesso di laurea o di titolo equipollente;
- alunni frequentanti, in età non inferiore a quella prevista dai vigenti ordinamenti scolastici, in relazione al titolo di studio da conseguire, per gli alunni delle scuole statali e paritarie.

Le scuole non paritarie, non facendo parte del sistema scolastico nazionale, non pos-

sono rilasciare titoli di studio aventi valore legale, né intermedi, né finali. Il Decreto 29 novembre 2007, n. 263 Regolamento recante “Disciplina delle modalità procedurali per l’inclusione ed il mantenimento nell’elenco regionale delle scuole non paritarie, ai sensi dell’articolo 1-bis, comma 5, del Decreto-Legge 5 dicembre 2005, n. 250, convertito, con modificazioni, dalla Legge 3 febbraio 2006, n. 27” e il successivo DM n. 82/2008 che ne definisce le Linee guida, prevedono che la domanda di iscrizione negli elenchi regionali delle scuole non paritarie debba essere presentata all’Ufficio Scolastico della Regione in cui la scuola ha sede entro il 31 marzo di ogni anno (art. 1, comma 2 del DM n. 263/2007). Detta domanda deve essere presentata dal gestore o dal rappresentante legale dell’ente gestore, il quale è tenuto a: precisare la tipologia di scuola cui l’organizzazione vuole conformarsi con riferimento agli ordinamenti vigenti; la denominazione che vuole assumere; gli indirizzi o i corsi serali attivati o che si intende attivare nell’anno scolastico successivo; dichiarare di essere in possesso dei requisiti di cui all’art. 1-bis, comma 4, del Decreto-Legge n. 250/2005, convertito, con modificazioni, dalla Legge n. 27/2006 citati in precedenza. L’Ufficio Scolastico Regionale procede alla verifica della dichiarazione e della documentazione e, in caso di riscontro positivo, iscrive la scuola nell’elenco regionale con l’indicazione della tipologia di scuola, degli indirizzi o dei corsi di studio dichiarati e ne dà comunicazione alla scuola che ha prodotto domanda entro il 30 giugno e con effetto dall’inizio dell’anno scolastico immediatamente successivo. In caso di riscontro negativo, l’Ufficio comunica l’esito della domanda entro lo stesso termine del 30 giugno. L’Amministrazione scolastica è tenuta ad effettuare, entro il successivo 30 novembre, appositi accertamenti ispettivi e, nel caso questi attestino la mancanza di uno o più requisiti richiesti dalla legge e dichiarati nella domanda, dispone la cancellazione della scuola dall’elenco regionale, previa comunicazione formale alla scuola interessata. L’elenco regionale delle scuole non paritarie deve essere aggiornato ogni anno e viene pubblicato all’albo e sul sito web dell’Ufficio Scolastico Regionale di competenza entro il 30 giugno.

L’iscrizione della scuola nell’elenco regionale comporta il riconoscimento della condizione di scuola non paritaria con effetto dall’inizio dell’anno scolastico successivo alla data di accoglimento della domanda. Per il mantenimento dell’iscrizione nell’elenco regionale, il gestore o il rappresentante legale della scuola non paritaria deve dichiarare espressamente all’Ufficio Scolastico Regionale, entro il termine del 31 marzo di ciascun triennio, la volontà di mantenere iscritta la propria scuola nell’elenco e la permanenza dei requisiti richiesti. In caso di mancata dichiarazione, l’Ufficio invita la scuola interessata, mediante comunicazione formale, a provvedere all’adempimento entro il termine di 30 giorni dalla data di ricezione della comunicazione. Scaduto inutilmente il termine, l’Ufficio dispone la cancellazione della scuola dall’elenco regionale delle scuole non paritarie, dandone comunicazione alla stessa.

La scuola non paritaria iscritta nell’elenco regionale è tenuta a comunicare tempestivamente al competente Ufficio Scolastico Regionale ogni variazione riguardante la gestione, la sede, l’organizzazione e il funzionamento della scuola stessa, ai fini delle conseguenti verifiche da parte dell’Ufficio in ordine alla permanenza dei requisiti prescritti. Devono comunque essere comunicate, entro il termine del 31 marzo, l’istituzione di indirizzi o di corsi serali nuovi. Nel caso di istituzione di indirizzi di studio o di corsi di tipologia ordinamentale diversa, il gestore deve presentare una nuova domanda di iscrizione nell’elenco regionale delle scuole non paritarie. Nel caso di trasferimento della sede

scolastica in altra regione, il gestore deve presentare una nuova domanda di iscrizione all'Ufficio Scolastico Regionale competente per territorio. Quest'ultimo accerta la veridicità delle dichiarazioni prodotte nei tempi prescritti da ciascuna scuola non paritaria iscritta nel proprio elenco e, qualora verifichi la sopravvenuta carenza di uno o più dei requisiti richiesti, invita la scuola a ripristinare il requisito o i requisiti mancanti entro il termine di 30 giorni, scaduto il quale senza che la scuola abbia dimostrato di aver provveduto nel senso richiesto, dispone la cancellazione della scuola o di parte degli indirizzi risultati privi dei requisiti dall'elenco regionale, dandone anche in questo caso formale comunicazione alla scuola.

Per una lettura critica di quanto disposto dalla normativa vigente in merito al riconoscimento della parità scolastica e all'iscrizione delle scuole non paritarie nell'apposito elenco regionale, occorre fare alcune considerazioni sulle procedure di valutazione di cui sono responsabili gli Uffici Scolastici Regionali. Già con il DPR 21 dicembre 2007, n. 260 "Regolamento di riorganizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione" e il DM 27 febbraio 2008 "Riorganizzazione degli uffici di livello dirigenziale non generale dell'Amministrazione centrale del Ministero della pubblica istruzione", nonché il successivo DPR 20 gennaio 2009, n. 17, viene puntualizzata l'azione di verifica e di vigilanza degli UU.SS. RR. al fine di rilevare l'efficienza delle attività di tutte le tipologie di istituzioni scolastiche (statali e non) e di valutare il grado di realizzazione del piano dell'offerta formativa. Il termine "vigilanza" in questo caso assume due accezioni: la prima consiste in un controllo informale esterno, contemporaneo o successivo, che ha per oggetto l'attività del controllato; la seconda considera la vigilanza in senso stretto, come controllo formale di legittimità degli atti.

La necessità individuata dal legislatore di garantire standard di qualità e di efficienza comuni a tutte le scuole del sistema scolastico pubblico, sia che esso sia rappresentato da scuole statali che paritarie, chiama direttamente in causa il ruolo strategico ricoperto dai dirigenti tecnici che compongono il corpo ispettivo, operante sia a livello centrale che periferico, ai quali sono affidati i compiti di verifica e vigilanza sopra richiamati. Nel caso specifico delle scuole paritarie e non paritarie, l'impiego dei dirigenti tecnici punta prioritariamente ad accertare la legittimità e la correttezza delle modalità di istituzione e funzionamento di dette scuole, al fine di acquisire conoscenze in forma autoritativa da parte della Pubblica Amministrazione su casi e situazioni particolari. Mediante l'esercizio della funzione ispettiva propriamente detta, il dirigente tecnico è chiamato a condurre attività di controllo che puntino a verificare la conformità degli atti amministrativi alla normativa vigente sulla parità scolastica (controllo di legittimità) e la corrispondenza dell'atto al risultato che esso mira a conseguire (controllo di merito), nonché il verificarsi di comportamenti non previsti dalla norma o ostativi della stessa¹⁰. A causa della orami

¹⁰ A tal proposito è opportuno richiamare quanto disposto dalla "Direttiva sull'attività di ispezione" del Presidente del Consiglio dei ministri del 2 luglio 2002. Essa nel procedere ad un riesame sistematico dei criteri e delle modalità di svolgimento delle ispezioni nelle Pubbliche Amministrazioni delinea alcuni tratti fondamentali del profilo ispettivo ricchi di significato anche per il sistema educativo di istruzione e formazione. Ciò lo si evince soprattutto laddove si precisa che tutte le iniziative dell'ispettore devono: basarsi su imparzialità e autonomia di giudizio, la sua posizione di terzietà gli consente infatti di avanzare proposte finalizzate alla risoluzione delle inefficienze; dimostrare conoscenza e capacità di analisi dell'attività e della normativa dell'ente o dell'ufficio sottoposto ad ispezione al fine dello svolgimento proficuo delle verifiche; produrre osservazioni e eventuali proposte basate sull'obiettività metodologica, sulla significatività e sulla

storica carenza di personale ispettivo che connota il nostro sistema d'istruzione, l'operato dei dirigenti tecnici incaricati dall'USR nell'accertare i requisiti per il conferimento e il mantenimento della parità scolastica si limita, sempre più spesso, ai soli aspetti formali di legittimità, come lo status giuridico del gestore, il funzionamento amministrativo e contabile, il rispetto delle norme sulla sicurezza, le condizioni dell'edilizia scolastica, l'esistenza di certificazioni di agibilità dei locali, ecc. e sempre meno agli aspetti didattici e pedagogici connessi all'offerta formativa. A riguardo, infatti, non di rado sono riscontrabili situazioni di opacità e di mancanza di corrispondenza sostanziale tra le finalità e gli obiettivi che l'intero sistema di istruzione si è dato attraverso le *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee Guida* e la pratica didattica agita nel quotidiano. Al di là della legittima e riconosciuta pluralità dei modelli culturali e pedagogici che le scuole possono assumere a fondamento delle proprie scelte didattiche, talvolta si registra una condivisione ancora troppo labile di alcune scelte valoriali di fondo che oggi il nostro ordinamento scolastico, in linea con quanto previsto da organismi transnazionali come l'ONU¹¹, l'UNESCO¹², l'OCSE¹³, ecc., ha riconosciuto come fondamentali e che pongono al centro dell'offerta formativa e curricolare principi importanti come quelli di inclusione, democrazia, valorizzazione delle differenze, personalizzazione dei percorsi di apprendimento, cura dei talenti, contrasto al dogmatismo pedagogico (religioso o laico che sia), all'autoritarismo, all'omologazione, alla standardizzazione, ecc. Per quanto non sia né opportuno e né possibile generalizzare, in considerazione del fatto che fenomeni di disallineamento tra curricolo esplicito e curricolo implicito sono diffusi anche nelle scuole statali - alcune delle quali ad esempio ancora oggi non dispongono di un curricolo per competenze, sebbene la normativa lo preveda già dalla fine del secolo scorso - sarebbe importante che le visite ispettive effettuate nelle scuole paritarie e non paritarie si concentrassero non solo su aspetti formali e burocratici, ma che assumessero anche una funzione "formativa", "migliorativa", a tutela dei bisogni dei destinatari dei servizi educativi, procedendo anche ad una valutazione della qualità dell'offerta formativa, delle proposte curricolari e delle pratiche didattiche adottate in classe. Così facendo potrebbe essere fonito un valido supporto sia allo sviluppo professionale degli insegnanti che vi operano sia al miglioramento della didattica erogata, in linea con quanto tutte le scuole del sistema dovrebbero preoccuparsi di fare e che in tal senso potrebbe essere definito davvero "paritario".

3. Una vexata quaestio: il finanziamento pubblico delle scuole paritarie

Uno dei temi su cui in passato il confronto politico-istituzionale è stato maggiormente acceso, e che spesso - a fasi alterne - riecheggia ancora oggi nelle aule parlamentari e nella società civile, ha riguardato non tanto la possibilità di conteplare all'interno

rilevanza degli elementi; produrre referti e rilievi fondati su elementi probanti e circostanziati.

¹¹ Cfr. United Nations General Assembly, *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*, United Nations, New York, NY, 2014.

¹² Cfr. UNESCO, *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, 2015b. Disponibile da <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (consultato il 19.05.2020); Id., *Education for All Global Monitoring Report - 2015*. Oxford University Press, Oxford, 2015b.

¹³ Cfr. OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponibile da http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en (consultato il 19.05.2020).

del sistema nazionale di istruzione le scuole paritarie, quanto la possibilità di prevedere per queste ultime finanziamenti e contributi statali.

La Legge n. 62/2000 non ha previsto finanziamenti diretti alle scuole paritarie, ma ha introdotto misure di sostegno all'espansione dell'offerta formativa e del diritto allo studio dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita attraverso il coinvolgimento delle Regioni e degli Enti Locali e il pluralismo delle iniziative e degli enti gestori. Si è cercato in tal senso di superare lo scoglio del finanziamento pubblico alle scuole private, incoraggiando alla frequenza scolastica "i capaci e i meritevoli", anche se privi di mezzi, come recita l'art. 34 della Costituzione, a prescindere dalla natura giuridica della scuola prescelta, dando importanza al diritto di scelta delle famiglie in materia di educazione e istruzione dei figli. Questo, almeno in parte, ha impedito di entrare in conflitto con quanto previsto dall'art. 33, comma 3 della Costituzione secondo cui "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato", perciò la legge ha previsto un sistema di interventi ed incentivi attivi, sotto forma di borse di studio, e passivi, sotto forma di sgravi fiscali. Per rendere effettivo il diritto allo studio e all'istruzione per tutti gli alunni delle scuole statali e paritarie nell'adempimento dell'obbligo scolastico e nella frequenza della scuola secondaria, lo Stato ha adottato un piano straordinario di finanziamento alle regioni e alle province autonome da utilizzare a sostegno della spesa sostenuta e documentata dalle famiglie per l'istruzione, mediante l'assegnazione di borse di studio di pari importo, eventualmente differenziate per ordine e grado di istruzione. I soggetti aventi i requisiti richiesti, individuati da apposito Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, possono fruire di borse di studio mediante la detrazione di una somma equivalente all'imposta lorda riferita all'anno in cui la spesa è stata sostenuta¹⁴. Le regioni e le province autonome disciplinano le modalità con le quali sono annualmente comunicati al Ministero delle finanze e al Ministero del tesoro, del bilancio e della programmazione economica i dati relativi ai soggetti che intendono avvalersi della detrazione fiscale. Il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica provvede successivamente al corrispondente versamento delle somme occorrenti. Tali interventi sono realizzati prioritariamente a favore delle famiglie in condizioni svantaggiate, pur restando fermi gli interventi di competenza di ciascuna regione e delle province autonome in materia di diritto allo studio¹⁵. Va tuttavia sottolineato come non risulti ancora attuato il disposto di cui all'art. 138 del DPR 31 marzo 1998, n. 112, e richiamato in seguito anche dalla Legge 5 giugno 2003, n. 131 "Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento

¹⁴ Nello specifico così recita l'art. 1, comma 9, della Legge 10 marzo 2000, n. 62: "Al fine di rendere effettivo il diritto allo studio e all'istruzione a tutti gli alunni delle scuole statali e paritarie nell'adempimento dell'obbligo scolastico e nella successiva frequenza della scuola secondaria e nell'ambito dell'autorizzazione di spesa di cui al comma 12, lo Stato adotta un piano straordinario di finanziamento alle regioni e alle province autonome di Trento e di Bolzano da utilizzare a sostegno della spesa sostenuta e documentata dalle famiglie per l'istruzione mediante l'assegnazione di borse di studio di pari importo eventualmente differenziate per ordine e grado di istruzione. Con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri emanato su proposta del Ministro della pubblica istruzione entro 60 giorni dall'approvazione della presente legge sono stabiliti i criteri per la ripartizione di tali somme tra le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano e per l'individuazione dei beneficiari, in relazione alle condizioni reddituali delle famiglie da determinarsi a norma dell'articolo 27 della legge 23 dicembre 1998, n. 448, nonché le modalità per la fruizione dei benefici e per la indicazione del loro utilizzo".

¹⁵ Cfr. M. Croce, *Le scuole paritarie fra servizio pubblico e attività commerciale: il caso delle esenzioni ICI*, in «Quaderni costituzionali», 35(4), 2015, pp. 995-996.

della Repubblica alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3¹⁶, per cui spetta alle Regioni erogare finanziamenti alle scuole non statali¹⁶; la concessione di contributi, pertanto, avviene ad opera dell'Amministrazione statale secondo le procedure sopra menzionate¹⁷. L'art. 1, comma 8, della Legge n. 62/2000 prevede inoltre per le scuole paritarie, senza fini di lucro, in possesso dei requisiti di cui all'art. 10 del DLgs 4 dicembre 1997, n. 460 che dispone il "Riordino della disciplina tributaria degli enti non commerciali e delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale" aventi anche finalità connesse all'istruzione, il riconoscimento di uno specifico trattamento fiscale.

Di fatto, per le ragioni di cui sopra, le scuole paritarie godono di un sostegno dello Stato sotto forma di contributo diretto alle scuole, erogato dal MIUR, e indiretto, come detrazioni d'imposta per le famiglie degli alunni connesse alle spese per l'istruzione. A queste forme di sostegno si aggiungono altri contributi locali, rilasciati in base all'ISEE (Indicatore di Situazione economica Equivalente) delle famiglie, e nazionali legati a specifici provvedimenti normativi per l'ampliamento dell'offerta formativa (come la ex Legge n. 440/1997¹⁸) e a fondi vincolati a specifici progetti nazionali che prevedono di *default* una quota delle risorse assegnate riservata alle scuole paritarie. Per quanto riguarda il contributo diretto alle scuole, di cui in seguito analizzeremo i criteri di assegnazione, esso viene definito annualmente con decreto del MIUR, ai sensi dell' art. 1 comma 636 della legge 296 del 27 dicembre 2006, ed erogato a consuntivo. Per l'anno scolastico 2019/2020, detto contributo ammonta a 512,8 milioni di euro che saranno erogati a luglio 2020, a rimborso delle spese sostenute. A questi si aggiungono 35,9 milioni di euro per gli alunni

¹⁶ L'art. 138 del DLgs. n. 112/98 prevede che la competenza dell'erogazione delle risorse alla scuola non statale, paritaria e non, sia trasferita alle Regioni, di fatto però il Ministero non ha mai operato il concreto trasferimento delle risorse finanziarie previste nel proprio bilancio. Il trasferimento alle Regioni si sarebbe dovuto realizzare già dal settembre 2002; ciò avrebbe determinato la distribuzione nei bilanci regionali di circa 1.100 miliardi di vecchie lire, ma soprattutto la possibilità per le Regioni di realizzare, con la leva finanziaria determinata dai contributi statali eventualmente integrati da risorse proprie, un'effettiva pianificazione e programmazione dell'offerta formativa. Il che avrebbe determinato anche una sostanziale diversificazione nell'entità dei contributi erogati tra scuole paritarie (le uniche abilitate ad essere incluse nel sistema nazionale d'istruzione) e scuole non paritarie.

¹⁷ Per l'a.s. 2019/2020, il contributo statale complessivo a favore delle scuole paritarie è stato pari a 512.830.089,00 euro, da ripartire tra i vari Uffici Scolastici Regionali del paese in base alla consistenza numerica delle scuole paritarie, delle classi e sezioni, e degli alunni. Nello specifico: per il 15% in proporzione al numero delle scuole; per il 35% sulla base delle classi e sezioni; per il 50% sul numero degli alunni (Cfr. DM n. 181 del 16 marzo 2020, "Criteri e parametri per l'assegnazione dei contributi alle scuole paritarie per l'anno scolastico 2019/20").

¹⁸ La Legge 18 dicembre 1997, n. 440 "Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi" ha disposto, a decorrere dall'esercizio finanziario 1997, l'attivazione nello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione di un apposito fondo destinato alla piena realizzazione dell'autonomia scolastica. Tale fondo ha previsto lo stanziamento di risorse per specifiche misure quali l'introduzione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nelle scuole medie, l'innalzamento del livello di scolarità e del tasso di successo scolastico, la formazione del personale della scuola, l'adeguamento dei programmi di studio dei diversi ordini e gradi, la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema scolastico. Per l'incremento dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, anche mediante l'integrazione degli organici provinciali, con appositi decreti sono stati finanziati progetti proposti dalle scuole su tematiche quali l'educazione alla salute e alimentare, l'educazione stradale, il contrasto a bullismo e cyberbullismo, le emergenze educative, il curriculum digitale dello studente. Va evidenziato come le risorse destinate a questo fondo siano state fortemente diminuite nel corso del tempo. Una parte di questi finanziamenti, annulamente, è stata riservata alle scuole non statali per la realizzazione di progetti autonomi o in rete con altre scuole statali o paritarie; nel 2006 ad esempio sono stati stanziati a riguardo circa 6 milioni di euro.

disabili delle scuole paritarie, di cui 12,5 milioni riservati alle scuole dell'infanzia. Complessivamente, nel 2020 il MIUR trasferirà 548,7 milioni di euro per l'anno scolastico 2019/20. Per quanto riguarda i contributi indiretti, quello principale è rappresentato dalla detrazione per le spese d'istruzione sostenute dalle famiglie, ai sensi dell'art. 15, comma 1, lettera e-bis del TUIR; essa copre il 19% delle spese detraibili (tasse d'iscrizione, spese della mensa e contributo obbligatorio), fino a un massimo di 800 euro annui e vale solo per la scuola dell'infanzia e per la scuola secondaria di secondo grado. A questa detrazione se ne aggiunge un'altra per le erogazioni liberali in favore delle scuole pubbliche di qualsiasi ordine e grado, statali o paritarie, ai sensi dell'art. 15, comma 1, lettera iocies del TUIR, pari al 19%, senza limite di spesa. Complessivamente si stima una spesa pubblica per le scuole paritarie nel 2020 pari a 651 milioni di euro, con un contributo medio pari a 752 euro che varia da 295 euro per uno studente della scuola secondaria di primo grado fino a 1.007 euro per un alunno della scuola dell'infanzia¹⁹.

Va ricordato che, anche precedentemente all'approvazione della Legge n. 62/2000, lo Stato interveniva con provvidenze economiche in favore di alcune tipologie di scuole non statali. È il caso delle scuole materne non statali, per le quali erano annualmente erogati assegni e sussidi statali, in base al DM n. 210/1991. Anche le scuole parificate elementari godevano di finanziamenti statali sulla base di apposite convenzioni di parifica, in misura proporzionale alle classi funzionanti. Più recentemente l'attuazione del principio della parità scolastica ha comportato un aumento dei finanziamenti "diretti" in favore delle scuole dell'infanzia partecipanti al sistema prescolastico integrato (DM n. 147/2001) e per favorire l'integrazione degli alunni diversamente abili nelle scuole paritarie (Legge n. 247 del 14 agosto 2000). Inoltre sono stati previsti specifici finanziamenti per le scuole secondarie di I e II grado paritarie per l'arricchimento dell'offerta formativa, e per le scuole primarie e secondarie impegnate nell'avvio della riforma scolastica e nell'elevamento dell'obbligo di istruzione.

La questione del finanziamento pubblico alle scuole paritarie e non paritarie per come è stata affrontata dalla stessa Legge n. 62/2000 ne attesta di per sé la complessità. La legge in questione, secondo chi scrive, non è riuscita a risolvere in maniera esaustiva la questione, ma si è limitata ad individuare soluzioni formalmente non confliggenti con il dettato costituzionale, tali da supportare per un verso la libera scelta educativa delle famiglie, soprattutto di quelle più indigenti, per un altro la sussistenza delle scuole non statali che, in quanto parte del sistema pubblico, hanno continuato a ricevere comunque sovvenzioni (dirette e indirette) da parte dello Stato. A riguardo si rileva una certa disparità di trattamento laddove per le scuole paritarie e non paritarie alle sovvenzioni dello Stato si sommano quelle che le famiglie devono sostenere per il pagamento della retta scolastica prevista dal gestore privato. Si potrebbe obiettare a questa affermazione che anche le scuole statali prevedono contributi da parte delle famiglie al momento dell'iscrizione al nuovo anno o al nuovo ciclo di studi, detti contributi tuttavia non hanno il carattere dell'obbligatorietà bensì quello della volontarietà, oltre al fatto che le famiglie sono lasciate libere di scegliere in che misura contribuire all'erogazione di contributi volontari, che possono essere anche inferiori agli importi deliberati dal Consiglio dell'istituzione scolastica.

¹⁹ Cfr. IBL (a cura di), *Proposta: una scuola per tutti*, maggio 2020. Disponibile da http://www.brunoleonimedia.it/public/Focus/IBL_Focus_329-Alfieri-Amenta.pdf? (consultato il 18.05.2020).

Come già ricordato, il MIUR definisce annualmente, con apposito decreto, criteri e parametri per l'individuazione dei contributi alle scuole paritarie, e in via prioritaria, a quelle che erogano il servizio scolastico senza fini di lucro e che non sono legate a società aventi fini commerciali o da queste controllate. In tale ambito i contributi sono assegnati secondo il seguente ordine di priorità: scuole dell'infanzia, scuole primarie, scuole secondarie di primo e secondo grado. Tra le scuole senza fini di lucro rientrano quelle gestite da soggetti giuridici senza fini di lucro, ovvero: associazioni riconosciute di cui agli articoli 14 e ss. del codice civile; associazioni non riconosciute di cui agli artt. 36 e ss. del codice civile, il cui atto costitutivo e/o statuto risulti da scrittura privata registrata o da atto pubblico; fondazioni di cui agli artt. 14 e ss. del codice civile; enti ecclesiastici di confessioni religiose con cui lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese; società interamente e stabilmente possedute da enti ecclesiastici di confessioni religiose con cui lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese; altre istituzioni di carattere privato di cui all'art. 1 del DPR n. 361/2000; imprese sociali di cui al DLgs n. 155/2006; enti pubblici; cooperative a mutualità prevalente di cui agli artt. 2511 e ss. del codice civile; cooperative sociali di cui alla Legge n. 381/1991.

Nel corso degli ultimi dieci anni detti riferimenti non hanno subito variazioni significative, come indicato dal D.M. n. 181 del 16 marzo 2020, relativo ai criteri e ai parametri circa le procedure di assegnazione dei contributi alle scuole paritarie per l'anno scolastico 2019/2020. Nel decreto si precisa che i contributi in questione sono erogati per sostenere la funzione pubblica svolta dalle scuole paritarie nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e che i Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali ripartiscono le somme relative ai contributi da assegnare per l'anno scolastico di riferimento tra le diverse tipologie di scuole paritarie, tenendo conto dell'ordine di priorità sopra richiamato (scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo e secondo grado). Negli ultimi anni scolastici le risorse finanziarie da ripartire sono state determinate sulla base dei 4/12 degli stanziamenti iscritti in bilancio per la prima parte dell'esercizio finanziario e sulla base degli 8/12 delle somme iscritte nell'anno finanziario corrispondente alla seconda parte dell'anno scolastico.

Nel dettaglio, per le scuole dell'infanzia paritarie, le risorse disponibili sono solitamente distribuite nel modo seguente: il 20% è ripartito fra tutte le scuole funzionanti sul territorio regionale; l'80% fra tutte le sezioni delle scuole senza fini di lucro funzionanti sul territorio regionale. Le risorse sono attribuite assegnando a ciascuna scuola dell'infanzia paritaria un contributo fisso, uguale su tutto il territorio regionale, calcolato in base al rapporto tra le risorse complessivamente destinate alle scuole dell'infanzia ed il numero delle scuole dell'infanzia paritarie funzionanti. Ai fini dell'assegnazione dei contributi vengono considerate le scuole paritarie con almeno una sezione con un minimo di otto alunni effettivamente iscritti e frequentanti, fatte salve situazioni del tutto eccezionali per rilevanza sociale o territoriale, valutate dal Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Per le scuole primarie paritarie, prendendo a modello quanto previsto dall'art. 4 del DPR. 9 gennaio 2008, n. 23 "Regolamento recante norme in materia di convenzioni con le scuole primarie paritarie ai sensi dell'art. 1-bis, comma 6, del Decreto-Legge 5 dicembre 2005, n. 250, convertito con modificazioni nella Legge 3 febbraio 2006, n. 27", dal DM n. 84/2008 che ne definisce le linee guida e da disposizioni successive, la stipula della convenzione, necessaria per l'assegnazione dei contributi, avviene tra il Direttore Generale

dell'Ufficio Scolastico Regionale e i gestori delle scuole primarie paritarie, persone fisiche o rappresentanti legali di enti o associazioni con o senza personalità giuridica, che ne abbiano fatta espressa richiesta entro il 31 marzo dell'anno scolastico precedente a quello da cui potranno decorrere gli effetti della convenzione. È opportuno ricordare che l'istanza di convenzionamento, per mezzo della quale è possibile accedere a finanziamenti erogati dalla Stato, può essere presentata solo da scuole primarie paritarie che abbiano già ottenuto la parità alla data di presentazione della medesima istanza. Successivamente alla presentazione della richiesta di convenzionamento, il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, o il dirigente da lui delegato, procede alla stipula della convenzione previo accertamento delle condizioni e dei requisiti dichiarati, nel limite dello stanziamento di bilancio. Detta convenzione ha la durata massima di nove anni e prevede un contributo annuale, corrisposto di norma attraverso rate semestrali al gestore della scuola primaria paritaria convenzionata nella misura stabilita, annualmente, da apposito decreto del MIUR. La convenzione può essere modificata dall'Ufficio Scolastico Regionale in relazione al variare dell'entità economica dei contributi assegnati dal MIUR o può essere modificata a richiesta del gestore nei seguenti casi: a) aumento o diminuzione del numero delle classi e del numero delle ore di sostegno o di insegnamento integrativo rispetto a quelle risultanti dall'atto di convenzione; b) mutamento del gestore (Ente o persona fisica); c) trasferimento di sede della scuola convenzionata. La richiesta di modifica per i casi di cui al punto a) deve essere inoltrata dal gestore/rappresentante legale, o persona munita di procura speciale: per le classi, entro il termine previsto dal regolamento sulla parità scolastica e cioè 30 giorni dopo la chiusura delle iscrizioni; per le ore di sostegno, entro il 30 settembre dell'anno scolastico di riferimento. I mutamenti di ente gestore e i trasferimenti di sede di cui ai punti b) e c) devono avvenire, di norma, prima dell'avvio dell'anno scolastico nel quale hanno effetto, fatti salvi casi eccezionali che sono rimessi alla competenza degli Uffici Scolastici Regionali.

Alle scuole primarie paritarie che abbiano stipulato la convenzione viene assegnato un contributo annuo in base a: a) numero di classi con una composizione minima di dieci alunni ciascuna; b) numero di ore di sostegno per gli alunni disabili previste dal piano educativo individualizzato; c) numero di ore di insegnamento integrativo necessarie per alunni in difficoltà di apprendimento su progetto aggiuntivo. In caso di risorse residue l'Ufficio Scolastico Regionale valuta la possibilità di corrispondere contributi integrativi per progetti resi necessari da particolari necessità di inserimento di alunni con disabilità o con difficoltà di apprendimento. La convenzione si risolve di diritto nel caso in cui venga revocata la parità scolastica o qualora l'Ufficio Scolastico Regionale, previa verifica tramite apposite visite ispettive, abbia riscontrato la sussistenza di gravi irregolarità di funzionamento.

Per le scuole secondarie di I e II grado paritarie le risorse disponibili a livello regionale sono ripartite per il 20% fra tutte le scuole funzionanti sul territorio regionale e per l'80% fra tutte le scuole secondarie di I e II grado senza fini di lucro. Dette risorse sono assegnate a ciascuna scuola secondaria di I e II grado paritaria attraverso un contributo fisso, uguale su tutto il territorio regionale, calcolato in base al rapporto tra le risorse complessivamente assegnate ed il numero delle scuole secondarie di I e II grado paritarie funzionanti. Le risorse sono assegnate alle scuole senza fini di lucro sulla base del numero degli studenti iscritti e frequentanti nelle tre classi delle scuole secondarie di I grado e nelle prime due classi delle scuole secondarie di II grado, a condizione che

tali classi siano formate da almeno otto alunni, i cui nominativi siano stati segnalati per l'inserimento nell'Anagrafe degli studenti.

La discussione attorno al sostegno economico dello Stato per le scuole non statali si è ulteriormente intensificata proprio a seguito dell'attuazione della Legge n. 62/2000, che, avendo riconosciuto una funzione pubblica alle scuole paritarie, secondo alcuni avrebbe dovuto prevedere un'attribuzione di risorse maggiore rispetto a quella effettivamente rilasciata. Su questo fronte infatti molte e frequenti sono state le rivendicazioni avanzate nel corso degli anni dalle associazioni delle scuole paritarie, sia di provenienza religiosa - soprattutto cattolica - che laica, per quanto riguarda l'entità dei contributi diretti, l'assegnazione dei fondi ex Legge n. 440/1997, la mancata attribuzione alle scuole paritarie dei fondi europei per i PON (poi rettificata dal MIUR), le disparità nella spesa per studente in base alla tipologia di scuola frequentata, e così via²⁰.

Se la questione della parità scolastica viene posta soprattutto a partire da una presunta sperequazione nell'assegnazione delle risorse pubbliche, che penalizzerebbe le scuole paritarie a vantaggio di quelle statali, allora la questione è mal posta. Troppo spesso, infatti, la riflessione attorno alla composizione plurima del sistema nazionale d'istruzione ha finito per mettere in secondo piano questioni ben più importanti e fondative come quelle legate alla "parità delle opportunità formative", alla "qualità dell'offerta formativa", all'"accessibilità e equità del sistema", per scivolare su questioni meramente economiche e di bilancio. La questione di fondo su cui l'intero sistema dovrebbe interrogarsi, a partire dalle scuole paritarie, è come garantire una "buona scuola non statale" in tutto il paese, come incrementarne dall'interno i livelli di efficacia ed efficienza, così da rendere maggiormente omogenea la qualità dell'intero sistema. Se dal riconoscimento dell'autonomia scolastica ad oggi, il tema dell'incremento della qualità del servizio delle scuole statali è stato un problema costante, che - pur con lentezze e momenti di stasi - è stato affrontato con serietà e rigore, per quanto riguarda il sistema delle scuole non statali si sono registrati e si registrano tuttora maggiori ritardi e difficoltà. In non pochi casi, aspetti centrali come la qualità dell'offerta, il monitoraggio dei processi didattici e gestionali, l'attenzione agli esiti di apprendimento, il rinnovamento della didattica, delle misure per l'inclusione risultano essere ancora poco valorizzati. Le istanze connesse al riconoscimento della "parità" non possono essere affrontate solo sul piano formale, sul piano della legittimità degli adempimenti. La riflessione sulla parità scolastica, infatti, merita di essere riproposta rispetto a questioni di alto profilo, quali quelle legate alla libertà di scelta educativa delle famiglie, alla tutela del diritto all'istruzione, alla qualità dell'insegnamento, alla funzione dell'istruzione pubblica per la

²⁰ In tempi recentissimi, in cui tutte le scuole sono state messe a dura prova a causa della pandemia da Covid-19, la questione è stata sollevata in maniera polemica da alcune forze politiche a seguito delle misure adottate dal Governo nel cosiddetto Decreto «Rilancio». Secondo alcuni, infatti, il decreto non avrebbe previsto interventi adeguati e specifici a sostegno della scuola paritaria ed in particolare di quella che va oltre il segmento 0-6 anni (asili nido e scuola dell'infanzia). Solo in questo caso per i soggetti che gestiscono in via continuativa i servizi educativi e le istituzioni scolastiche dell'infanzia non statali di cui all'art. 2 del DLgs 13 aprile 2017, n. 65 vengono stanziati complessivamente 80 milioni di euro, di cui 65 a copertura del mancato pagamento delle rette e 15 per un fondo specifico delle Regioni sempre destinato alle scuole paritarie gestite dalle amministrazioni comunali e quelle promosse dal privato sociale (enti confessionali, congregazioni, cooperative, ecc.). Per gli ordini e gradi scolastici successivi si rimanda ai fondi stanziati per sostenere in sicurezza gli esami di stato del I e II ciclo e l'avvio del prossimo anno scolastico.

formazione dei cittadini, aspetti sostanziali che per essere assicurati a tutti devono essere assunti come indicatori di efficacia del funzionamento scolastico sia per le scuole statali che per quelle paritarie.

4. Implicazioni didattiche e pedagogiche legate alla parità scolastica

Le novità che, a partire dall'inizio del nuovo millennio, hanno contraddistinto il nostro sistema nazionale di istruzione, prevedendo un'equiparazione di funzioni tra le scuole statali e le scuole paritarie, alle quali giuridicamente è stata riconosciuta una funzione pubblica in linea con i principi della nostra Costituzione, presentano molteplici implicazioni didattiche e pedagogiche che cercheremo brevemente di sintetizzare per punti.

1. *Valorizzazione del pluralismo culturale.* Almeno nel nostro paese è un dato di fatto che la maggior parte dei gestori di scuole paritarie e non paritarie sia costituita da organizzazioni confessionali di matrice cristiano-cattolica²¹. Il nostro stesso ordinamento prevede l'insegnamento-apprendimento facoltativo della religione cattolica in tutti gli ordini e gradi scolastici, a dimostrazione di una presenza storica, culturale e religiosa molto forte legata alla tradizione cristiana e ai principi dottrinali che la caratterizzano²². Per contro è altrettanto vero che la parità scolastica, come riportato nelle pagine precedenti, può essere riconosciuta per legge a qualsiasi organizzazione confessionale o laica in possesso di determinati criteri e parametri, a garanzia del pluralismo culturale e religioso e della possibilità per soggetti privati o enti locali di occuparsi dell'istruzione delle giovani generazioni. Uno dei requisiti per l'ottenimento della parità scolastica è quello di prevedere un progetto educativo in linea con i principi richiamati dalla Costituzione, dove i valori dell'uguaglianza, della libertà, della valorizzazione del merito, del rispetto reciproco in essa richiamati, costituiscano gli aspetti fondativi di qualsiasi intervento educativo, sia esso di matrice laica o confessionale. La possibilità di disporre di molteplici tipologie di gestori dell'istruzione apre alla possibilità di prevedere più modelli educativi, espressione di altrettanti mondi culturali in grado di forgiare una società plurale, democratica, interculturale, non binaria²³. La tradizione storica del nostro paese e i rapporti che nel corso del tempo si sono determinati tra Stato e Chiesa, rendono il terreno della parità scolastica un terreno ancora piuttosto impervio, dagli equilibri precari e dove gli attori in gioco non sempre hanno lo stesso peso. Il rischio è quello di ridurre la discussione sulla parità scolastica attorno ad un "duopolio", rappresentato dalla scuola statale e da quella confessionale, in cui la scuola non statale laica viene ad

²¹ Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano, 1999; F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2014; C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8(12 suppl.), 2017, pp. 79-96.

²² Cfr. E. Catarsi (a cura di), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 1989; E. Damiano, R. Morandi (a cura di), *Cultura religione scuola: l'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano, 2000.

²³ Cfr. G. Campani, *Dalle minoranze agli immigrati: la questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Unicopli, Milano, 2008; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2008; A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento, 2006; M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale: nuovi modelli per l'integrazione*, Edizioni Erickson, Trento, 2010.

assumere un ruolo residuale. La presenza di due parti contrattuali, istituzionalmente e storicamente forti, che tendono a marginalizzare altri possibili partecipanti dall'accordo politico-culturale sulla scuola, incanalando il dibattito su binari poco equilibrati, oltre ad essere un processo non adeguato ad una società democratica, risulta essere in conflitto con gli stessi principi ispiratori della nostra Costituzione.

2. *Potenziamento del diritto all'apprendimento e all'istruzione.* Per un verso, l'aver riconosciuto le scuole paritarie come facenti parte del sistema scolastico italiano può essere letto come il tentativo di dare maggiore importanza e attenzione all'apprendimento dei giovani. La possibilità di prevedere più soggetti coinvolti nei processi di istruzione può rappresentare il tentativo di ampliare l'offerta formativa, rendendola più diffusa e capillare sul territorio, più vicina ai bisogni di coloro che fruiscono dei servizi educativi, presente e funzionante anche in contesti territorialmente disagiati che altrimenti avrebbero difficoltà a vedere garantiti certi servizi. Sul piano culturale, e soprattutto pedagogico, questo vuol dire riconoscere il valore fondamentale che l'educazione ha nella vita dell'uomo e delle giovani generazioni, quale "volano" per la crescita, la maturazione e la formazione di ciascun soggetto²⁴. Disporre di maggiori opportunità educative favorisce anche l'accesso a quei canali dell'istruzione che per ragioni logistiche, familiari o socio-economiche per alcuni potrebbero essere preclusi in partenza. Per un altro, non possiamo non sottolineare il tema della responsabilità dello Stato verso l'educazione e l'istruzione dei giovani, a prescindere dalle loro caratteristiche e condizioni individuali, sociali, culturali, religiose, economiche, ecc., che - proprio nel rispetto delle differenti appartenenze degli alunni e delle loro famiglie - devono essere affidate ad una scuola laica, democratica e pluralistica dove ogni soggetto abbia la possibilità di esprimere liberamente se stesso e le proprie idee. La tutela del diritto all'apprendimento e all'istruzione costituisce un impegno e un valore che lo Stato non può abdicare a se stesso, delegandolo ad altri soggetti, e qualora decida di condividere questa responsabilità con altri attori, pubblici o privati, occorre che sia lo Stato a stabilire le regole di funzionamento e a vigilare, attraverso il proprio apparato burocratico-istituzionale, affinché queste vengano rispettate a garanzia della tenuta del sistema nel suo complesso e del rispetto dei diritti di ciascuno.

3. *Centralità del diritto di scelta delle famiglie in merito all'educazione dei figli.* La Legge n. 62/2000 ha riconosciuto ai genitori un ruolo prioritario rispetto all'educazione dei figli. Alla famiglia, intesa come prima agenzia educativa chiamata a prendersi cura dei giovani²⁵, è attribuito il compito di intrattenere un dialogo costante con il sistema scolastico e le viene riconosciuto il diritto di decidere in merito all'educazione dei figli assumendosi le responsabilità morali e sociali connesse alla formazione degli uomini e delle donne di domani²⁶. La primazia della scelta pertanto è giustificata in virtù dell'impegno, della dedizione e della cura che la famiglia deve dedicare ai propri figli, operando scelte inerenti

²⁴ Cfr. F. Cambi, *La «questione del soggetto» come problema pedagogico*, in «Studi sulla Formazione», 2008, 1(2), pp. 99-107.

²⁵ Cfr. P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Edizioni Erickson, 2001; E. Catarsi, *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 1, 2006, pp. 11-22.

²⁶ Cfr. F. Cambi, *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 1, 2006, pp. 22-27; P. Rossi, *La famiglia in Europa*, Carocci, Roma, 2003; F. Zaltron, *Tra il dire e il fare. I genitori tra rappresentazioni educative e pratiche di cura*, Donzelli Editore, Roma, 2009.

la loro istruzione tali da garantire un *continuum* formativo tra l'ambiente domestico e quello scolastico coerente con i principi e i valori veicolati dai genitori allo scopo di assicurare una crescita quanto più possibile serena e armoniosa. La responsabilità educativa rimanda al dialogo tra generazioni e all'impegno di coloro che sono nati per primi di rispondere ai bisogni e ai desideri dei più giovani. I genitori attraverso l'educazione, collaborando con la scuola, assumono su di sé il compito di accompagnare e supportare i figli nel loro processo di crescita affinché un domani possano essere autonomi e capaci di scegliere per se stessi e per il mondo. Come sostiene Hannah Arendt: "L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, *che è inevitabile senza il rinnovamento*, senza l'arrivo di essere nuovi, di giovani"²⁷. La responsabilità educativa si esercita nel presente ma è proiettata verso il futuro, per questo comporta la valutazione delle conseguenze delle proprie azioni. Non può esistere futuro se non insieme agli altri e per vivere con gli altri dobbiamo essere educati a farlo. Da qui l'importanza e la necessità di disporre di un sistema di istruzione che, a prescindere da chi sia il soggetto incaricato della gestione del servizio, sia in grado di assicurare alcune prestazioni essenziali, a vantaggio della formazione del singolo e dell'intera società, e che lo Stato, in quanto primo portatore di responsabilità, ha il compito di monitorare. Perché ciò si realizzi occorre incrementare le sinergie tra scuola statale/non statale, migliorando le politiche per la parità e offrendo a tutti i cittadini l'opportunità di beneficiare di un sistema scolastico in cui si è lasciati liberi di scegliere tra più istituzioni che, indipendentemente dalla loro natura giuridica, sono in grado di garantire il raggiungimento delle medesime finalità pur ispirandosi a modelli culturali e filosofici diversi.

4. *Qualità dell'offerta formativa e curricolare*. Il tema della parità scolastica si lega strettamente a quello dell'equità dell'istruzione, che in un paese che si dichiara laico, come il nostro, trova fondamento nelle leggi dello Stato e negli ordinamenti scolastici che questo si è dato. Per questo motivo anche le scuole paritarie, al pari di quelle statali, sono tenute ad elaborare il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il curricolo di istituto in base a quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali* e dalle *Linee Guida*²⁸. Nella definizione del proprio progetto pedagogico alle scuole paritarie è richiesto di dettagliare in maniera puntuale le scelte educative, didattiche e organizzative, che anche qualora siano riconducibili a orientamenti religiosi e confessionali, sul piano didattico devono comunque assicurare la maturazione di competenze, abilità e conoscenze comuni a tutto il sistema educativo di istruzione e formazione. Sotto questo aspetto la normativa sulla parità scolastica stabilisce che, sebbene spetti ai genitori individuare la scuola per i propri figli di modo che questa sia maggiormente rispondente ai valori in cui la famiglia crede, ogni istituzione scolastica è tenuta a dare attuazione - attraverso la propria offerta formativa - ai principi sanciti dalla Costituzione e ad operare in funzione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dal curricolo nazionale²⁹.

²⁷ H. Arendt (1954), *Tra passato e futuro*, Bompiani, Milano, 2001, p. 255.

²⁸ Cfr. MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier, 2012. Per le *Indicazioni Nazionali dei Licei* si veda: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf, per le *Linee Guida degli Istituti Tecnici e Professionali* si rimanda a: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/LINEE_GUIDA_TECNICI.pdf e <http://nuoviprofessionali.indire.it/linee-guida-prof/> (consultati il 19.05.2020).

²⁹ Cfr. D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella*

La scuola dell'autonomia introdotta dalla Legge n. 59/1997, resa attuativa dal DPR n. 275/1999 e ulteriormente implementata dalla Legge n. 107/2015, nel riconoscere nuove forme di flessibilità didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, si connota come una scuola plurale e pluralistica in cui possono trovare spazio molteplici teorie pedagogiche, modelli didattici, forme di innovazione, orientamenti religiosi, purchè sia garantito a ciascun alunno, non uno di meno, il raggiungimento di quei traguardi necessari alla sua formazione, tali da permettergli di essere un domani un cittadino pienamente consapevole³⁰. Su questo fronte sussistono ancora ampi margini di miglioramento, poiché taluni modelli cultural-pedagogici, sia laici che confessionali, hanno dato vita nel tempo ad altrettanti modelli didattici non sempre coerenti con i principi educativi su cui si poggia il nostro ordinamento scolastico.

5. *Partecipazione a reti di scuole per la promozione dell'innovazione didattica.* Una delle sfide inaugurate dall'autonomia scolastica è stata il superamento della tradizionale separazione tra scuole statali e scuole non statali, tra scuole per tutti e scuole destinate solo a qualcuno, che si è venuta a determinare nel corso del Novecento³¹. Per molto tempo, infatti, le scuole non statali sono state percepite o come scuole riservate ad *élite* privilegiate, benestanti, in grado di corrispondere rette costose in cambio di un'educazione di qualità, o per contro come scuole dedite all'educazione dei marginali, di quei bambini e ragazzi frutto dell'abbandono, della povertà, dell'immigrazione che avevano bisogno di cure particolari a cui la famiglia, spesso poco presente o addirittura assente, non poteva fare fronte³². L'appartenenza al medesimo sistema dovrebbe incentivare anche il superamento di questa originaria separazione, favorendo il confronto, lo scambio di esperienze, la collaborazione tra scuole statali e scuole paritarie. In questo caso il condizionale è d'obbligo dal momento che ancora oggi, a vent'anni dalla pubblicazione della Legge n. 62/2000, alcuni sostenitori delle scuole paritarie ne lamentano un ruolo residuale all'interno del sistema nazionale di istruzione, fino a parlare di "resa delle scuole paritarie al sistema statale", da cui ne deriverebbero soprattutto due effetti collaterali: 1) l'aver delegato alla politica la battaglia per la libertà di educazione con il venire meno nella società civile di un impegno diretto e della coscienza dell'imprescindibile importanza di questo valore sociale, civile e personale; 2) l'aver introdotto nelle scuole paritarie le medesime dinamiche in atto in quelle statali: sindacalizzazione, formalismo, rigidità burocratiche, introduzione di modelli di funzionamento, culturali e pedagogici imposti dall'alto, in conflitto con le ragioni su cui dovrebbe fondarsi una scuola libera. Questa costante contrapposizione non giova alla costruzione di un sistema scolastico unitario che, come ci ricordano le teorie sistemiche³³, per esserlo pienamente deve potersi fondare sul rispetto delle medesime regole a garanzia dei risultati apprenditivi degli alunni e dell'equipollenza dei titoli di studio.

scuola primaria, Franco Angeli, Milano, 2016; D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Sei, Torino, 2012; I. Vannini, *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Edizioni Erickson, Trento, 2009.

³⁰ Cfr. A. Ichino, *Autonomia scolastica in un sistema pubblico: un cerchio che si può quadrare*, in «Scuola democratica», 4(2), 2013, pp. 499-508.

³¹ Cfr. S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*. Armando Editore, Roma, 2006.

³² Cfr. S. Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

³³ Cfr. L. von Bertalanffy (1968), *Teoria generale dei sistemi* (trad. it.), Mondadori, Milano, 2004.

In concreto questi obiettivi di maggiore collaborazione tra i servizi educativi e di istruzione possono essere perseguiti a partire da un dialogo più costruttivo tra soggetti giuridicamente diversi, che lavorano assieme alla costituzione di reti di scuole (previste dall'art. 7 del DPR n. 275/1999), aventi come fine la formazione in servizio del personale, la realizzazione di percorsi di ricerca-azione, la sperimentazione di innovazioni curricolari, l'uso di dispositivi tecnologici, la messa a punto di strumenti di valutazione, ecc.³⁴ Non a caso la collaborazione tra scuole aventi una configurazione giuridica diversa è sempre più presente e richiesta in molti dei bandi regionali e nazionali finanziati per la realizzazione di progetti in rete relativi a molteplici aree di intervento (così è successo per molti Piani Nazionali promossi dal MIUR negli ultimi anni, come PNSD, PNFD, PQM, e per altri bandi gestiti direttamente dagli UU.SS.RR. o dalle Regioni).

6. *Qualificazione professionale del corpo docente e tutela dei lavoratori.* Un altro settore dove la parità è espressamente richiesta è quello della qualificazione professionale degli insegnanti. Sebbene indagare le competenze degli insegnanti sia qualcosa di estremamente complesso, esso risulta essere di fondamentale importanza per la ricaduta che la preparazione degli insegnanti ha sull'apprendimento degli alunni. Oggi molte sono le evidenze raccolte attraverso ricerche empiriche in tutto il mondo che attestano come la qualità degli insegnanti rappresenti l'ingrediente principale per il successo di una scuola³⁵. A riguardo occorre prestare attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti³⁶, quale momento irrinunciabile per tutti quei professionisti che, una volta laureati, andranno ad operare nelle scuole pubbliche del sistema nazionale di istruzione. Da qui la richiesta del legislatore di impiegare insegnanti abilitati anche per le scuole paritarie³⁷. Per sviluppare e mantenere aggiornate le competenze degli insegnanti, anche la formazione in servizio costituisce uno strumento irrinunciabile³⁸. Al di là dei percorsi specifici promossi dalle singole scuole, risulta essere sempre più frequente la partecipazione dei docenti a percorsi formativi organizzati in collaborazione con altre istituzioni scolastiche, paritarie e statali, dove lo scambio di buone pratiche e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze da trasferire nella

³⁴ Cfr. P. C. Rivoltella, *Scuole in Rete e Reti di scuole*, Etas, Milano, 2003.

³⁵ Cfr. R. Chetty, J. N. Friedman, J. E. Rockoff (2011), *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood* (No. w17699) National Bureau of Economic Research; R. Chetty, J. N. Friedman, J. E. Rockoff (2014), *Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*, in «American economic review», 104(9), pp. 2633-2679.

³⁶ Cfr. E. Nigris, *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004; I. Vannini, *Come cambia la cultura degli insegnanti: metodi per la ricerca empirica in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2012; P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017.

³⁷ Come riportato nel D.M. del 10 ottobre 2008, n. 83, nelle scuole paritarie, il totale delle ore di lavoro del personale docente non dipendente non può superare la quota di un quarto (25%) del monte ore complessivo. Per i docenti occorre precisare sia l'indicazione esatta del titolo di studio che dà accesso all'insegnamento in quello specifico ordine di scuola, sia il possesso della necessaria abilitazione. Per le scuole secondarie di primo e secondo grado, dovrà essere indicata l'esatta classe di concorso o l'ambito per cui è stata ottenuta la predetta abilitazione. Il personale docente, assunto presso le scuole paritarie di ogni ordine e grado, deve possedere i requisiti e i titoli previsto dall'art. 6 del medesimo decreto.

³⁸ Cfr. G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2018; P. Ellerani, *La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità*, in «Ricercazione», 7(2), 2015, pp. 253-276.

didattica rappresentano occasioni preziose per incrementare la professionalità di tutti gli insegnanti. A riguardo si pensi alla crescente offerta formativa assegnata agli ambiti territoriali nel corso dell'ultimo triennio. Sulla formazione in servizio, tuttavia, occorre continuare ad investire, in modo da creare le condizioni per uno sviluppo professionale continuo del corpo docente, che mentre nelle scuole statali sembra essere diventato un aspetto strutturale (soprattutto a seguito delle novità introdotte dalla Legge n. 107/2015), assume un carattere ancora episodico all'interno delle scuole paritarie.

Un altro aspetto che ancora oggi è regolamentato in modo diverso tra scuole statali e paritarie riguarda le procedure di reclutamento del personale e i contratti di lavoro. Sappiamo bene come l'assunzione in servizio nelle scuole statali, soprattutto per contratti a tempo indeterminato, avvenga a seguito del superamento di un concorso pubblico, cosa che non è richiesta per le scuole paritarie e che viene risolta attraverso la sottoscrizione di contratti individuali che dovrebbero corrispondere a quanto previsto dai contratti collettivi nazionali per il comparto scuola. Differenze continuano a sussistere anche per quanto riguarda gli impegni connessi alla partecipazione agli organi collegiali. Se per un verso la normativa vigente ribadisce la loro piena applicazione anche nelle istituzioni scolastiche paritarie, dall'altro prefigura organi collegiali diversi. Nelle scuole paritarie, infatti, non si applicano le disposizioni vigenti in materia, ma è il Regolamento di istituto, predisposto dal gestore, sentito il coordinatore didattico, che stabilisce le relative modalità di costituzione e le procedure di funzionamento. Anche su questo sarebbe opportuno prevedere maggiori forme di raccordo e di omogeneità a tutela sia dei diritti/doveri sul lavoro dei docenti delle scuole paritarie sia per avere indicazioni chiare sulle richieste che il gestore può avanzare rispetto alle attività in servizio degli insegnanti, nonché una maggiore attenzione alle misure di protezione sindacale.

7. *Monitoraggio costante del livello di efficacia ed efficienza del sistema di istruzione.* L'importanza di garantire standard di efficacia e efficienza comuni a tutte le scuole del sistema scolastico pubblico richiede la messa a punto di azioni di monitoraggio costanti e sistematiche³⁹. Questo può avvenire attraverso forme di valutazione interna o esterna delle istituzioni scolastiche. Nel primo caso un contributo positivo è stato fornito dall'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), previsto dal DPR n. 80/2013⁴⁰, a seguito del quale tutte le scuole hanno partecipato a processi di autovalutazione finalizzati all'individuazione di criticità da migliorare in vista dell'elevamento degli esiti di apprendimento degli alunni⁴¹. Nel secondo caso, come già affermato in precedenza, secondo quanto disciplinato dall'art. 7 del DPR 21 dicembre 2007, n. 260, la verifica e la vigilanza sull'efficacia e efficienza dell'attività delle istituzioni scolastiche e sulla realizzazione del piano dell'offerta formativa sono affiate agli Uffici Scolastici Regionali che a tale scopo possono avvalersi della collaborazione del servizio ispettivo. Nel caso delle scuole non statali, il lavoro di controllo e monitoraggio dei

³⁹ Cfr. P. Lucisano, C. Corsini, *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 15, 2015, pp. 98-109.

⁴⁰ Si veda il DPR 28 marzo 2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione".

⁴¹ Cfr. C. Corsini, *Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 5, 2010, pp. 41-47; J. MacBeath, A. McGlynn, *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Edizioni Erickson, Trento, 2003.

dirigenti tecnici riguarda la conduzione di interventi ispettivi finalizzati alla verifica e all'accertamento dei requisiti richiesti per il conseguimento della parità scolastica, per l'inclusione nell'elenco regionale delle scuole non paritarie, per la stipula delle convenzioni con scuole che risultano già in possesso della parità scolastica come indicato dalla Legge n. 62/2000 e dai DM nn. 82, 83, 84 del 2008. In considerazione della natura composita che il sistema nazionale d'istruzione ha assunto negli ultimi decenni, sarebbe utile che l'azione di vigilanza svolta dalla Pubblica Amministrazione fosse orientata verso due azioni principali: 1) un'azione consultiva a sostegno del corretto funzionamento del sistema nel suo complesso, per il raggiungimento delle finalità che lo Stato attribuisce alla scuola pubblica, laddove i requisiti rilevati non si discostino significativamente da quelli previsti dalla norma; 2) un'azione di controllo che, oltre alla legittimità degli atti, entri anche nel merito delle scelte organizzative, didattiche e gestionali per verificarne la conformità con quanto previsto dall'ordinamento. Soprattutto rispetto a questo secondo punto, infatti, occorre che i decreti di riconoscimento della parità siano emessi dopo un puntuale e capillare accertamento del possesso originario e della permanenza dei requisiti richiesti per l'erogazione del servizio scolastico affinché questo sia rispondente alle norme generali dell'istruzione e ai vincoli imposti dalla stessa legge sulla parità. In tempi recenti, detti procedimenti si sono ridotti sempre più di frequente ad una semplice accettazione delle dichiarazioni cartacee degli enti gestori senza una verifica *de visu* dell'effettiva esistenza dei requisiti imposti dalla legge. Ciò si registra non solo per quelle istituzioni scolastiche già in possesso del riconoscimento legale, dell'autorizzazione, della parifica e del pareggiamento, ma anche per quelle istituzioni scolastiche non statali "non riconosciute" che, ai sensi della CM n. 31/2003 e disposizioni successive, hanno l'obbligo di acquisire prima del "riconoscimento legale" il "riconoscimento di parità". In questo caso il dettato legislativo è chiaro: "La parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta e che, in possesso dei seguenti requisiti, si impegnano espressamente a dare attuazione a quanto previsto dai commi 2 e 3 [...] ossia i requisiti di cui al comma 4 vanno accertati in sede di riconoscimento della parità e non successivamente". Questa attenzione al rispetto dei requisiti necessari per erogare servizi di istruzione nel sistema pubblico non deve essere scambiata per affezione ai formalismi e ancor meno ad un uso ispettivo della valutazione. Essa rimanda piuttosto ad un atteggiamento rigoroso che intende difendere l'importanza della parità scolastica in termini sostanziali, per ciò che ha a che fare con la qualità dell'offerta formativa di cui le giovani generazioni hanno il diritto di beneficiare e che deve essere garantita dalla molteplicità degli attori istituzionali che popolano il sistema nazionale di istruzione.

5. Conclusioni

Il tema della parità scolastica può essere letto da più punti di vista e riproduce al suo interno molteplici antinomie, alcune delle quali non risultano essere ancora oggi del tutto superate, né sul piano giuridico né su quello culturale. Dette antinomie fanno riferimento al rapporto tra scuola laica e scuola confessionale, Stato e Chiesa, coscienza individuale e appartenenza religiosa, diritti e doveri connessi all'istruzione, responsabilità genitoriale e responsabilità dello Stato verso l'educazione delle giovani

generazioni, libertà di scelta educativa e assicurazione della qualità dell'istruzione, autonomia progettuale e esiti di apprendimento, ecc.⁴²

Al di là delle contrapposizioni ideologiche, l'istituzione di un sistema nazionale di istruzione misto, formato da scuole statali e non, paritarie e non paritarie, oltre all'esigenza di regolamentare un settore strategico per il Paese come l'istruzione, a livello pedagogico risponde soprattutto all'esigenza di farsi carico nel migliore dei modi possibili dell'educazione dei giovani, garantendo a tutti il massimo livello di qualità e accessibilità all'istruzione, nel rispetto della libera scelta delle famiglie e dei valori di ciascuno. La Legge n. 62/2000 ha cercato di risolvere questa "matassa intricata" legata alla parità scolastica, inserendola all'interno di una riflessione più ampia sulle finalità della scuola in una società complessa e articolata come quella che ha aperto le porte al nuovo millennio. Questa riflessione ha preso le mosse da una lettura critica dei modelli scolastici che si sono affermati nel corso del Novecento, per puntare al superamento di alcuni di essi e alla valorizzazione di altri. In questo senso la cosiddetta "Legge Berlinguer" ha cercato di scrollarsi di dosso l'eredità ingombrante del modello scolastico gentiliano, basato sull'appartenenza di classe e sull'egemonia delle discipline umanistiche a scapito di quelle scientifiche, in continuità con il precetto educativo della *schola* gesuitica, per puntare all'affermazione di modelli maggiormente emancipativi, democratici, capaci di riconoscere il valore della libertà, e della libertà educativa in particolare, in tutta la sua intrinseca problematicità. Rispetto a questo la lezione gramsciana⁴³ ha contribuito a sostenere la lotta culturale contro il dogmatismo culturale e pedagogico, aprendo a modelli didattici e di società orientati ad una costruzione creativa e plurima di cittadinanza, di cultura, di educazione, di cura da praticare anche al di là della scuola e della famiglia fino a coinvolgere l'intera comunità di riferimento⁴⁴. Su questi presupposti si è poi affermata la scuola dell'autonomia, che nel riconoscere maggiori spazi di scelta e di responsabilità sul piano didattico-organizzativo, ha utilizzato il decentramento amministrativo come leva per incrementare l'efficienza delle istituzioni educative all'interno di un ricreato patto formativo territoriale in grado di far dialogare tra loro istanze locali e globali, centro e periferia. Non è un caso, infatti, che la legge sulla parità scolastica sia nata proprio in questi anni, in apertura del terzo millennio, quando il vento della *devolution* e del federalismo regionale soffiava in modo forte sulla scuola, o meglio sull'intera pubblica amministrazione, e si puntava ad un ruolo meno egemone dello Stato sui pubblici servizi. Ecco che il tema della "parità" scolastica torna ad affermarsi con nuovo vigore, non tanto e non più come affermazione della scuola confessionale su quella laica, o viceversa, come primazia del privato sul pubblico, ma come strumento per rendere più efficace, ampia e plurale l'offerta educativa, attraverso una distribuzione più capillare sul territorio, così da raggiungere ogni angolo del paese. L'alto numero di richieste di riconoscimento della parità che le amministrazioni regionali hanno dovuto gestire dal 2000 in poi attesta la portata delle trasformazioni e dall'ampliamento del sistema pubblico di istruzione prodotto dalla legge.

A distanza di vent'anni dall'applicazione della legge sulla parità i risultati migliorativi che essa ha prodotto sul sistema-scuola sembrano essere ancora poco

⁴² Cfr. F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze University Press, Firenze, 2016.

⁴³ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, I-IV, Torino, Einaudi, 1975.

⁴⁴ Cfr. F. Frabboni, *Una scuola possibile*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

visibili. Se per un verso essa ha cercato di migliorarne il funzionamento, rendendolo più dinamico, diversificato, aperto e presente all'interno delle comunità, questo traguardo è stato raggiunto solo in parte. Una volta definito giuridicamente il quadro organizzativo-istituzionale di riferimento, infatti, non si è registrato un incremento della qualità del sistema, ma anzi si è prodotta una polarizzazione dell'offerta formativa, dovuta all'aumento esponenziale del numero dei gestori, che non solo ha appesantito ulteriormente l'apparato burocratico-amministrativo, di per sé già duramente provato, ma ha alimentato addirittura forme di competizione interna che di fatto non hanno contribuito a soddisfare la domanda di maggiori opportunità educative delle famiglie. In questi termini il tema della qualità dell'istruzione torna ad essere centrale, proprio alla luce della parità scolastica riconosciuta dalla legge, che deve allontanare da sé qualsiasi logica di mercato e di lucro, riscoprendo la prima finalità cui ogni intervento educativo dovrebbe tendere, ovvero quella di formare democraticamente giovani cittadini liberi, consapevoli e competenti. Stante la molteplice e variegata composizione interna che il sistema nazionale di istruzione ha assunto dopo il varo della legge occorre assicurare ad ogni cittadino un servizio qualitativamente adeguato, rispondente a standard di prestazione che non possono essere definiti da altri se non dallo Stato. Alla parità delle opportunità si affina la parità delle responsabilità che ogni gestore, sia esso pubblico o privato, è in dovere di rispettare. Se per un verso il pluralismo delle offerte educative può dare valore alla soggettività e alla progettualità di ogni scuola, favorendo la libertà di scelta delle famiglie, ciò non vuol dire generare un sistema autarchico, neo-liberista, indipendente dove ognuno rende conto solo a se stesso, poiché non è questo lo scopo e l'ideale che sta alla base dell'autonomia scolastica. Per contro invocare il ruolo di arbitro che lo Stato deve continuare a mantenere rispetto alla regolamentazione della parità in ambito scolastico, non significa volere premere l'acceleratore verso un'omologazione della scuola non statale sul modello di quella statale, ma tutelare una funzione pubblica dell'istruzione che punta all'integrazione tra le diverse parti del sistema, in modo che tutti gli attori in gioco condividano e rispettino le medesime regole, i medesimi traguardi rispetto alla formazione della persona umana. Le disparità e le differenze organizzative, gestionali, contrattuali che tutt'oggi permangono tra scuole statali e non statali, che la legge sulla parità non è riuscita a risolvere rispetto alla normativa previgente e che in alcuni casi ha addirittura esasperato (formazione delle classi, funzionamento degli organi collegiali, definizione delle attività di non insegnamento, progettazione dell'offerta formativa, impiego delle risorse e attribuzione degli incarichi, valutazione e rilascio dei titoli, ecc.), continuano a rappresentare un ostacolo alla collaborazione tra docenti e scuole di diversa ispirazione e un punto di debolezza del sistema.

Come scrive Franco Cambi: “[...] il fine primario dell'educazione è dar vita a un 'uomo planetario' che deve farsi cittadino del mondo e ciò significa comunicare col pluralismo delle culture e decostruire e oltrepassare pregiudizi etnici e abiti mentali circoscritti, guardando al dialogo e come regola e come risorsa”⁴⁵. Tutto ciò richiede una “scuola a struttura aperta”⁴⁶, in grado di riprodurre nelle aule didattiche la complessità

⁴⁵ F. Cambi, *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile*, in «Studi sulla Formazione», 20(2), 2017, p. 24.

⁴⁶ Cfr. M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano, 2018.

del nostro presente. Una scuola che rifiuta logiche escludenti, riduzioniste, economicistiche, che non ha paura di essere espropriata dal cambiamento, ma che cerca il superamento del dogmatismo pedagogico attraverso il “problematicismo”, il dialogo e il confronto con il diverso da sé, con modelli didattici e culturali innovativi, persino alternativi, pedagogicamente fondati e scientificamente legittimati, da interpretare criticamente in funzione del raggiungimento di finalità comuni ben definite rispetto alle quali nessuno può sottrarsi. In questo senso la pluralità dei modelli educativi e delle scelte metodologiche si ricompone, pur nell’eterogeneità delle soluzioni didattiche, rispetto a un’unitarietà di intenti in cui ogni scuola ha modo di riconoscere il proprio autentico contributo alla formazione delle giovani generazioni.

Concludendo possiamo affermare che il cammino verso una “reale” parità scolastica sembra essere ancora lungo e non sempre in discesa. I tentativi compiuti negli ultimi due decenni per una sua regolamentazione, anche sul fronte del diritto, hanno prodotto sia il superamento di modelli obsoleti di scuola consolidatisi nel tempo sia la delegittimazione di posizioni autoconservative costruite attorno a convinzioni ideologiche e confessionali che reclamavano un senso di primazia sull’educazione. Tutto ciò ha condotto alla ri-scoperta e alla ri-considerazione del valore della laicità della scuola, non in chiave oppositiva, distintiva o rivendicativa rispetto ad altri approcci, ma come paradigma fondativo di un modello di scuola “plurale”, in cui principi importanti - presenti anche nella nostra Costituzione - come quello di democrazia, di uguaglianza, di libertà, di autodeterminazione, di inclusione possono esprimersi pienamente ed essere vissuti dagli alunni attraverso la pratica del “fare scuola”. È compito di tutti gli attori che compongono l’attuale sistema di istruzione attivarsi il più possibile affinché questa nuova idea di scuola - ancora *in fieri* - possa affermarsi, crescere e diffondersi in maniera sempre originale, personale e creativa.

Negotiating epistemic authority in parent-teacher conferences: non-native parents reclaiming agency against the backdrop of linguistic and cultural differences

CHIARA DALLEDONNE VANDINI

Dottoressa di ricerca – Università di Bologna

Corresponding author: chiara.dalledon2@unibo.it

DAVIDE CINO

Dottorando di ricerca – Università di Milano Bicocca

Corresponding author: d.cino1@campus.unimib.it

Abstract. In this paper we analyze the degree of participation, epistemic management, and authority performance during Parent-Teacher Conferences with non-native parents. Studies focusing on ethnic minority communities illustrate the dominance of the teacher's epistemic authority (see Lareau and Weininger, 2003; Garcia-Sanchez and Orellana, 2007). Describing differences in mastering both the expert and the institutional knowledge, Howard and Lipinoga (2010) illustrate how immigrated parents remain relatively silent during the report phase of the encounter. This paper reports data from eight parent-teacher conferences with non-native parents. We show how parents' practices to accomplish and receive assessment confirm in part what has already been identified by the literature, but also adds new communicative "nuances". We contend that also non-native parents could be able to challenge the teachers' authority by questioning them and making the information from their territory of knowledge (i.e. the "child-at-home") relevant. We advance that a detailed analysis of how the management of knowledge and the negotiation of epistemic authority occur in parent-teacher conferences, will also help in critically rethinking some "pedagogical certainties" concerning school-family communication and their possible outcomes.

Keywords. Epistemic Authority - Knowledge Management - Conversation Analysis - Parent-Teacher Conferences - Non-Native Parents

1. Introduction

Parent engagement in children's academic life has been defined as a broad range of activities where parents can act as advocates of and contributors to their children's education by partnering with teachers and schools (Edwards & Kutaka, 2015). Such a climate of collaboration can function as a remarkable variable in supporting children's academic motivation and school performance (Sanders & Epstein 2000). Overall research

suggests that, if supported, a relationship of trust between the school and the family can increase students' individual and social wellbeing and academic success, with positive effects on self-esteem, classroom behavior, and better relational and social skills (Bronfenbrenner, 1979; Bruine et al., 2018).

In this sense, parent-teacher conferences (PTCs) afford a great opportunity to establish and foster a positive partnership between the school and the family (Epstein & Salinas, 2004; MacLure & Walker, 2000; Pilet-Shore 2015; 2016). Thus, PTCs focused on students' academic performance (Baker & Keogh, 1995) can be considered as an interactional space for parents and teachers to share information, opinions and worries concerning children's school life (Addimando, 2013; Christenson & Sheridan, 2001; Davitti, 2013; De Moulin 1992). It is during these interactional encounters that parents and teachers aim to construct a common ground to discuss the child and his/her systemic transitions from the home to the school (Davitti, 2013).

In this context, participants pay a great deal of attention to the way social roles, institutional identities, and authority are negotiated, using these institutional encounters to manage their impression (Goffman, 1959) as "good parents" and "good teachers" (Baker & Keogh, 1995). Boundaries are then implicitly established in terms of how to reciprocally assess their roles, with parents being recognized as responsible of the child-at-home, and teachers being accountable for the child-at-school (Baker & Keogh, 1995; Davitti, 2013; Pilet-Shore, 2012).

The act of managing knowledge and legitimating the description/assessment of the state of things is crucial during interactions and allows speakers to negotiate their identity (Drew & Heritage, 1992; Heritage & Clayman, 2010; Heritage & Raymond, 2006; 2012). Unsurprisingly, when talking, people are sensitive to what they have a right to know and say about their recipients (Chafe & Nichols 1986; Goodwin & Goodwin, 1992; Kamio 1997, Stivers 2005; Willett 1988).

Parents and teachers commit to construct a common ground of norms to objectively assess the child, his/her performance and shared educational frames (Cedersund & Svensson, 1996; Kotthoff, 2015), based on a shared knowledge of artifacts, norms, and beliefs (Clark, 1996). However, working together as partners to implement an effective communication to address issues and foster change is not always easy (Bobetsky 2003; Christenson & Sheridan 2001; Davitti, 2013). This is true not only for people who share the same language and cultural background, but especially for those with a different socio-cultural status, a different language, and different educational perspectives (Desimone, 1999).

Studies investigating the relationship between school-family partnership and academic success (Coleman, 1997) suggest that some non-native parents experience feelings of discomfort and helplessness when interacting with teachers (Granata, Mejeri, & Rizzi, 2015). These parents tend not to feel at ease expressing their concerns (Adair & Tobin, 2008; De Gioia, 2008; Hadley) and like they are only considered when children misbehave at school or show difficulties learning, with teachers attributing these problems to the family (Bove & Mantovani, 2015). On the other hand, cases have been reported where non-native parents avoid communication with teachers in order not to appear intrusive (Garcia, 1990; Vanderbroeck, Boonart, Van Der Mespel, & Brabandere, 2009). At the same time, teachers may also feel vulnerable and struggle with parents with a different background, experiencing difficulties in managing the school-family relationship (Pianta, 2001; Zaninelli, 2014).

In the realm of school-family interactions, when it comes to non-native parents institutional barriers and communication skills intertwine. An additional layer of difficulties is added by the “invisible barriers” (Lightfoot, 2003) of a different linguistic and cultural background (Bove & Mantovani, 2015), as implicit cultural models come into play in PTCs, which can engender misunderstandings (Elbers & de Haan, 2014).

Consistent with and informed by the literature reported above, we focus on this paper on eight video-recorded PTCs with non-native parents in Italy, to explore how such an institutional interactions take place and is shaped by interacting parts. Using a Conversation Analysis approach (Jefferson, 2004) we analyze the interactional practices adopted by non-native parents.

First, we analyze the communicative occurrences confirming what previous studies on PTCs with non-native parents found presenting examples of sequences where non-native parents react to teachers’ long turns using *silence* or *minimal feedback* (Lareau & Weininger, 2003; Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010).

We then observe teachers using a *third turn* in response to non-native parents using a *long turn* (Orletti, 2000).

Finally, we report on parents’ use of some communication strategies that traditionally have been attributed to native parents (see Lareau & Weininger, 2003). Specifically, we will focus on a communicative strategy – i.e. *challenging* teachers’ authority and responsibility- that has been traditionally attributed to native parents in the literature (Lareau & Weininger, 2003), but that in our data was employed by a non-native parent showing institutional and dialogical competence.

2. Literature review

2.1 The organization of interaction in PTCs with non-native parents

A number of studies investigating PTCs with non-native parents shed light on some differences in terms of participation and management of the epistemic authority linked to different ethnicity and socioeconomic status (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010; Kotthoff, 2015; Lareau & Weininger, 2003).

As this type of communication takes place within an institutional context (i.e. the school), conferences are marked by an asymmetry between the participants in terms of managing the interaction (Orletti, 2000). Because of this institutional nature, people representing the institution and holding more power and authority are expected to take the lead in deciding what perspectives and topics will be discussed during the interaction (Orletti, 2000).

Some scholars found that a different level of familiarity with the institutional frameworks and different linguistic skills can lead non-native parents to experience misunderstandings when communicating with teachers (Howard & Lipinoga, 2010; Weininger & Lareau, 2003). These authors stressed how non-native parents are at risk of being ill equipped with the communication skills necessary to jointly construct and negotiate the interaction. In light of these findings, PTCs can reproduce the inequalities these parents live outside the school (Howard & Lipinoga, 2010). However, the inequality structures that can influence the school-family relationship are mutually reproduced and potential-

ly transformed by interacts during the interaction itself (Blommaert, 2005). It is, indeed, by joining these conferences that constructing a positive partnership becomes possible (Howard & Lipinoga, 2010).

Prior works reported that during PTCs teachers tend to be the ones who more frequently use long turns during the conference and adopt a “third turn” (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard and Lipinoga, 2010; Lareau & Weininger, 2003). The “third turn” (Orletti, 2000) is generally employed to comment, assess, and judge someone/something. Thus, the interactional, semantic, and strategic asymmetry of the teacher can determine how the conference will evolve (Linell & Luckmann, 1991). Additionally, teachers enact their “professional vision” by using an institutional language (i.e. “school jargon”), that non-native parents may have a hard time understanding (Goodwin, 1994).

The abovementioned body of literature also reports that while native parents tend to challenge teachers employing expert knowledge (Lareau & Weininger, 2003), while non-native parents tend to be more silent and give minimal feedback (often using “continuers” see Schegloff, 1982). **Table 1** schematically summarizes these strategies.

Table 1. Teachers and parents communication strategies during PTCs.

Teachers	Non-native parents	Native middle-class parents
Long turn Third turn School jargon	Silence Minimal feedback or continuers	Challenge (Weininger and Lareau, 2003) Expert and institutional knowledge (Weininger and Lareau, 2003)

3. Method

This paper reports data from a broader project studying PTCs as interactive achievements in Italian Primary Schools. Our full dataset consists of 46 video-recorded PTCs, lasting from 10 to 50 minutes, occurring in two primary schools located in two medium-sized urban centers in Central and North Italy. Conferences involved 4 teachers, and 46 parents. Among the parents, 41 were mothers and 7 fathers; 6 of them were not-Italian native. This information was collected when parents signed the informed consent form for videotaping. Conferences concerned children of II, III, IV, and V grade (i.e. aged 7-11). Seven children were labeled as having special education needs. Participants’ consent was gained according to the Italian Personal Data Protection Code n.196/2003.

The focus of *this* contribution is on eight video-recorded PTCs with non-native parents with children of III and IV grade. Data were transcribed using the Conversation Analytic Transcription conventions developed by Jefferson (2004). Such an analytic approach was deemed appropriate as conversation analysis allows researchers to shed light on the fine details of humans interaction that sometimes could be hidden in the interaction itself (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)

4. Results

4.1 Teachers long turns and non-native parents' silence/minimal feedback

The following excerpts report on two primary school teachers (T1 and T2) interacting with a non-native mother (P) during a PTC occurred in April 2017 in a primary school in center Italy. We focus on the assessment of the child (Miluna, fantasy name) who, although being academically successful, behaves inconsistently with teachers' expectations in terms of classroom participation.

Excerpt 1

T1: Italian teacher; T2: Math teacher; P: Parent

- | | | | |
|----|----|---|----------------------------------|
| 8 | T1 | E come sappiamo il problema di Miluna=
And as we know Miluna's problem | |
| 9 | T2 | [mmh
[mmh | |
| 10 | T1 | = è che partecipa poco
= is that she doesn't participate that much | |
| 11 | P | | ((sorrise))
((smiles)) |
| 12 | T1 | ci sta provando=
she is trying= | |
| 13 | P | [Hhh e si io () tutti i giorni)
[Hhh yeah everyday () I) | |
| 14 | T2 | | ((annuisce))
((nods)) |
| 15 | T1 | Già solo questa cosa, che lei, prova a
Even just the fact that she tries to | |
| 16 | | partecipare ad Alzare la mano di più già noi
participate and raises her hand we | |
| 17 | | siamo Comunque=
are= | |
| 18 | T2 | [SI certo
[Sure | |
| 19 | T1 | =più contente
=happier | |
| 20 | P | | ((annuisce))
((nods)) |
| 21 | T1 | Anche perché è vero Miluna è un:a bimba timida
And it is true, Miluna is a: shy child | |
| 22 | | però quando vuole chiacchiera tantissimo hhhh
but when she wants she chats a lot hhhh | |

T1 “criticizes” (Pillet-Shore, 2016) the child’s lack of participation “And as we know Miluna’s problem is that she doesn’t participate that much” (lines 8-10), which is confirmed by a signal of alignment of T2 “mmh” (line 9). In her turn, the mother does not say a word and only smiles, leaving room for T1 who goes on with her assessment claiming that, after all, the child is trying to work on her involvement during classes “she is trying” (line 12).

On her part, P (re)presents herself as a good parent (Pillet Shore, 2015) who is aware of and dealing with the situation, constantly trying to invite the child to be more present in class. By agreeing with T “Yeah everyday I” (line 13) the mother claims prior knowledge of the problem, stressing that she is trying to tackle the situation.

T1 then reviews her assessment, and her at first problematic evaluation becomes a more positive one: “Even just the fact that she tries to participate and raises her hand, we are happier” (lines 15-19).

In this new version, the child’s behavior in T1’s words is described by teachers as appropriate: the student raises her hand in line with the expectations. Additionally, using the “we” particle, T1 indicates that both teachers share the same view and values in terms of assessment. Indeed, T2 aligns with her colleague in line 18 –”sure”- confirming and reinforcing the assessment.

In response to that, the mother nods and T1 adds an additional explanation to back her assessment.

The child is “talked into being” as “shy” (line 21), but it is also assumed that “when she wants she chats a lot” (line 22), without mentioning what teachers mean with “shyness”.

In the next excerpt (n.2) of the same conference, following some more exchanges, T1 goes back to her assessment with a summary assessment to institutionally frame the situation –”So, all jokes aside” (line 34) and focuses on the institutional goal of the interaction.

Excerpt n.2

T1: Italian teacher; T2: Math teacher; P: parent

- 34 T1 Allora (0.5) mhz niente a parte gli scherzi
So (0.5) mhz all jokes aside
- 35 adesso lei ha delle grandi capacità=
now she is very skilled=
- 36 P ((Annuisce con lo sguardo basso))
((Nods looking down))
- 37 T2 anche in matematica vedo che. È brava si
even in Math I see she’s good
- 38 impegna=
she works hard=
- 39 P ((annuisce))
((nods))
- 40 T2 in scienze studia=
she applies herself in Science
((rivolgendosi a T2))
((referring to T2))
- 41 =quindi [comunque
=so [anyway
- 42 T1 [si si
[yes yes

43	<p>anche la comprensione legge -hle cose le even with text comprehension when she reads something -she does</p>	
44	<p>Capisce Get it</p>	
45	P	<p>((Annuisce con lo sguardo basso)) ((Nods looking down))</p>
46	T1	<p>ed è un peccato (0.3) and it's a pity (0.3)</p>
47	P	<p>((Annuisce con lo sguardo basso)) ((Nods looking down))</p>
48	T1	<p>magari vedere che lei è così= you know to see her like that=</p>
49	P	<p>((Rivolge velocemente lo sguardo a T1)) ((Quickly looks at T1))</p>
50	T1	<p>=silenziosa che non alza la mano =quiet not raising her hand</p>

As the mother just provides minimal feedback in the form of nods without making eye contact (Schegloff, 1982; Stivers, 2008), teachers account for the student's skills by making "list" of positive assessments (Pillet-Shore, 2016). She is good with Math "even in Math I see she's good" (line 37), "she works hard" (line 38), "she applies herself in Science" (line 40), and "even with text comprehension when she reads something -she does get it" (lines 43-44). This way, teachers start by referring to the child's positive qualities before focusing on behavioral problems (see lines 46, 48, 50)

As these skills are acknowledged and reported to the mother, the student is also framed as quiet and lacking participation (e.g. by raising her hand). In these two excerpts, most of the times as the teachers end their turns the mom just nods, in line with the literature (Weininger and Lareau, 2003; Davitti, 2013). There is only one occurrence where the mom answers, trying to show her involvement in the life of the child "everyday... I" (ex 1, line 13), following the "good parent" cultural model implicitly negotiated during the conference.

These excerpts (ex. 1 and ex. 2) -concerning the teachers' long turns and the silence/minimal feedback of the non-native parent- can be conceived as classic examples of what the literature has described as typical conversational moves of non-native parents taking part in PTCs (Elbers & de Haan, 2014; Lareau & Weininger, 2003; Horvat, Weininger & Lareau, 2003). In the first and second excerpts, as the teachers report on the child's educational achievements and classroom behavior (ex. 1.), the mom answers with very few words, lots of silences and nods, often looking down without making eye contacts with the teachers (ex. 1. lines 11 and 20, ex. 2 lines 36, 39, 45,47,49). In the next section we

analyze excerpts where parents make extended turns of talk and the teachers reserve the right to assess what parent says.

4.2 *Non-native parent's long turns followed by teachers' third turn*

Excerpt n.3 reports on an exchange between two primary school teachers (T1 and T2) and a non-native father that took place in April 2017 in a primary school of center Italy. What is peculiar of this interaction is the father who, performing an extended turn of talk composed by multiple “turn contractions units”¹ (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) is able to occupy a large portion of communicative space.

In this excerpt, T1 is telling the father about her choice concerning homework for the holidays, closing the sentence saying that “he needs to commit” (lines 269-270). This way, T1 is stressing that her job is done and that the success in the task it's up to the student and his parents from now on.

Excerpt n.3

T1: Italian teacher; T2: Math teacher P: Parent

- 267 T1 Solo un libro io do perché siccome stiamo a
I only give him a book because since we stay at
- 268 casa pochi giorni gli darò un libro che lui
home for a few days I'll just give him a book he
- 269 riesce a leggere non tanto difficile però deve
can read not very difficult but he needs to
- 270 Applicarsi
Commit
- 271 P Lo tengo lo tengo non ti preoccupare
I got this I got this don't worry
- 272 T2 [Invece di matematica
[On the other hand, with respect to Math
- 273 P [però quando c'è compiti
[but when there is homework
- 274 T1 Hhhh
Hhhh
- 275 P Quando c'è qualcosa di e mi frega di pagine
When there is something to do and he fools me with the pages
- 276 [Che non so che deve fare (2.0)
[Which I don't know he has to do (2.0)
- 277 T1 [Lì fa il furbo
[He tries to cheat there
- 278 T2 [In matematica
[In math
- 279 P [Perché a volte lui quando c'è
[Because he sometimes when there is
- 280 () io come l'ho [capito=
() that's how I [you know=

¹ A TCU is a fundamental unit of speech (e.g., a sentence; a word) out of which a speaker may construct a turn-at-talk in conversation (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

- 281 T1 [Abbiam capito
[We get it
- 282 P =quando c'è tanti impegni (1.0) lui prende
=**when there are lots of things to do (1.0) he takes**
- 283 un libro che l'ha fatto due mesi, cinque mesi fa
a book he did two, five months ago
- 284 T1 Certo
Of course
- 285 P Avanti di- quando non ci siamo noi (1.0)
Ahead of- when we are not around (1.0)
- 286 T1 Sì
Yes
- 287 P E sta compilando per niente
And he's filling with no reason
- 288 T1 Sì
Yes
- 289 P E lo chiedo io quando vengo, c'è da fare? Sì
And I ask when I come, is that to do? Yes
- 290 l'ho fatto mi ha visto mamma io lo chiedo mamma
I did it, mom saw it I ask mom
- 291 povera non sa non capisce neanche che fa perché
poor thing she doesn't know she doesn't even get what he is doing because
- 292 non capisce l'italiano m- ANCHE SE CAPISCE
she can't speak Italian b-even when she gets something
- 293 se ti dice questo ciò da fare
if he says this is what I have to do
- 294 T1 Eh sisi ma infatti [non è colpa della mamma
Yes, yes, actually [it's not his mom's fault
- 295 P [Io non sono stato qua
[I haven't been around
- 296 Non sono stato qua
I haven't been around
- 297 T2 Certo
Sure
- 298 T1 Eh
Eh

The father, in turn, shows his commitment as in line 271 “I got this I got this don't worry” by presenting himself as a “good parent”, willing to support teacher's expectations (Pillet Shore, 2012; 2015). But, as T2 tries to talk about the homework for the holidays, she is “interrupted” (Nofsinger, 1991) by the father who keeps to talk to T1, “but when there is homework” (line 273), starting the new sentence with the adversative conjunction “but”, aimed at expressing contrast between two statements, to justify his doing. This could have happened because the father felt intimidated by T1 saying the child “needs to commit” (lines 269-270), which could have meant that the he has not really committed so far.

The father aims to highlight that it is not parents' fault that the child has not committed, but to the child's himself who “fooled” him (lines 275-276): “when there is

something to do and he fools me with the pages which I don't know he has to do". This way he admits he cannot easily stay informed about the homework. Through a "recap formulation" (Orletti, 2000, p.70) T1 formulates the father's words concerning the child's behavior (Orletti 1994, p.351) as in line 277 "he tries to cheat there", summarizing what the father has been saying to interpret his actions and make sense of what it's being told. This upshot formulation shows what T1 got from the father's words, without expecting a feedback in return. Such a communicative action is only apparently neutral. By summarizing what the other person in interaction has just said, T1 is stressing what she deems to be significant and relevant for the interaction (Orletti, 2000). The father and T1 agree on the child's sharp behavior and even when T2 tries again to talk about her math homework (line 278), the father continues telling about the ways the child fools him: "when there are lots of things to do he takes a book he did two, five months ago" (line 282-283).

T1 tries to interrupt the father saying "we get it" (line 281), using the plural to include the perspective of T2. As the father goes on, T1 just provides minimal feedbacks ("of course", "yes", "yes", lines 284, 286, 288) until P refers to the mother's responsibility in checking the homework, who is not present in the conference (lines 289-293). In his words, P represents himself as concerned about checking his child did his homework when he gets home "and I ask when I come" (line 289), reporting the child's answer as a reported speech "I did it, mom saw it" (line 290).

As a further step to ensure the child did his homework, the father asks the mother "I ask mom" (line 290), showing the teachers that he thoroughly and responsibly fulfill his duties by checking what the child said. He then goes on with his story talking about the mother "poor thing, she doesn't even get what he is doing because she can't speak Italian, even when she gets something if he says this is what I have to do" (lines 291-293). The mother is framed, in father's words, as attentive and involved with her child's school life, but with no means to play her role of a good parent thoroughly, because of the language, but most of all because of the child not being honest with her.

From this excerpt not the father –as an attentive inspector- nor the "poor" mother –who doesn't speak Italian- are responsible for the homework. It is the child himself who should be held accountable, as the one who knows about the homework. Even if the mother's understanding of Italian was better, it would still be the child's responsibility to know and tell his parents about the homework to do.

T1 agrees with P that the mother is not responsible for that "yes, yes, actually it's not his mom's fault" (line 294), using a third turn summarizing the reported situation. The father goes on with his account by saying twice "I haven't been around" (lines 295-296), stressing that it is not his fault if the child did not do his homework, as supported by T1 and T2's third turns "sure" and "eh" (lines 297, 298).

The next excerpt reports on a mother talking about her twins' school performance, showing how the teacher uses a third turn to assess the parent's conduct.

Excerpt 4

T= Teacher P= Parent

- 81 T è quest-questa cosa]quindi dopo tutto che gli
it's thi-this thing] then, after all that we
- 82 abbiamo detto hh quello che abbiamo detto su
we told hh him what we told about
- 83 S che glielle abbiamo dette di t-cotte e di
We told him all sort of
- 84 crude alla fine forse lui (0.2)è che quello che
things, in the end maybe he (0.2) is the one who
- 85 ha attualmente tra i due ehm sta più attento (.) e
right now pays more attention of the two of them (.) and
- 86 partecipa di più ecco. M cerca di fare meno
is more involved. M tries to do the least
- 87 possibile ecco.
He can do.
- 88 P molto. E anche[oggi me lo ha detto la Chiara=
a lot. And even [today Chiara told me about it=
- 89 T [corrisponde corrisponde (anche con quello che
it's the same it's the same (of what you
- 90 avete visto voi)]
you saw]
- 91 P =che per esempio lui non dice] non ho capi'
=that for example he doesn't say]I didn't get
- 92 non capisce qualcosa
he doesn't get something
- 93 T Eh
Eh
- 94 P lui non ha capito
he didn't get it
- 95 T Certo
Of course

In the excerpt above the teacher is comparing the two children assessing their behavior (lines 81-87). After listening to this assessment, the mother confirms and assesses herself what the teacher just said “a lot” (line 88). Such a move is unusual for a non-native mother if compared to the literature on non-native parents describing them as silent and submissive (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Helbers & de Haan, 2014; Howard & Lipinoga, 2010; Lareau & Weininger, 2003). Furthermore, this mother provides a proof to support her assessment, reporting a discourse with another teacher “And even today Chiara told me about it” (line 88).

The teacher immediately replies, talking over the mother “it’s the same, it’s the same of what you saw” (line 89-90), showing not only she is aware that her opinion and her colleague’s overlap, but further corroborating her point of view as something widely supported.

Such an overlap though doesn’t discourage the mother who, in turn, keeps on talking about one of her children’s behavior at school as told by apparently another tea-

cher “that for example he doesn’t say I didn’t get, he doesn’t get something” (line 91-92). As the mother presents herself as involved and knowledgeable about the child at school, showing competence on the teacher’s epistemic territory, the teacher moves toward the third turn.

Even though she pronounces less words, and despite allowing the mother to decide the topic of conversation, with her assessment the teacher highlights that it is her place to confirm/disconfirm the legitimacy of the mother’s words, re-establishing the conversational asymmetric order.

In the third and fourth excerpts, focusing on parent’s long turns followed by teachers’ third turns, we observed a different way for parents to manage and negotiate the epistemic authority during the conference. Particularly, in the third excerpt, our data show a father engaged in a conversation with teachers where the conversational management is quite aligned with the literature (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010; Lareau & Weininger, 2003) as following his words are always further assessment and approvals from the teachers (ex. 3 lines 277,284, 294).

In the fourth excerpt, in turn, it is the mother who manages the conversation producing long turns, while the teacher is constantly overlapping, assessing, confirming and taking part in the mutual construction of the interaction by showing that she is “allowing” the mother to talk with her recurring third turns. By doing so, while the teacher leaves room for the mother to talk, she is also defending her epistemic authority by assessing what the parent says (Ruusuvuori & Perakyla, 2009). This is in line with Orletti’s account (2000) on the nature of assessment as a (possible) manifestation of authority. The mother too, though, confirms and assesses some of the teacher’s moves, showing how both the interaction and the legitimacy of expressing one’s opinion come from a continuous negotiation between the interacting parts. In this context, this suggests that non-native parents’ minor, if not lacking, participation to the epistemic management of the interaction is not to be taken for granted. In the next paragraph we present the analysis of a conference where a non-native mother is able to contest and challenge the teachers’ authority, even if she doesn’t master Italian.

4.3 Challenging the teachers’ authority

In an educational environment, challenge is defined as the ability of parents to question the work of teachers (Lareau & Weininger, 2003). The next excerpt reports on a conference between a non-native mother (P), an Italian teacher (T1) and a math teacher (T2) occurred in a primary school located in center Italy. In this excerpt it is possible to detect two communicative moves that have been described as typical of native parents in the literature (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010; Lareau & Weininger, 2003), as able to question teachers’ authority. These parents are framed as their children’s “advocate”, contesting and “challenging” teachers’ assessments (Weininger & Lareau, 2003).

Excerpt n.5

- 149 P (0.2)oh ma adesso però con i compiti,ci
(0.2)**talking about the homework, are**
- 150 sono pochi compiti da scuola a casa? O lui
is there less homework to do? Or is it
- 151 proprio deve leggere e non legge?
Just him who doesn't do it?
- 152 T1 Ah, questo me lo devi dire tu!
That's something you have to tell me!
- 153 T2 [Hhh
[Hhh
- 154 T1 Io li [do i compiti
I do [give homework to do
- 155 P [tu li dai i compiti?
[Do you?
- 156 T1 Sì! Hhh
Yes I do! Hhh
- 157 P Eh lui, e li fa in un secondo!
He, he does it in a second!

In this excerpt it is the mom who makes “strong moves” (Orletti, 2000), attempting an interactional dominance (Linell & Luckmann, 1991), which allows to control the conversation by controlling the sequential organization using “strong moves” like starting a sequence, asking a question, or changing the subject (Orletti, 2000).

Although being in an institutional context, the mother challenges the typical conversational asymmetry by explicitly asking the teacher about the job she is supposed to do: “is there less homework to do? Or is it just him who doesn’t do it?” (lines 150-151).

T1 tries to get back control in line 152, saying “that’s something you have to tell me!” Instead of directly addressing the question like it would be the case in a traditional adjacency pair (Sidnell, 2010), T1 clarifies the roles and the context where the conversation is taking place. Namely, the teacher reiterates with a formulation that she is the one with the authority to talk about that topic (line 152), restoring some basic rules. Hence, it is T1 who directs this institutional interaction by picking up the topics of conversation, making strong moves and having the last say on how to manage epistemic rights if they don’t confirm to the expectations. In this case, T1 deems appropriate not to address the mother’s question and reiterate, through a formulation (“that’s something you have to tell me!”), that it is the mother who has to be held accountable for the child’s homework. If T1 answered the mother, she would implicitly legitimate the possibility for her to raise questions about her work conduct, endorsing the parent’s behavior which is violating the implicit contract of concealed assessment of their competences (Davitti, 2013).

T1 goes on saying: “I do give homework to do” (line 154) to confirm she is doing her job properly. The mother, in turn, asks back “do you?” (line 155) and the teacher firmly answers with a “Yes I do” (line 156). The mom follows saying “he does it in a second” (line 157), which explains the reason of the question that was asked in lines 149-151.

The following excerpt shows a similar “challenge” between two teachers (T1 and T2) and a non-native mother (P).

Excerpt n.6

T1: Italian teacher; T2: Math teacher; P: parent

- 190 T1 Hhhh, è chiaro che poi a lungo andare avrà
Hhhh, it's clear that in the long term he will
- 191 bisogno anche del del lavoro a casa perché
need to do some work at home because
- 192 quand[o aumenteranno
wh[en there will be more
- 193 P [quelle medie li °mammamia°
[that middle school °jeez°
- 194 T1 E vabeh (adesso poi)
Oh well (and now)
- 195 P Abbiamo quinta (che poi), lo preparerete °un
There is the fifth grade (which I mean), will you help him
with that
- 196 po' °?
A little°?
- 197 T1 Eh ce[rto
Well of co[urse
- 198 T2 [Ecc=
Su=
- 199 T1 [Eh!
[Eh!
- 200 T2 =ome! È dalla prima che li prepari[amo
=sure! We've been teaching them since the first gra[de
- 201 T1 [Brava Denise
[Well put Denise
- 202 P [Hhh
[Hhh
- 203 T1 [Hhh
[Hhh
- 204 T2 [Hhh
[Hhh
- 205 P Proprio dico per passaggio dell'a-
No I mean to get to the next gra-
- 206 T2 No ma sono dei ragazzi in gamba
Well, they are smart kids
- 207 T1 Eh si [molto
Yes [definitely

In lines 190 and 191 “it’s clear that in the long term he will need to do some work at home”, T1 refers to the “curriculum for the home” (Baker & Keogh, 1995). As Baker and Keogh put it, “parents are thus positioned as ancillary teachers, and the work of the school is extended into the work of the home” (1995, p.279), claiming that in order for the child to be successful at school, some works at home needs to be done. The mother does not answer with a commitment, nor with an explanation (like elsewhere reported: Howard & Lipinoga, 2010; Koothoff, 2015). In turn, she switches the topic to the immi-

ment end of the elementary school and the beginning of middle school “that middle school, jeez” (line 193). When T1 tries to minimize the matter “Oh well, and now” (line 194), P goes on asking the teachers whether they will prepare the child for this passage (“will you help him with that?” Lines 195-196). While the literature attributes this linguistic competence to native parents (Weininger and Lareau, 2003), in this instance – although non-native- the mother shows to be able to effectively manage the conversation as a native parent. Interestingly, T2 exclaims “Sure! We’ve been teaching them from the first grade!” (line 200), reiterating a position that, although being obvious for the teachers, can serve the purpose of managing whatever ambiguity the mom’s question arose.

T1, then, agrees with T2 by positively assessing her words “Well put Denise”, but after a common laugh (lines 202-204). Laughing together indicates an alignment between the interacting parts, but also a way to overcome the communicative embarrassment (Alasuutari, 2009). The mother, though, goes back to her point “No I mean to get to the next gra(de)” (line 205), through a reformulation of her previous statement, asking for the teachers to reply. It is T2 to address the matter, saying “well, they are smart kids”, using “well” as a discourse marker (Orletti, 2000) to minimize mother’s apprehension without, again, clearly answering the question. This way, T2 reassures the mother by means of a generalization extending the assessment to the whole classroom, confirmed by T1 in her next move (“Yes, definitely” line 207).

Excerpts 5 and 6 show something contrasting with previous literature as in Lareau and Weininger (2003). While in their study on PTCs the authors highlight that it is native parents who question teachers’ authority, our data suggest that even non-native parents can use similar communication strategies. What is worth noting is how the teachers do not cede their epistemic territory to the mother. As non-native parents make moves that could somehow “seize” their authority and epistemic management, teachers defend their asymmetric position by marking their territory without legitimizing parents’ “invasions” (i.e. ex-5: line 152; ex-6: lines 200, 206).

In the fifth excerpt, the mother makes a strong statement, when she asks T1 if she really gives homework to do (“do you?” ex. 5 Line 155). By asking this question the mother is challenging the teacher’s authority and professionalism, marking that it is expected for teachers to give students homework to do. Not only is she invading her epistemic authority, but also implicitly framing herself as a competent arbiter of teachers’ work. T1, in turn, resists and declines this invasion by firmly stating “Yes I do!” (ex 5, line 156), stressing for the second time that she does in fact give homework, after previously indicating that it should be the mother’s responsibility to know about it anyway (“That’s something you have to tell me!”, ex. 5 line 152).

In the sixth excerpt, we can observe an analogous conversational structure, with the mother asking how the teachers are planning to prepare the students for middle school implicitly questioning their work. The teachers, on the other hand, account for their work “we’ve been teaching them since the first grade” (ex. 6 line 200), and then change the subject focusing on children themselves “well, they are smart kids” (ex. 6 line 206) making a generalization and de-problematizing the mother’s worries.

5. Discussion

Taking together the reported excerpts, our findings partially confirm and partially disconfirm the previous literature on the role played by non-native parents during PTCs, which mostly reported on their passive attitude towards the received assessments (Garcia-Sanchez & Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010).

Analyzing these PTCs through the theoretical and methodological lens of Conversation Analysis allowed us to meticulously look at and thoroughly reflect on the extent to which parents are allowed to participate in and negotiate the interaction with teachers during these institutional encounters.

In their study on PTCs, Hovart and colleagues (2003) advance that parents with higher linguistic skills perform the role of their children's advocates. Not only by doing so are they in a position to try and foster their educational achievements, but also to create an interactional context where they can ask teachers for a customized care for their children. In light of this, it is important to reflect on the amount of interactional space left for native and non-native parents, and how managing this space can, to different degrees, impact children's academic career.

As non-native parents have a different linguistic and cultural background compared to the scholastic institution, and because they are not always fluent in Italian (Bove & Mantovani, 2010), having a conversation on the consolidated practice of PTCs can open a window of opportunity for intercultural interventions to be realized and work on some implicit practices that can hinder a thorough integration.

If we recognize that with a different degree of parents' participation comes a different degree of teachers' expectations and engagement, which in turn can impact students' academic career, then every action comes with a broader meaning to take into account in order to avoid that through unintentional and taken-for-granted gestures social inequalities are not fought, but reproduced (McCarthy, 1990).

This calls for the importance of reflecting with teachers on the way their professional identity is shaped and performed during PTCs, in order to try and close the gap between native and non-native parents with respect to their participatory power during institutional interactions. It is teachers who can, in this sense, operate as active agents of change to fight and reduce inequalities. Because even when both parties can rely on the same repertoire of communication skills, PTCs for their very nature tend to be asymmetrical with teachers holding more power. This is all more true with non-native parents who, unlike teachers and native parents, have probably not been socialized to the goals, expectations and evaluations of *that* school within *that* culture. Additionally, teachers are more knowledgeable in terms of practices and meanings orienting the conversation during PTCs, playing a role in the production and definition of the discourse and the texts that will be presented during the interaction even before this takes place. We advance that this peculiarity recalls the "hidden agenda" documented in doctor-patient encounters (Frankel, 1984) where on the one hand is the doctor who controls the interaction by asking questions and only apparently shifting from one topic to another, while on the other is the patient, who is unaware of the rationale behind the sequence of questions. This occurs because it is the doctor the only one who knows about the hidden agenda of such an encounter, namely its organization, structure, and the necessary elements to reach the goal of the exchange (Orletti, 2000).

Such an implicit routine, orienting the sequence of themes that will be addressed and the schema used to evaluate the type of argumentations authorized by the institution, represents a form of institutional power and, as Blommaert (2005) put it, is part of a professional habitus.

Even written words and documents used as a tangible proof to back one's claims during PTCs (such as tests, records, etc.) to foster an "objective" and "unbiased" discussion are, in fact, culturally oriented –reflecting the institutional culture- and, once again, facilitating teachers more than parents. Teachers rely on institutional documents as a means to organize the interactions and support them. These documents, in fact, offer a set of topics to discuss (e.g. new skills achieved), a tangible representation of how the child's achievements can be classified within standardized scales and compared to other students' (e.g. report cards), and overall proofs and documentations attesting the child's performance, which is institutionally assessed.

Being a non-native parent who tries to navigate institutional interactions can lead to a lower awareness of the implicit knowledge conveyed during PTCs which somehow can impact the possibility for non-native parents to democratically interact with teachers (Davitti, 2003; Hovart, Weininger & Lareau, 2003). On the other hand, sharing the same cultural and linguistic background can foster communication and make it more flowing and less ambiguous, which anyway does not guarantee an efficient and effective interaction.

Reflecting on PTCs with non-native parents asks us to re-think our cultural models and the way they are taken for granted (Holland and Quinn, 1987). It is through misunderstandings, faux pas, and mistakes that these models become evident, helping us to sharpen our wits when re-thinking practices that are deemed as natural and spontaneous. These practices, in turn, lay on our broader cultural background and the set of personal, implicit, and professional values that come with them and, as our data support, are put into play even with non-native parents.

Thinking about these elements can actually benefits every single participant during a PTC. Parents in this study employed not only typical and, to some degrees, expected communication strategies, but also unexpected, asking us to more broadly keep in mind the contextual and situational complexity of these interactions during our analysis.

Even the very same term "native" needs to be problematized: being a native does not only concern being a member of a geographic and physical area, but sharing a pattern of cultural and experiential knowledge. In this specific institutional context, we advance that further research can benefit from looking at native/non-native parents in terms of their knowledge and mastery of the school culture (Fabbri, 2012). That is how legitimated they feel to express themselves and perform their roles actively in a potentially alien or familiar context, overlooking our "labels" that too often we tend to attribute without thinking twice.

Acknowledgments: We wish to thank Dr. Danielle Pillet-Shore for her feedback on an early version of this paper.

References

- Addimando, L. (2013). I comportamenti controproducenti dei genitori a scuola: Un'analisi sulla soddisfazione e l'autonomia lavorativa degli insegnanti [Counterproductive behavior of parents at school: a satisfaction analysis and teacher's

- autonomy in working life]. *Psicologia della Salute*, 2, 33-51.
- Baker, C., & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18(2-3), 263-300.
- Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia [Implicit pedagogies and mutual expectations in the dialogue between immigrant parents and teachers in kindergarten]. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 9-31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruïne, E., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Leen Vandermarliere. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44:3, 381-396.
- Cedersund, E., & Svensson, L. G. (1996). A "Good" or a "Bad" Student: A study of communication in class assessment meetings." *Language and Education*, 10 (1), 132-150.
- Christenson, S., & Sheridan, M. S. (2001). *Schools and families. Creating essential connection for learning*. New York, London: The Guilford Press.
- Couper-Kuhlen, E. (2006). Assessing and accounting. In E. Holt, & R. Clift (Eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction* (pp.81-119). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation. Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* 15(2), 168-199.
- Drew, P., & John Heritage, J. (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, C.P. & Kutaka, T.S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. Chapter prepared for S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Foundational Aspects of Family-School Partnerships* (p. 35-54).
- Elbers, E., & de Haan, M. (2014). Parent-Teacher Conference in Dutch Culturally Diverse School: Participation and Conflict in Institutional Context. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 252-262.
- Epstein, L. J., & Salinas, C. K. (2004). Partnering with families and communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Schools as Learning Community*, 61(8), 12-18.
- Fabbri, M. (2012). "Ragioni d'alleanza, problemi di disalleanza: territori e servizi per l'infanzia fra cultura e controcultura." [Reasons for alliance, problems of dis-alliance: territories and services for children between culture and counterculture]. In *Dis-alleanze nei contesti educativi* [Dis-alliances in educational contexts], (ed.) Mariagrazia Contini, 63-75. Roma: Carocci.
- Garcia- Sanchez, I., & Orellana, M. F. (2006). The Construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistic and Education*, 17, 209-239.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In

- Rethinking Context*. In A. Duranti, & C. Goodwin (Eds.), *Language as an Interactive Phenomenon* (pp.147-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Granata, A., Mejeri, O., & Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. [It is not only a question of culture. Obstacles and resources in the family/ childhood school relationship]. *Rivista dell'Educazione Familiare [Family education magazine]*, 1, 79-91.
- Greenfield, M. P., Quiroz, B., & Raeff, C. (2000). Cross-Cultural conflict and harmony in the social construction of the child. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 87, 93-108.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2006). The epistemics of social relationships: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35(5), 677-705.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J. P. De Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (pp.179-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M. K., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language and Communication*, 30(1), 33-47.
- Horvat, E., Weininger, B. E., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between home and school and parents networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, (pp.13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kamio, A. (1997). Territory of information. *Pragmatics & beyond*, 48. John Benjamins Publishing.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry: Université de Savoie
- Kim, M. E., Sheridan, M. S., Kyongboon, K., & Koziol, N. (2013). Parents beliefs and children behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationship. *Journal of Psychology*, 51(2), 175- 185.
- Klein, G. B., Dossou, K. M., & Pasquandrea, S. (2014). Embodying epistemicity. Negotiating (un)certainly through semiotic objects. In A. Zuczkowski, R. Bongelli, I. Riccioni, & C.
- Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. *Linguistics and Education*, 31, 286-303.
- Lareau, A., & Weininger E.B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606.
- Lawrence- Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parent and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- MacLure, M., & Walker B.M. (2000). Disenchanted evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.

- Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pianta, R. C. (2001). Student – teacher relationship scale. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Pillet-Shore, D. (2012). The problems with praise in parent–teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79, 181-204.
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a good parent in parent-Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395.
- Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another’s child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language and Society*, 45, 33-58.
- Sacks, H., Schegloff E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences. *Analyzing discourse: Text and talk, Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, 71-93.
- Schegloff, E. A. (1996). Some practices for referring to persons in talk-in interaction: A partial sketch of a systematics. In B. Fox (Ed.), *Studies in Anaphora* (pp.437-485). Amsterdam: John Benjamins.
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297-321.
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S., & De Brabandere, K. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66–77.
- Zaninelli F. (2014). La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l’infanzia in Italia [The participation of families in Italian Educational services]. In M. Guerra, E. Luciano (eds.): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l’infanzia in una prospettiva internazionale [Constructing participation. The partnership between family and services in an international perspective]* (pp. 99-110). Parma: Junior-Spaggiari.

Ordine e disordine: un'apparente antinomia nell'educazione motoria e sportiva. Interviste a confronto

ELENA FALASCHI

Assegnista di ricerca – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: elena.falaschi@unifi.it

Abstract. Underlining the importance of the organization of structures and stimuli in sport and physical education, but also recognizing the value of entropy in complex systems, the present study is aimed at investigating the perception of some apparent pedagogical antinomies within the sporting context of football. The methodology adopted is qualitative and hermeneutical, with the aim of describing and interpreting (through semi-structured interviews) some perceptions, beliefs and expectations particularly related to the sport of football but understood as representations of wider social phenomena. Specifically, the questions of the interviews investigated the following antinomical variations of the “order-disorder”: “Respect for the rules-Athletic creativity”, “Enhancement of the individual skills-Importance of teamwork”, “Physical training-Motivational coaching”, “Men’s football-Women’s football”. Furthermore, a fifth category of analysis relating to “Resilient behaviours” was identified and highlighted, since this reflection emerged “spontaneously” in each of the six interviews.

Keywords. Sport and Physical Education - Antinomies - Order-Disorder - Resilience - Football

1. Il valore dell'entropia nei sistemi complessi

La parola “antinomia” (dal greco ἀντί, preposizione che indica una contrapposizione, e νόμος, legge) è stata introdotta nel linguaggio filosofico da Immanuel Kant, nella *Critica della ragion pura*¹. Le antinomie kantiane (Finito-Infinito, Divisibilità-Indivisibilità, Libertà-Causalità, Dio causa prima-Natura) si riferiscono ad un particolare tipo di ragionamento che indica la compresenza di due affermazioni contraddittorie, ciascuna delle quali in confronto all'altra potrebbe essere vera o falsa.

Nella storia del pensiero pedagogico, le antinomie – già presenti nello strumentalismo deweyano di *Democrazia e educazione*² – si sono spesso presentate come problemi le cui risoluzioni non sempre hanno significato la reciproca esclusione dei due concetti. Nella pedagogia si rilevano così antinomie formali (come scienza-filosofia, teoria-prassi, ecc.), pratico-teoriche (ad esempio autorità-libertà, cultura-professione, ecc.), pratico-educative (individualizzazione-socializzazione, rapporto maestro-scolaro, ecc.)³.

¹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari, 2005.

² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

³ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2000.

Proporre come punto di partenza due poli concettuali di distanza “estrema” significa adottare una metodologia di analisi che risponde all’intento di riconoscere le rispettive specificità antinomiche ma al tempo stesso tutte le loro reciproche connessioni. Secondo quanto afferma Giovanni Maria Bertin, procedere “per antinomie” educative permette di prefigurarsi uno spazio tra i due poli antinomici all’interno del quale si situano tutte le esigenze intermedie, di mescolanza e di reciproca contaminazione, generando modelli pedagogici e dando luogo ad una pluralità estremamente ricca di prospettive e di significati⁴.

Nel 1948 l’antropologo e cibernetico Gregory Bateson scrisse un geniale metalogo dal titolo “Perché tutte le cose finiscono in disordine?”⁵, affrontando la relazione antinomica tra “ordine” e “disordine”. Secondo Bateson qualsiasi sistema vitale tende al disordine, dal momento che attorno a noi c’è più disordine che ordine. Ciò dipende dal fatto che a fronte di un solo stato di ordine ci sono un’infinità di stati di disordine possibili. La natura, l’universo, tendono spontaneamente al disordine, dunque, sostiene Bateson, anche il comportamento umano è incline a questa direzione; per questo motivo è impossibile pensare di poter mantenere un ordine/controllo assoluto sugli eventi.

L’obiettivo dunque sarà la conquista di un apprezzamento estetico del “disordine”, che non si identifica con il *kaos*, vuoto e disorganizzato, ma con la deviazione da una regola di quel *kosmos* che, nella sua pienezza, produce bellezza. Si può così pensare al disordine come ad una regola che conduce alla sua anti-regola, generando e percorrendo un ordine frattale ricorsivo, armonico ed “artistico”.

Generalmente la tensione verso l’ordine rappresenta un tentativo da parte di un soggetto di trovare un’organizzazione, un sistema di classificazione per orientarsi in contesti infiniti e indefiniti di informazioni. Ne deriva che anche i modi di organizzare sono infiniti, che nessun sistema ordinato potrà contenere tutti gli altri sistemi e che non si arriverà mai ad ordinare tutto. Ciò significa che qualsiasi fenomeno sottoposto a processi di organizzazione tenderà comunque verso il disordine anche dopo essere stato ordinato. La grandezza di misura del disordine di un sistema è l’entropia. Questa misura identifica come “stato a bassa entropia” quello nel quale i costituenti sono stati organizzati, secondo uno o più criteri di classificazione, mentre uno “stato ad alta entropia” è quello in cui gli elementi del sistema sono disposti a caso.

Nonostante l’universo tenda verso il disordine, tuttavia vi sono anche dei sistemi complessi che, secondo un comportamento antinomico solamente “apparente”, sembrano produrre una diminuzione di entropia, generando *spontaneamente* organizzazioni e creando stati di ordine maggiore. In natura, ogni volta che un sistema evolve verso stati di ordine maggiore, significa che tale sistema non è isolato. Si pensi ad esempio alla struttura di simmetria geometrica di un fiocco di neve, alle disposizioni di alcuni cristalli di quarzo in agglomerati tridimensionali, al rispetto della *sectio aurea* nella rotazione a spirale di alcuni tipi di conchiglie.

Queste osservazioni sono riscontrabili anche nei comportamenti umani, rilevando in essi alcune manifestazioni involontarie di naturale organizzazione degli stimoli. Basti pensare che nella nostra percezione del mondo esterno noi non cogliamo delle semplici somme di stimoli, ma percepiamo delle forme, come insiemi organizzati e struttura-

⁴ G. M. Bertin, *Progresso sociale o trasformazione esistenziale, antinomia pedagogica*, Liguori, Napoli 1981.

⁵ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1998.

ti, che risultano qualcosa di diverso dalla semplice somma delle loro parti costitutive. Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler⁶, massimi esponenti della teoria della Gestalt, nei primi del '900 hanno enunciato un serie di “leggi” a dimostrazione che la nostra percezione tende spontaneamente ad organizzare alcuni stimoli in forme dotate di struttura coesa. Un comportamento sensoriale che aspira alla riduzione dell'entropia, in risposta ad una sorta di bisogno di dare un ordine di livello maggiore, attribuendo spontaneamente alcuni criteri strutturali (vicinanza, appartenenza, pregnanza, ecc.) ad elementi che, in realtà, sono privi di tale organizzazione.

Pertanto, riportando queste riflessioni nei contesti educativi, l'invito è quello di assumere un consapevole impegno pedagogico nei confronti di ciò che può presentarsi come un'apparente antinomia, più o meno esplicita. Come sostiene Alessandro Mariani, è necessario considerare ogni sfaccettatura della natura umana (il mentale e il corporeo, lo spirituale e il materiale, il biologico e il culturale) in modo da promuovere il miglior sviluppo possibile per il soggetto-individuo-persona, nell'ottica della sua integralità⁷.

2. L'educazione motoria e sportiva. Verso l'organizzazione delle strutture e degli stimoli

Nell'ambito dell'educazione motoria e sportiva, l'integrazione armonica tra “ordine” e “disordine” è ben espressa nel pensiero pedagogico di Pierre de Coubertin, il quale, secondo i principi dell'olimpismo, delinea lo sport come una pratica teorica, capace di educare al contempo la coscienza e la corporeità, la mente e gli affetti, l'individuo e le masse⁸.

Le attività motorie e sportive coinvolgono l'attivazione di tutte le dimensioni corporee: biologica e psicologica, emozionale e affettiva, cognitiva e spirituale, personale e sociale, comunicativa e relazionale⁹. L'essere umano, che vive quotidianamente la tensione tra “essere un corpo” e “avere un corpo”, “non potrebbe comunicare (e quindi ‘esistere’, in senso heideggeriano) se non fosse-avesse un corpo”¹⁰. Sono molti gli autori che parlano del corpo fisico-organico (*Körper*) e del corpo vivo (*Leib*), quest'ultimo fondamento esistenziale della comunicazione poiché con esso e per mezzo di esso (dei suoi sensi, delle sue funzioni) si possono incontrare gli altri, toccarli, guardarli, ascoltarli, entrarne in contatto¹¹. Il corpo dunque che non rappresenta soltanto la materialità umana ma si costituisce come *medium* dell'incontro con l'altro, come “corpo vissuto” e mezzo immediato della comunicazione interpersonale¹².

All'interno dello spazio antinomico tra “essere” e “avere” un corpo, l'educazione motoria e sportiva si inserisce a pieno titolo legittimando le proprie finalità: le “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti

⁶ W. Köhler, *La psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano, 1961.

⁷ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006.

⁸ A. Mariani, *Corpo e modernità: strategie di formazione*, in R. Frasca (a cura di), *Religio athletae*, Lancillotto e Nausica, Roma, 2014.

⁹ R. Rosa, T. De Vita, *La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills*, “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, 1, 2018.

¹⁰ E. Isidori, *La pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma, 2002, p. 69.

¹¹ E. Falaschi, *Embodiment touching. Il riconoscimento della corporeità nella “distante prossimità” della comunicazione aptica*, “Studi sulla Formazione”, 1, 2018, pp. 107-125.

¹² A. Mariani, *Merleau-Ponty, il corpo, il “mio punto di vista sul mondo”*, in F. Cambi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Unicopli, Milano, 2004.

per la scuola secondaria”¹³ sottolineano il ruolo delle Scienze Motorie e Sportive volto al benessere, alla salute, alla prevenzione e all’inclusione attraverso le attività sportive; le “Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”¹⁴ pongono in rilievo l’integralità della persona ed esprimono l’esigenza che il curriculum dell’educazione al movimento preveda esperienze tese a consolidare stili di vita corretti e salutari unitamente a esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Analizzando nello specifico sia il curriculum dell’educazione motoria sia l’apprendimento delle differenti discipline sportive, emerge chiaramente la necessità di attribuire un “ordine” alle strutture spaziali e temporali che sottendono e condizionano la corporeità, il movimento fisico e la prestazione sportiva e, al tempo stesso, l’importanza di apprezzare e di valorizzare quella quota di “disordine” intrinseca agli stessi concetti di temporalità¹⁵ e di spazialità¹⁶.

Sia il tempo che lo spazio necessitano di una declinazione al plurale, potendo individuare un tempo e uno spazio *psicologici* (percepiti da ogni individuo in maniera diversa a seconda della connotazione emotiva e della prossemica), un tempo e uno spazio *sociologici* (riferiti a tutti gli universi relazionali condivisi con gli altri e condizionati dai contesti pubblici e collettivi), un tempo e uno spazio filosofici (accompagnati dagli interrogativi sull’esistenza del presente, in relazione al passato e al futuro, sulle dimensioni assolute o relative, sulla possibilità di cogliere i concetti di eternità e di infinito), un tempo e uno spazio *biologici* (influenzati dagli ecosistemi vitali e dall’ecocompatibilità, così come dagli studi sulla cronobiologia e sui ritmi circadiani) e infine un tempo e uno spazio *fisici* (determinati dal loro rapporto con la velocità, dunque controllabili e misurabili).

Soltanto il tempo *fisico* e lo spazio *fisico* possono essere matematicamente soggetti a precisa regolamentazione. Nei contesti sportivi, da un punto di vista spaziale, si pensi ad esempio alle strutture ordinate dei circuiti (ciclismo, automobilismo, ecc.), dei percorsi (sci, *orienteeing*, vela, ecc.), dei perimetri di gioco, più o meno ampi (calcio, *basket*, *baseball*, pallavolo, tennis, biliardo, ecc.), delle distanze, anche di precisione (golf, lanci, tiro con l’arco, ecc.) mentre, da un punto di vista temporale, si pensi ad esempio all’ordine definito dal minore o maggiore impiego di tempo possibile (tutti i tipi di corse, immersione in apnea, ecc.), dalle sincronie e dal ritmo (nuoto, tuffi, danza, ecc.), dalla quantità temporale dipendente dalla relazione con l’avversario (arti marziali, pugilato, scherma, ecc.) o con l’ambiente (*surf*, pesca, arrampicata, *rafting*, ecc.).

Altre strategie di organizzazione degli stimoli, utili nei contesti di educazione motoria e sportiva, sono nate dal bisogno di controllare alcune prestazioni per poterle mettere a confronto e individuare parametri normativi di riferimento. A questo proposito, possiamo riferirci ad alcuni test e batterie di valutazione dei processi percettivi e psicomotori, dalla nascita fino all’età adulta: il “*Visual Motor Bender Test*” (che risale al 1938), la “Scala di sviluppo motorio Oseretsky” (1959), il “Test di imitazione dei gesti di Berges e Lezine” (1963), la “Scala di Sviluppo Psicomotorio della prima infanzia Brunet-Lézine” (1967), la “Batteria Piaget-Head” (1980), la “*Movement ABC - Batteria per la Valutazione Motoria*

¹³ Decreto Interministeriale, “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti per la scuola secondaria”, 211/2010.

¹⁴ Decreto Ministeriale, “Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, 254/2012.

¹⁵ E. Falaschi, *Viaggi nel tempo*, Erickson, Trento, 2007.

¹⁶ E. Falaschi, *Educare alla spazialità*, Erickson, Trento, 2010.

del Bambino” (1999), soltanto per citarne alcuni¹⁷. Tali strumenti risultano molto importanti per compiere puntuali osservazioni, mirate e intenzionali, e permettere eventualmente di effettuare diagnosi corrette; tuttavia sappiamo che non potranno mai del tutto registrare quel margine di “indefinito” evolutivo caratteristico di ogni comportamento.

3. La resilienza: la rimodulazione costruttiva degli stati interiori

Spesso “la presa di coscienza dei propri limiti corporei-strutturali e psicologico-emozioni è il primo passo verso un’adeguata relazione con se stessi e con gli altri, nella costruzione di un sé maturo capace di affrontare le difficoltà. In questo senso, l’attività sportiva è un processo di educazione informale permanente, che guida la persona nell’acquisizione di competenze utili ad affrontare le emergenze della vita con spirito resiliente”¹⁸.

La resilienza è un processo dinamico e multidimensionale che include un adattamento positivo, sicuro e flessibile in risposta a situazioni di disagio, ad avvenimenti destabilizzanti, ad eventi stressanti, a condizioni di vita difficili, a traumi¹⁹. Pertanto, l’esperienza sportiva si offre come ambito privilegiato per esaminare e incentivare lo sviluppo di questo atteggiamento, durante le competizioni, durante gli allenamenti e nel rapporto con i compagni e con gli allenatori.

In ambito sportivo, la possibilità di trasformare un evento critico e destabilizzante (una sconfitta al termine di una importante competizione, una battuta d’arresto legata ad un calo di prestazione, il passaggio ad un’altra categoria, un infortunio o una malattia che costringono a più o meno lunghe interruzioni, ecc.) in motore di ricerca personale è ciò che permette al singolo individuo o alla squadra di utilizzare tutte le possibili risorse (concetto di sé positivo, alta determinazione, supporto sociale, *coping*) come fattori di protezione e di supporto per riorganizzare positivamente quell’evento.

Sappiamo che un importante fattore di protezione per costruire resilienza è costituito dall’ambiente sociale. Alcuni autori sottolineano le potenzialità dell’“atmosfera” e del “clima” che circonda l’attività sportiva, indicandoli come strumenti utili a promuovere relazioni positive e legami forti nel gruppo, con i compagni di squadra, con il *coach* o l’allenatore. Un contesto resiliente favorisce la maturazione di competenze sociali e lo sviluppo della capacità di sostenere elevati carichi di *stress* (fisico e psicologico) derivanti dal misurarsi continuamente con insuccessi, frustrazioni e avversità e, al tempo stesso, genera interesse, passione e persistenza motivazionale²⁰.

Questi comportamenti, alla base della prestazione sportiva, trasferiscono la loro utilità anche in tutti gli altri contesti della vita.

Essere abituati a “fare squadra”²¹, saper condividere tempi, spazi, risorse comuni, non adeguarsi a schemi classici ma riorganizzare le proprie convinzioni, il proprio comportamento e i propri obiettivi in relazione ai diversi contesti e ai diversi avversari, saper rispettare ruoli, regole e turni necessari, sono comportamenti utili anche in molte altre

¹⁷ M. C. Passolunghi, R. De Beni, *I test per la scuola*, il Mulino, Bologna, 2007.

¹⁸ Boerchi D., Castelli C., Rivolta M., *Costruire resilienza attraverso lo sport*, in Castelli C. (a cura di), *Sport e resilienza*, “Vita e pensiero”, Milano, 2013, p. 16.

¹⁹ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.

²⁰ F. Rheinberg, *Valutare la motivazione. Strumenti per l’analisi dei processi motivazionali*, il Mulino, Bologna, 2006.

²¹ D. Malaguti, *Fare squadra. Psicologia dei gruppi di lavoro*, il Mulino, Bologna, 2007.

situazioni, come metafora della vita: una sconfitta non è una tragedia, l'importante è come si reagisce, l'impegno è prepararsi alla sfida successiva.

In ambito sportivo (e nella vita), la resilienza viene così a costituirsi come strategia efficace per condurre alcuni stati di "disordine" ad alta entropia (insuccessi, frustrazioni, avversità) verso l'organizzazione di stati interiori di maggiore "ordine" (autostima, auto-determinazione, motivazione).

4. Un'indagine sul campo... di calcio: schemi convergenti e prestazioni divergenti

Nelle metodologie di ricerca in pedagogia dello sport, occupa oggi un ruolo fondamentale lo studio dei problemi della formazione degli insegnanti, degli educatori, degli allenatori e dei processi di insegnamento-apprendimento propri di questa disciplina. In questo senso la ricerca in pedagogia dello sport è sempre ricerca sull'educazione e per l'educazione²².

Muovendo da tale convinzione, e con lo scopo di far emergere eventuali apparenti antinomie pedagogiche, il presente studio assume come finalità quella di indagare la percezione di "ordine" e di "disordine" in ambito calcistico.

La metodologia adottata è di tipo qualitativo, ermeneutico, con l'obiettivo di descrivere e di interpretare alcune percezioni, credenze, convinzioni legate allo sport calcio ma intese come rappresentazioni di più ampi fenomeni sociali. Con lo strumento dell'intervista semi-strutturata²³ si è inteso immergersi nel fenomeno studiato per comprendere il significato che quest'ultimo riveste per i soggetti partecipanti, quali sono le loro credenze, convinzioni, intenzioni, motivazioni, aspettative circa alcune apparenti declinazioni antinomiche dell'"ordine-disordine" nel contesto sportivo calcistico.

Nello specifico, le domande delle interviste hanno incluso una riflessione circa le seguenti antinomie: "Rispetto delle regole-Creatività atletica", "Valorizzazione delle competenze del singolo-Importanza del gioco di squadra", "Allenamento fisico-*Coaching* motivazionale", "Calcio maschile-Calcio femminile".

Rispetto a questi stessi *focus* di analisi, ogni partecipante²⁴ ha risposto liberamente offrendo il proprio punto di vista in relazione al ruolo rivestito.

Si riportano di seguito le interviste, nella loro versione integrale.

4.1 Intervista a Renzo Ulivieri, Presidente dell'Associazione Italiana Allenatori Calcio

1. Può descrivere brevemente la sua "storia" professionale?

Sono Presidente dell'Associazione Italiana Allenatori Calcio, succedendo ad Azeglio Vicini. Sono stato un allenatore di calcio di varie squadre (l'Empoli in Serie C1, la Ternana in Serie B, la Sampdoria, portandola dalla B alla A, il Modena, il Vicenza, il Bologna e molte altre) e sono tuttora un allenatore, anche di squadre di calcio femminili (dal 2014

²² E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma, 2009.

²³ V. L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna, 2011.

²⁴ Ringrazio sentitamente i partecipanti per la loro preziosa disponibilità a rilasciare l'intervista. **Renzo Ulivieri**, Presidente dell'Associazione Italiana Allenatori Calcio e **Massimiliano Alvini**, Allenatore di calcio UEFA-Pro, per le competenti e stimolanti riflessioni che hanno offerto grazie alla loro professionalità. La calciatrice **Sabrina Del Vecchio** e i calciatori **Samuele Fedeli**, **Davide Barsotti**, **Riccardo Villa**, per le numerose suggestioni che hanno restituito grazie alla loro esperienza.

sono allenatore a titolo gratuito della Scalsese, squadra di calcio femminile di San Miniato militante in Serie B, e dal 2015 della squadra femminile del Pontedera, in Serie C).

Ho conosciuto molte panchine e molti campioni: Roberto Baggio, Roberto Mancini, Walter Mazzarri, Gigi Buffon, Fabio Cannavaro e molti altri. Ripensando alla mia storia professionale, mi sento di dire che da allenatore non ho sempre dato il buon esempio, i miei atteggiamenti in panchina erano a volte eccessivi, mentre oggi chiedo ai tecnici attuali di fare l'esatto opposto. Quando ne ho l'occasione non faccio altro che ripeterglielo: guardate me e fate l'esatto opposto. Perché? Perché mi rendo conto che dobbiamo mandare messaggi diversi e perché lo stile è una cosa importante. Vedo spesso allenatori troppo esagerati e devo dire che non mi piace. Penso a tecnici simili a quelli che si vedono sulle panchine delle squadre europee, più posati e con un certo stile. Io ci provavo ad essere diverso, volevo a tutti i costi somigliare a Liedholm, mio grande idolo. E devo dire che ci riuscivo, anzi, per i primi cinque minuti di gara ci riuscivo, poi tutto tornava come prima ed ero punto e a capo.

2. Quali strategie metodologiche suggerisce ad un allenatore per conciliare il rispetto delle regole e la creatività atletica, la valorizzazione delle risorse del singolo e l'importanza del gioco di squadra, l'importanza dell'allenamento fisico e del coaching motivazionale? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Rispetto delle regole e creatività. Un grande allenatore del passato diceva che era necessario un "caos organizzato". Prima giocavamo per schemi organizzati, dopo si è cominciato ad allenare per principi di gioco: che cosa vuol dire? Che io devo allenare più che per far eseguire schemi, devo riuscire a proporre situazioni diverse per ogni situazione e trovare la scelta giusta. Devo allenare a scegliere più che ad eseguire schemi, devo riuscire a far leggere le diverse situazioni e per ogni situazione trovare la scelta giusta, quindi noi dobbiamo dare ai calciatori la tecnica ma per poter mettere in azione la scelta, in base alla lettura della situazione.

Mentre prima si diceva dobbiamo fare la foto e poi sulla foto fare le scelte, oggi il discorso è dinamico: fare una ripresa e immaginarsi il futuro e immaginarsi cosa succederà nell'azione di gioco. Dunque regole e creatività. Innanzitutto la premessa è che le regole non valgono per tutti, ci sono regole diverse uno dall'altro; se ho 20 giocatori ci sono 20 persone le une diverse dalle altre. Non posso trattare tutti nello stesso modo. La volontà e l'impegno dell'allenatore sono quelli di trattarli uno diverso dall'altro. Prima l'uomo e poi il calciatore.

In questo periodo ho condotto trattative per andare in Cina, per portare gli allenatori ad allenare in Cina. Riuscire a fare un contratto con il governo cinese per noi significa trovare tanti posti di lavoro anche se a stipendi "normali" e non stratosferici. Prima di noi hanno avuto contatti con i tedeschi, gli spagnoli, i portoghesi, ma non gli sono piaciuti. Io ho detto loro che ogni nazione ha una sua filosofia di calcio, che nasce dalla cultura, dalla tradizione di quel paese, di quel popolo. La nostra è fondata sulla fantasia, sulla creatività, sull'iniziativa individuale che vengono messe al servizio della collettività. Sembra che gli sia piaciuto.

Riporto un esempio: ogni allenatore parla di collettivo, di squadra. Io parlavo di cooperativa del gol, dicevo che la nostra squadra è un SMS, una Società di Mutuo Soccorso. Poi i ragazzi venivano da me e mi dicevano "Io...". Allora io rispondevo che bisogna

diminuire molto l'“Io” e aumentare il “Noi”. L'episodio è questo: durante una partita avevamo giocato male e al termine del primo tempo, nello spogliatoio, io dissi che bisognava cambiare perché c'erano troppe individualità, altrimenti me ne sarei andato. Alla fine del discorso dovevamo poi decidere chi poteva ri-cominciare a giocare e uno dei ragazzi infortunati mi disse “A Noi mi fa male un gamba”. Lì capii che si poteva vincere il campionato, e si vinse il campionato!

Motivare il calciatore: nella storia del calcio il modo di motivare è cambiato con le generazioni. Quando Nel '15-'18 c'era da uscire dalla trincea ed andare all'assalto della baionetta il grido era “Savoia Savoia” e partivano per fare lo scontro: era un ordine ma era anche una motivazione, che richiamava il concetto di nazione. Ai tempi di Vittorio Pozzo la motivazione veniva quando distribuivano nello spogliatoio le maglie uno per uno perché rappresentavano l'Italia. Ai tempi di Nereo Rocco, a Padova, lui dava la maglia al difensore e gli diceva quale avversario doveva marcare, senza spiegargli tante cose, ma gli diceva “Sappi che quell'attaccante viene a portare via il pane di bocca ai tuoi figli”. E all'epoca era una forte motivazione!

Oggi è un po' cambiato perché ad alti livelli un calciatore è diventato un'“azienda” e l'allenatore a volte fa un po' fatica ad agire. Le motivazioni sono di tipo diverso, sono legate al lavoro da fare “sulla testa” del giocatore. Oggi noi dobbiamo sollecitare molto la concentrazione e fornire tanti stimoli. Spesso il problema è dell'allenatore e non dei giocatori perché probabilmente la proposta che fa è una proposta che con il tempo ha perso di interesse e quindi uno dei nostri più grandi problemi è quello di evitare la noia e fare in modo che l'allenamento sia vivace da un punto di vista fisico ma anche intellettuale. E poi dico sempre agli allenatori: durante l'allenamento di un'ora e mezzo, studiate quello che volete, proponete tutte le attività che vi pare ma almeno per un quarto d'ora i ragazzi devono fare cose che a loro non piacciono, perché va bene sorridere e stare bene ma bisogna andare oltre il “mieloso” e far fare ai ragazzi anche qualcosa che non piace.

Per me è importante mettere poche regole. A volte quando arrivavo ad allenare una nuova squadra capitava che sulla lavagna trovavo scritte 10 regole di comportamento e le toglievo tutte, anche rischiando. Bastava che rispettassero il concetto che “bisogna comportarsi bene”. Io avevo solo due regole: quella dell'orario, essere puntuali, e quella del posto a tavola, nel senso che non facevo la “tavolata” ma tavolini da 4 posti, che non erano fissi ma liberi e variavano di continuo per favorire lo scambio. Dopo un po' di tempo succedeva che si costituivano da soli dei gruppi perché condividevano interessi comuni (il cinema, il teatro, le fidanzate amiche, ecc.).

Succedeva a volte che venivano da me a chiedermi “Qui come si fa?” Io dicevo: “Non lo so, parliamone”. Dopo un po' di tempo io non avevo più bisogno di intervenire perché rispondevano con facilità alle regole che si erano dati da soli; certo, questo era anche un percorso pericoloso perché nella fase di “anarchia” se nella squadra prevalevano alcuni che avevano più “voce” allora diventava un problema. Il discorso di cui a volte ne parlano anche i giornali è quello della divisione all'interno della squadra e della presenza dei sottogruppi. Io sostengo che non si deve avere paura dei sottogruppi perché alla testa di ogni sottogruppo di solito c'è uno che probabilmente ha un pochino più di personalità, un capitano, quindi si crea una squadra dove ci sono 5-6 capitani. E con una squadra così di solito si vince. Quando invece non c'è neanche un capitano è un problema e non si va da nessuna parte perché in questo caso i calciatori “eseguono” e basta. Però poi non si vince.

Un altro discorso sul quale insisto, perché l'ho sperimentato e praticato, è sollecitare a parlare chi non ha voce. Ognuno si porta dietro la sua storia e di solito succede che se siamo in 20 persone, alla fine parlano sempre i soliti, poi una decina interviene via via ma 4 o 5 non parlano mai. I motivi possono essere diversi: perché sono giovani o perché non sanno parlare o perché si vergognano. Di fronte a questa cosa bisogna sollecitare nel modo giusto, con delicatezza, perché poi nel tempo questa capacità si trasforma in autostima che si ritrova nel gioco. E allora, se c'è da prendere una decisione è importante chiedere ad ognuno di sapere cosa ne pensa o cosa possiamo fare. Il nostro è un gioco dove c'è bisogno di rischiare e di solito queste persone più silenziose tendono a non rischiare mai nulla. Cominciare a parlare significa cominciare a rischiare, a prendere l'iniziativa, dunque dare voce a chi non ne ha o non la vuole avere.

Inoltre noi allenatori, nel lavoro che facciamo, dobbiamo cercare di sviluppare l'intelligenza del calciatore, che è un'intelligenza specifica, perché altrimenti Einstein avrebbe potuto essere Maradona o viceversa. Noi allenatori dobbiamo sviluppare sia il pensiero semplice ma anche il pensiero complesso perché il gioco del calcio spesso richiede complessità di pensiero; pensiero complesso e ad alta velocità.

Una caratteristica di questo sport è anche in relazione alle situazioni che si sviluppano: non ce n'è mai una uguale a un'altra. Ad esempio quando un giocatore colpisce di testa, lui deve calcolare la traiettoria, la velocità della palla, il punto nello spazio dove la palla arriverà. Sono una serie di operazioni compiute in una frazione di secondo e mentre fa questo, mentre sta saltando, il calciatore deve anche correggere e cambiare il punto previsto se in quel preciso momento c'è un colpo di vento. Per queste operazioni qui, fortunatamente, al giorno d'oggi, non c'è una macchina che riesce a farle come un giocatore. Con tutti i calcoli possibili che una macchina può fare ma il soffio di vento all'ultimo minuto e di conseguenza la decisione di spostare la testa di cinque centimetri, questo una macchina non sarà mai capace di farlo. Questo esprime la complessità delle operazioni che questi ragazzi fanno contemporaneamente (calcolare l'intensità della spinta, la velocità delle gambe, i movimenti del corpo ed eventuali correzioni). È una cosa incredibile: siamo costretti a far funzionare il cervello!

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

La parte femminile e maschile del calcio. In passato qualcuno aveva detto che non è calcio quello femminile ma che è calcio solo quello maschile. Non è vero. Io come allenatore di una squadra femminile vedo che ci sono sì caratteristiche fisiche diverse, legate alla forza. Bambini e bambine, fino a 12 anni, giocano insieme e la forza più o meno è la stessa, poi nello sviluppo il ragazzo acquista più forza mentre il femminile è un calcio dove si evidenzia meno la forza e si va più verso la tecnica.

Riportando un esempio della mia esperienza personale, io sono arrivato un po' improvvisamente alla squadra femminile della Scala di San Miniato sostituendo l'allenatore che ha avuto un problema di salute. Mi avevano detto che all'interno della squadra c'era un problema di rapporti e io sono riuscito a risolverla perché non conoscevo le ragazze. Ho detto loro: "mi hanno detto che dovrei cambiare e adeguarmi a voi ma siccome ho una certa età e quindi problemi di adattamento, allora siete voi che dovete adeguarvi a me". Quando siamo nello spogliatoio e in partita non cambia nulla, le dinamiche

interne sono uguali al calcio maschile. Salvo il fatto che le femmine hanno più bramosia di migliorarsi. Il calcio femminile si sta sviluppando anche se ci sono zone della Toscana dove si fa più fatica ad attrarre le bambine al calcio, per esempio zone dove si sono affermati altri sport femminili (pallavolo, pallacanestro) mentre ci sono altre zone nell'entroterra toscano dove le bambine si avvicinano a questo sport e poi si riesce a costituire le squadre. L'idea comunque è che il calcio femminile si affermerà. Sicuramente ha bisogno di *testimonial* e la nazionale è stata un testimone importante da considerare.

4.2 Intervista a Massimiliano Alvini, Allenatore di calcio UEFA-Pro

1. Può descrivere brevemente la sua “storia” professionale?

Ripercorrendo la mia storia professionale, devo dire che non mi sarei mai aspettato di arrivare fino al calcio professionistico; ho fatto tanti sacrifici e tanta gavetta. All'inizio il calcio era solo un passatempo, il mio lavoro era agente di commercio.

Nel 1995 ho cominciato ad allenare per gioco, guidando gli amatori Calcio Ferruzza di Fucecchio, la squadra dei miei amici del bar. Successivamente ho iniziato la mia carriera da allenatore tra i dilettanti (Signa, Quarrata, Tuttocuoio). Con il Tuttocuoio, nel 2010, sono riuscito nell'impresa di realizzare il Triplete (Campionato, Coppa Regionale e Coppa Italia di Eccellenza).

Successivamente sono approdato al calcio professionistico allenando Pistoiese, AlbinoLeffe e Reggio Audace, la mia attuale squadra che milita nella Serie C. Nel mio *curriculum* ho collezionato panchine in tutte le categorie e vinto sei campionati, insieme ad una Coppa Italiana Dilettanti. Nel 2018 ho conseguito l'abilitazione di allenatore professionista UEFA-Pro presso il Centro Tecnico Federale di Coverciano, il cosiddetto “Master”, il massimo livello di formazione per tecnici riconosciuto dalla FIGC.

2. Quali strategie tecniche e relazionali suggerisce agli atleti per conciliare il rispetto delle regole e la creatività, la valorizzazione delle risorse del singolo e l'importanza del gioco di squadra, l'impegno negli allenamenti fisici e il sostegno del coaching motivazionale? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Un aspetto che secondo me è molto importante da rilevare è che noi allenatori professionisti (e non) in questi anni siamo sempre stati abituati ad allenare la parte tecnica e la componente tattica (per quello che riguarda la partita) e la parte fisica (per quello che riguarda la corsa e la forza). Secondo il mio punto di vista e la mia esperienza oggi un allenatore non può non allenare la parte psicologica. È come un tavolo a quattro gambe: un allenatore oggi non può non allenare la parte psicologica, quello che è lo stato mentale di un calciatore, lo stato mentale che ha una squadra, lo stato mentale di un allenatore e del suo *staff*. Quindi l'allenamento mentale, la componente psicologica è fondamentale oggi per quanto riguarda questo lavoro che io sto facendo. Io ho fatto un percorso personale, a Torino con Giuseppe Vercelli e Antonio Sacco – che sostengono il Metodo S.F.E.R.A. (Sincronia, Forza, Energia, Ritmo, Attivazione) – che ho conosciuto anche a Coverciano durante il Corso del Master, dove sono stati introdotti questi metodi. Fino a qualche anno fa in Italia la componente psicologica non era non era mai stata presa in considerazione, a differenza di altri contesti, per esempio in alcuni sport americani tipo

NBA, football americano, hockey su ghiaccio, dove il supporto psicologico era molto più avanti. In questi ultimi anni la cura dei processi interiori si sta espandendo tantissimo e io ritengo che sia una componente fondamentale.

Lo stato mentale di un calciatore è dato dalla fisiologia, dalla postura del corpo, dal linguaggio, da quello che dice e dal *focus* sul quale pone attenzione; questo è quello che sostiene lo stato mentale di un calciatore. In relazione alla valorizzazione delle prestazioni del singolo e del gruppo, del gioco di squadra, io penso che ogni calciatore abbia una sua coscienza e su quella dobbiamo lavorare, dobbiamo tirare fuori il meglio da ognuno di loro. Quindi questo è un lavoro importantissimo che noi allenatori siamo tutti tenuti a fare, anche se forse sarebbe meglio avere anche il contributo di persone qualificate che al momento troviamo solo a certi livelli, dal momento che solo le grandi squadre se lo possono permettere. Il percorso di studio che io ho fatto non è previsto nella formazione di un allenatore mentre secondo me oggi invece è fondamentale, soprattutto se la Società non è in grado di fornire il supporto di uno psicologo professionista.

Quando allenavo nei dilettanti, quando sono partito dal Tuttocuoio, mi rapportavo con i calciatori in maniera diversa. Una volta arrivato nel mondo più importante, quello professionistico, e relazionandomi con calciatori che avevano una carriera più rilevante, provenendo da categorie superiori, allora mi sono reso conto che non avevo una formazione adatta, non ero sufficientemente preparato e quindi ho deciso di intraprendere un percorso formativo, ho studiato e ho provato a mettere in pratica alcune cose per cercare di migliorare sia i rapporti tra i calciatori che il sostegno al loro stato mentale.

Le dinamiche di gruppo sono quelle che oggi fanno la differenza. La gestione di uno spogliatoio, di un gruppo, fa la differenza, a volte più del grande campione, del grande giocatore, perché alleniamo 25 calciatori e quindi dobbiamo essere bravi noi allenatori a gestire i calciatori del miglior modo possibile, sotto tutti i punti di vista. Dal punto di vista mentale ed emotivo è importante perché ci può essere un calciatore che ha problemi a casa, con i genitori, problemi familiari, con la fidanzata, con la moglie, quindi queste sono dinamiche che poi vanno ad influire sulla prestazione. E su questo non c'è una formazione specifica ma eventualmente è l'allenatore che come iniziativa personale intraprende un percorso formativo. Rido a volte quando leggo alcune interviste dove si scrive "la squadra non c'era con la testa, ha sbagliato l'approccio". In realtà siamo noi allenatori che ci dobbiamo impegnare a non sbagliare e a prevenire tutto questo, perché è una nostra responsabilità. Bisogna cercare di lavorarci molto su questi aspetti, individuare la situazione, fare colloqui *one to one* e di gruppo per trovare la chiave giusta.

Un episodio per me significativo (tra i moltissimi che mi vengono in mente in questi 19 anni come allenatore) risale agli inizi della mia carriera. Mi trovavo ad allenare anche ragazzi che provenivano dall'Africa (dal Senegal, dalla Nigeria) e io inizialmente mi comportavo come con tutti gli altri, quindi a volte cercavo di richiamare la loro attenzione al gesto tecnico con degli urli; quando vedevo che lo stato mentale in campo calava, provavo ad alzare la voce per dare stimoli. Solitamente noi italiani davanti ad un richiamo a voce alta reagiamo, esprimiamo una qualunque emozione, più o meno diversa, facciamo più o meno attenzione. Invece davanti a questo tipo di richiamo notavo che i ragazzi stranieri non manifestavano alcuna emozione, sembrava che non avessero alcuna percezione, continuavano a camminare senza reagire. E allora ho iniziato a chiedermi "Cos'è che sbaglia?", "Cosa sto facendo di sbagliato dal momento che il giocatore non reagisce?"

Allora ho cominciato a leggere e ad approfondire e ho capito che nella cultura africana l'urlo non viene preso come un richiamo ma viene recepito con indifferenza e questo me l'hanno dimostrato con il loro comportamento. Quindi ecco perché è fondamentale allenare lo stato mentale dei calciatori e conoscere bene ognuno di loro, altrimenti quando si arriva ad allenare non si possono conoscere i motivi di certe loro reazioni. All'inizio pensavo "Questo ragazzo mi sta prendendo in giro?" E io mi arrabbiavo ancora di più, poi vedendo che la cosa andava avanti, che più giocatori stranieri avevano lo stesso comportamento e studiando e facendo i corsi ho capito che le diverse culture si allenano in maniera diversa, è come l'alimentazione: mangiare in un modo, avere certe abitudini o averne altre completamente diverse. Però devo rilevare che le emozioni sono tutte uguali, cambia solo la gestione e l'approccio che deve essere diverso nei confronti dei diversi calciatori, soprattutto fra gli atleti europei e quelli stranieri. Tutto questo per me è stato fonte di accrescimento importante. Questo episodio – che mi è successo 10 anni fa – oggi mi serve per trattare in maniera diversa tutti i calciatori.

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

Il calcio femminile ha avuto una grande evoluzione in questi ultimi anni e questo grazie ad un maggiore interesse generale che si sta muovendo. Io lo vedo in termini molto positivi, a me piace il calcio femminile, mi piace come viene portata avanti l'idea di gioco. È logico che anche il calcio femminile ha bisogno di alcune situazioni che devono cambiare, ad esempio per quanto riguarda una legge che possa sostenerlo maggiormente. Comunque è uno sport in grande espansione; mentre negli ultimi anni l'Italia era rimasta indietro rispetto ad altri Paesi (e ancora siamo un po' indietro rispetto ad alcune realtà, tipo Germania, Svezia, America), in questo ultimo periodo, grazie al grande lavoro che stanno facendo la Federazione e la Nazionale, stiamo risalendo e recuperando il tempo che abbiamo perso. Il calcio femminile ha caratteristiche di fisicità e di forza diverse da quello maschile: la differenza sta soprattutto nell'impatto fisico, nella velocità di esecuzione ma tuttavia è bello da seguire, l'anno scorso i Mondiali sono stati belli da vedere. La differenza che posso trovare con il calcio maschile è il punto di vista fisico e questo comporta che dal punto di vista tecnico la palla vada più veloce, ma dal punto di vista tattico con non cambia niente. Ci sono alcune donne allenatrici preparatissime, come Milena Bertolini [allenatrice della nazionale italiana di calcio femminile] con la quale ho avuto modo di parlare personalmente quando è venuta a Coverciano a fare lezione.

Dal punto di vista psicologico anche le ragazze hanno bisogno come gli uomini di un supporto, per la gestione delle dinamiche che ci sono all'interno di una squadra. Cambiano sono le prestazioni legate alla corsa, alla velocità ma le competenze tattiche e le dinamiche psicologiche sono le stesse, anzi forse le donne gestiscono meglio queste problematiche, ma non so di preciso, non essendo allenatore di squadre femminili. Quindi l'auspicio è che il calcio femminile possa progredire anche se il calcio maschile, soprattutto di Serie A, è attualmente la locomotiva portante dello sport italiano e lo vediamo anche in questi difficili momenti legati al COVID-19.

4.3 Intervista a Sabrina Del Vecchio, Calciatrice

1. Può descrivere brevemente la sua “storia” di atleta calcistica?

La mia storia calcistica ebbe inizio ben 30 anni fa, all'età di 5 anni. Sono cresciuta in una casa follemente innamorata del bel giuoco e con un fratello maggiore che giocava nella squadra giovanile dell'*Arsenal* – la nostra squadra del cuore. Purtroppo per me non c'erano le stesse occasioni rispetto a mio fratello. All'epoca non c'erano tante squadre femminili e di certo non aiutava avere un padre all'antica – “il calcio è uno sport maschile!” Infatti, mi allenavo con mio fratello ed i suoi amici/compagni di squadra, 7 anni più grandi di me. Alla scuola primaria giocavo con i maschi e mi facevo le ossa su un campo in cemento. Finalmente alla scuola secondaria (una scuola cattolica per sole ragazze) ho avuto l'occasione di accedere a tante squadre sportive e rappresentavo la mia scuola, *La Sainte Union Catholic Secondary School*, come terzino destro in vari tornei interscolastici, locali e regionali. Dall'età di 11 – 14 anni mi allenavo ogni giorno e sono riuscita a giocare per altre due squadre della zona (ormai non più esistenti) prima di accedere all'*Arsenal ladies* all'età di 15-16 anni. Dopo la partecipazione in vari tornei sono stata chiamata a fare il provino per due prestigiosi *college* americani. Purtroppo per me, subii un grave infortunio alla caviglia destra che mi troncò una possibile carriera e dal quale non sono riuscita a recuperare. Quindi, dopo aver preso il diploma di educazione fisica, ho conseguito anche un attestato come allenatrice di calcio a livello *Grassroots* e poi uno come *personal trainer*.

2. Quali comportamenti ha “messo in campo” per conciliare il rispetto delle regole e la creatività atletica, la valorizzazione del suo ruolo e la “sintonia” con i ruoli dei compagni di squadra, il “riconoscimento” del ruolo e delle competenze dell'allenatore e la propria autonomia di giudizio? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Una squadra di calcio è una micro società. Ogni membro ha il proprio ruolo (ufficiale e officioso) e la squadra ha la propria identità, divisa e ruolo nella federazione e nella macro società. Quando si scende in campo, indipendentemente se giochi nel settore giovanile o la finale della *Champions*, la mentalità è quella: la voglia di vincere insieme alla tua squadra e di non deludere i tuoi compagni e chi viene a fare il tifo. Sono i momenti di gloria e la passione per lo sport che ti spingono a resistere per 90 minuti.

Ogni partita è una battaglia guidata dal capitano e studiata dall'allenatore. Quindi tutti i giocatori devono essere disciplinati nel seguire le tattiche decise dal *coach* ma allo stesso tempo mostrando il rispetto per l'avversario e per le regole del gioco, l'arbitro e gli assistenti. Mi rendo conto che spesso questo mio pensiero è un'utopia perché durante la partita ci sono sempre decisioni prese dall'arbitro e dall'allenatore che ti fanno arrabbiare e che sembrano ingiuste. Ci sono i momenti di scatto, dove è facile perdere la ragione e il controllo, soprattutto dopo interventi dell'avversario *borderline* pericolosi.

Quando giocavo, avevo un'allenatrice che pretendeva due cose: la sua decisione era l'unica che contava e non si doveva litigare con l'arbitro. Purtroppo lei non convocava meritocraticamente e un giorno mi sono ritrovata in panchina dopo aver protestato contro la sua selezione per la rosa. Ero stanca di dover giocare fuori posizione o fare il doppio lavoro perché insisteva a far giocare una persona che non aveva la fisicità di coprire il ruolo assegnato. Durante la partita subivamo falli pesanti e decisioni scorrette ed io

supplicavo di entrare ma mi metteva a tacere – era disposta a perdere pur di insegnarmi che comandasse lei! Durante l'intervallo, le mie compagne di squadra erano demoralizzate persino il nostro capitano (la capitana). Ho fatto la mia parte e sapevo che in quel momento il mio ruolo era di motivare la mia squadra anche dalla panchina. Con mezz'ora di partita ancora da giocare e con il risultato contro di noi, una delle mie compagne ha preso a parolacce la nostra allenatrice dicendo che avevano bisogno di me e si rifiutava di giocare. L'allenatrice l'ha sostituita per le offese subite e mi ha chiesto se avessi imparato la mia lezione. Ci siamo strette la mano, ho chiesto scusa e sono entrata in campo (per la cronaca: abbiamo vinto!).

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

Sono una grande sostenitrice del calcio femminile e seguo tanti campionati internazionali dalla Serie A al *NWSL*. Le differenze per quanto riguarda le risorse e l'atteggiamento verso il calcio femminile rispetto a quello maschile sono vergognosamente vaste. Iniziamo con il discorso delle risorse e i limiti. Mi ricordo di aver giocato partite ufficiali e importanti in campi senza un filo di erba visibile dove la palla non camminava neppure, mentre i nostri colleghi maschi se la spassavano sui campi sintetici. Naturalmente si tratta di vent'anni fa, comunque anche oggi guardando le partite della Serie A femminile (basti pensare al campo di Monteboro a Empoli dove giocano le squadre giovanili e della primavera insieme alle ragazze della serie A) o anche della *Premier League* femminile (per esempio il campo di *Liverpool Women* viene spesso criticato per le sue condizioni, l'ultima volta nel dicembre 2019 durante la partita contro il *Chelsea*), i campi sono spesso pietosi. In vent'anni non è cambiato molto.

Sento spesso gli stessi commenti che il gioco maschile è più bello, più veloce, più! La verità unica è che il gioco maschile è più proficuo economicamente – il giro di *business* è il fattore più importante. Dico questo perché non posso accettare gli altri commenti. Di certo il gioco è diverso ma non possiamo sempre paragonare il gioco femminile con quello maschile. Alcune squadre maschili hanno più di cento anni di storia e investimento. Ed è questa l'unica vera differenza. Non c'è *business* nel calcio femminile perché il livello degli investimenti e la fiducia data alle giocatrici sono bassissimi, insieme alla mancanza di visibilità. Come qualsiasi prodotto: se non viene pubblicizzato, non verrà venduto. Faccio un esempio molto recente: quest'anno a marzo (2020) la squadra femminile italiana ha partecipato nella Coppa Algarve (*The Algarve Cup*) – La RAI ha trasmesso le partite (e questo è già un gran passo avanti) e le Azzurre sono arrivate in finale. Anche se gli organizzatori avrebbero potuto scegliere degli orari più accattivanti e non alle 3 o 4 del pomeriggio per alcune partite! Vittoria dopo vittoria cercavo (invano) articoli sulla *Gazzetta dello Sport* e non riuscivo a trovare nulla! Niente! L'Italia ha dovuto rinunciare alla finale contro la Germania per il caos scoppiato a causa del Covid-19 e le giocatrici sono state costrette a rientrare in patria 24 ore prima della partita per paura di perdere il volo mentre in Italia si giocava ancora la *Champions League* maschile a Milano! La Federazione non poteva trovare una soluzione permettendo la squadra di realizzare un sogno regalando la vittoria alla squadra avversaria? Nel frattempo sui giornali si leggevano pagine e pagine del dramma dello stop alle partite maschili (all'epoca una decisione non confermata) e neanche una mezza pagina dedicata alla squadra nazio-

nale di calcio femminile che è riuscita ad arrivare in finale!

Facciamo un altro esempio: la squadra femminile americana che nel 2019 ha vinto i mondiali per il secondo anno consecutivo come premio ha ricevuto un *bonus* di 90,000 dollari per lo storico risultato. Se fossero stati giocatori e non giocatrici, avrebbero guadagnato 550,000 dollari! Anzi, aggiungo anche che la squadra femminile degli USA ha intrapreso una battaglia legale contro la propria Federazione per la disparità economica. Il commento ufficiale a marzo 2020 è stato che i giocatori maschili (ricordiamo che la squadra maschile americana non ha mai vinto nulla nella sua storia e ha una *performance record* molto bassa) hanno “più responsabilità” e gli uomini “richiedono un livello più elevato di capacità rispetto alle loro compagne!” Ebbene sì, la squadra di calcio femminile di successo per eccellenza deve subire commenti del genere dalla Federazione che rappresenta.

Ma torniamo al discorso del futuro. Quale sarà il futuro del calcio femminile? Secondo me sarà molto più positivo del suo presente. I mondiali femminili del 2019 sono serviti come catalizzatore per stimolare il movimento rosa e gli interessi nei confronti delle varie squadre nazionali. Dopo l'evento, trasmesso sempre dalla RAI, il numero delle iscrizioni da parte di bambine ai vari *club* è aumentato notevolmente rispetto al 2018 (fino a triplicarsi per alcuni *club* – la Fiorentina ad esempio). Cosa vuol dire? Vuol dire che innanzitutto la rappresentazione nei (mass) media è importante – torniamo di nuovo al discorso di visibilità e mostrare alle ragazze che hanno voglia di giocare come i loro compagni, e per il loro *club* del cuore, che è una cosa possibile! Basta pensare alla partita Juventus *Women* – Fiorentina *Women* (marzo 2019) con un pubblico storico di quasi 40 mila spettatori. Secondo, anche se è una cosa scontata, penso che i giovani di oggi siano meno limitati e influenzati dalle vecchie etichette di una volta, grazie anche a una generazione di genitori che trasmettono la passione alle figlie e non solo ai figli. I giovani si stanno aprendo all'idea di una cultura calcistica al femminile e quindi penso che in futuro ci sarà un senso di normalità ad andare a vedere una partita di calcio (delle ragazze). La possibilità di guadagno c'è, ma il movimento rosa ha bisogno di sponsorizzazione morale da parte dei giocatori maschili – un po' come Kobe Bryant faceva per il *WNBA*.

4.4 Intervista a Samuele Fedeli, Calciatore

1. Può descrivere brevemente la sua “storia” di atleta calcistico?

La mia storia calcistica è iniziata due volte, di cui una è stata veramente molto molto breve.

La prima è iniziata quando avevo 5 anni, ma subito dopo un allenamento ho deciso di smettere perché non mi piaceva l'allenatore, ma soprattutto perché, essendo abituato a giocare a casa con mio papà per divertimento, l'idea che mi dovessi mettere in competizione con altri bambini e avere una persona che mi diceva cosa dovevo e non dovevo fare mi faceva salire molta ansia.

Passati 3 anni ho deciso di iniziare definitivamente perché il calcio era, ed è tuttora, la mia passione e perché volevo condividerla con altri bambini e non solo con i giardinetti di paese o il salotto di casa mia.

L'aver iniziato “tardi” rispetto agli altri bambini e l'attitudine a una forte emotività, soprattutto nel primo anno, mi ha deficitato un po' in alcune situazioni perché mi era tutto nuovo e diverso rispetto ai miei *standard*.

Gli anni passavano, la passione per questo sport cresceva e insieme a lei anche la dedizione e i piccoli sacrifici che richiedeva non mi pesavano affatto, il conciliare scuola

e calcio e provare ad eccellere in entrambe era una sfida che mi ponevo anno dopo anno.

All'età di 14 anni ho avuto la fortuna e la possibilità di giocare per una società professionistica abbastanza lontana da casa; è stata un'esperienza che mi è servita a crescere e mi ha permesso di confrontarmi con ragazzi molto bravi e società importanti.

A 16 anni l'esperienza in questa squadra si è complicata notevolmente in seguito alla rottura del crociato del ginocchio destro che mi ha tenuto fermo 6 mesi.

L'anno successivo non è stato facile perché non sono riuscito a reagire immediatamente all'infortunio e ciò ha portato la società a fare altre scelte e a "virare" su altri ragazzi.

Fortunatamente ho trovato subito un'altra società dilettantistica che mi ha contattato, ma soprattutto un allenatore che mi ha aiutato molto a recuperare, più che altro mentalmente, dall'infortunio.

Nel gennaio di due anni dopo ho avuto una ricaduta sullo stesso ginocchio che mi ha fermato per altri 4 mesi negandomi la possibilità di contribuire, nella parte finale di stagione, a vincere il campionato regionale giovanile insieme ai miei compagni. A settembre dello stesso anno, lo stesso allenatore che mi ha accolto in questa società è passato ad allenare la prima squadra e mi ha portato con sé. Tuttora gioco in questa squadra.

2. Quali comportamenti ha "messo in campo" per conciliare il rispetto delle regole e la creatività atletica, la valorizzazione del suo ruolo e la "sintonia" con i ruoli dei compagni di squadra, il "riconoscimento" del ruolo e delle competenze dell'allenatore e la propria autonomia di giudizio? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Fin da quando sei piccolo ti insegnano il rispetto per la squadra, per gli avversari, per l'arbitro e per i ruoli societari (allenatori, presidenti, dirigenti...).

Non nego che crescendo di età cresce anche la voglia di vincere e la voglia di imporre la propria figura – calcistica ovviamente – nelle partite e ciò implica anche un po' di malizia e opportunismo che fanno parte del gioco, però sempre nel rispetto delle figure sopraelencate.

Mi è capitato di non condividere le scelte di un allenatore ma non per questo ho rinnegato la sua carica, ma mi sono sempre rivolto a lui per chiedere spiegazioni di tale scelta con toni rispettosi e corretti.

Per quanto riguarda i ruoli in campo, credo che essendo un gioco di squadra ognuno debba rispettare il ruolo affidatogli e cercare di svolgerlo nel miglior modo possibile, sia per un suo riscontro personale che per un riscontro di squadra.

Come ho già detto il calcio è uno sport di squadra e in questi tipi di sport la cosa fondamentale per arrivare ad un obiettivo finale è il gruppo. L'unione, il piacere di stare insieme ai propri compagni anche fuori dal campo, la voglia di andare agli allenamenti e trovare ragazzi con i quali hai instaurato un bel rapporto, tutto questo per me racchiude il concetto di gruppo, non di squadra, che sta alla base della prestazione e del risultato. Se si riesce a creare tale sintonia tra compagni di squadra, essa viene trasmessa anche agli occhi degli spettatori in tribuna e porta risultato, altrimenti vincere nel gioco del calcio è difficile.

Personalmente sono una persona che è molto, forse troppo, critica con se stessa e questo in alcuni casi non mi aiuta affatto, perché porta a farmi carico di sbagli che invece non ho commesso oppure a rimuginare su eventi accaduti tanto tempo fa, aumentando così quel bagaglio emotivo-emozionale che è già pesante di suo e che mi contraddistingue dalla nascita.

L'evento per me più significativo e che ha rivoluzionato la mia "carriera" calcistica è stata la prima rottura del crociato a 16 anni.

Innanzitutto questo infortunio ha contribuito notevolmente al mio passaggio di squadra ma non solo, ha contribuito anche ad un cambiamento di ruolo.

Prima dell'infortunio giocavo esterno, quindi un ruolo che richiede molta corsa e progressione, ma la molta palestra che ho fatto per ritonificare il muscolo post-infortunio mi ha tolto quella velocità nel "lungo" che avevo prima costringendomi di fatto a cambiare ruolo e spostarmi più verso il centro del campo.

Adesso infatti gioco trequartista, un ruolo che richiede più rapidità nello "stretto", più visione di gioco e anche maggiore creatività nelle scelte da fare durante la partita rispetto a giocare esterno, dove la grande propensione alla corsa sta alla base del ruolo.

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

Per quanto riguarda la differenza sostanziale tra il calcio femminile rispetto a quello maschile, secondo me, è il cosiddetto *gender pay gap*, cioè il dislivello salariale tra gli atleti maschili e quelli femminili.

Per constatare questo basta prendere visione della lista delle atlete più pagate al mondo e degli atleti più pagati al mondo e ci si accorge subito di questo enorme divario.

Inoltre le atlete più pagate al mondo svolgono tutti sport individuali (prevalentemente tennis) a differenza dei colleghi maschi che invece praticano sport di squadra (calcio e basket).

Tale divario è giustificato dal fatto che gli sport maschili attirano a sé maggiore pubblico e spettacolo e di conseguenza maggiore attenzione da parte di televisioni e *sponsor*, ma ciò non giustifica a mio avviso questo divario enorme.

Inoltre, secondo me, se si parla di spettacolo ci sono stati casi dove le atlete donne hanno avuto più trionfi e successi dei corrispettivi colleghi uomini e nonostante questo guadagnano molto meno.

Il caso al quale mi sto riferendo è quello delle calciatrici statunitensi, che nonostante abbiano vinto 4 mondiali e 4 olimpiadi guadagnano quasi zero rispetto ai colleghi uomini.

Per concludere il discorso, secondo me finché non verrà almeno diminuito questo *gap* non si potrà parlare di uguaglianza nello sport.

4.5 Intervista a Davide Barsotti, Calciatore

1. Può descrivere brevemente la sua "storia" di atleta calcistico?

La mia carriera calcistica inizia all'età di sei anni nel Cuoiopelli Cappiano Romaiano, squadra di Santa Croce sull'Arno. Inizialmente il mio intento non era quello di giocare a calcio, bensì iniziare nuoto. Dopo un'attenta riflessione fatta insieme ai miei genitori, però, decido di intraprendere la strada del "pallone", mosso anche dal desiderio di praticare uno sport di gruppo.

L'avventura con il Romaiano dura sei anni; al termine di questa decido di continuare a giocare per il Montelupo, squadra dell'*interland* fiorentino. Questa esperienza, seppur durata solamente due anni, mi è servita molto, poiché mi ha permesso di conoscere sia squadre che luoghi nuovi, oltre che a stringere amicizie con ragazzi con cui sono ancora in contatto.

Finita l'esperienza con il Montelupo, decido di andare a giocare per una squadra più

vicina a casa, scelta dovuta anche a necessità di studio. Da cinque anni, infatti, gioco per la Polisportiva Stella Rossa, squadra di Castelfranco di Sotto. Questo contesto mi ha permesso di ritrovare amici di vecchia data conosciuti nella mia prima esperienza calcistica, quella al Romaiano.

2. Quali comportamenti ha “messo in campo” per conciliare il rispetto delle regole e la creatività atletica, la valorizzazione del suo ruolo e la “sintonia” con i ruoli dei compagni di squadra, il “riconoscimento” del ruolo e delle competenze dell’allenatore e la propria autonomia di giudizio? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Il rispetto delle regole, secondo il mio punto di vista e secondo le mie esperienze personali, è fondamentale sia per il conseguimento di un obiettivo, sia per la convivenza all’interno di un gruppo. Rispettare le regole, infatti, significa seguire determinati comportamenti affinché tutti possano trarre lo stesso beneficio dall’esperienza (partita o allenamento che sia). Bisogna, quindi, osservare le regole anche per il rispetto, *in primis*, dell’allenatore e dei propri compagni di squadra.

Allo stesso tempo penso sia importante far emergere il proprio lato creativo, aggiungendo “qualcosa di nostro” alla propria esperienza di gioco. Un altro aspetto fondamentale è la sintonia coi propri compagni di squadra e con l’allenatore: dal mio punto di vista una squadra unita riesce a conseguire obiettivi importanti. Come mi è sempre stato detto, una squadra, prima di essere tale, deve essere una famiglia.

La figura che deve mantenere unito il gruppo è sicuramente l’allenatore. Quest’ultimo riveste un ruolo fondamentale, in quanto, oltre che alle scelte tecniche, deve opportunamente amalgamare le diverse personalità presenti all’interno di una squadra. Dal punto di vista calcistico, secondo la mia esperienza personale, ho sempre riconosciuto l’allenatore come una figura alla quale si debba portare sempre rispetto, indipendentemente dalle scelte che esso compie. La decisione di un allenatore, seppur non condivisibile, va sempre accettata: sta a te provare a “smentirlo”.

Un’esperienza personale che riguarda proprio questo aspetto è un fatto accaduto tempo fa. Durante la settimana mi ero allenato duramente, in quanto volevo giocare la partita domenicale. Purtroppo però finii in panchina, fin quando non arrivò il momento di subentrare. Vincemmo quella partita, e al termine di quest’ultima l’allenatore venne a farmi i complimenti per la prestazione appena effettuata. Questa cosa mi fece molto piacere.

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

Il calcio femminile sta prendendo sempre più campo negli ultimi anni, grazie anche a una maggiore attenzione posta su di esso. Col passare del tempo, secondo il mio punto di vista, si è andato leggermente a limare il *gap* col calcio maschile. Questo perché sempre più bambine iniziano a praticare calcio fin dai primi anni d’età e questa cosa spinge molte Società, anche dilettantistiche, a creare una squadra femminile.

Certo è che la distanza col calcio maschile rimane ampia, a causa anche di un forte interesse mediatico. Basti pensare ai numeri di visione e ascolti delle rispettive categorie di Serie A, numeri che volgono naturalmente in favore dell’ambito maschile. Sicuramente il calcio femminile è una realtà in fase di sviluppo e chissà se in futuro non possa raggiungere i livelli di interesse del calcio maschile.

4.6 Intervista a Riccardo Villa, Calciatore

1. Può descrivere brevemente la sua “storia” di atleta calcistico?

La mia storia calcistica nasce all'età di cinque anni, quando iniziai a giocare in una squadra di un paese vicino casa e dove ho continuato a giocare per altri sei anni. La mia carriera si è sviluppata nel tempo, ho cambiato tre squadre diverse. Oggi, all'età di diciannove anni, sto continuando a giocare a calcio. Questo percorso quindi è stato molto lungo e non si è ancora interrotto perché in tutti questi anni mi sono sempre divertito molto, sia con gli amici, quelli iniziali e quelli che ho conosciuto nel tempo, sia per lo sport in sé per il quale nutro una vera passione. Oltre che praticarlo, mi piace seguirlo anche in televisione e penso che molti ragazzi provino le mie stesse sensazioni (visto che comunque è lo sport più praticato e più seguito a livello nazionale). Nell'attuale squadra, in cui gioco da tre anni, il mio ruolo è prevalentemente nella zona di attacco, tra centrocampo e attacco. Ecco, gioco un po' come ricordo. Mi piace molto questo ruolo, è quello che ho sempre amato perché penso che sia quello più adatto alle mie caratteristiche, fisiche e caratteriali. Credo che il fatto di aver giocato in quattro squadre diverse mi abbia aiutato molto perché ho conosciuto nuovi ragazzi, nuovi amici, nuovi allenatori e ho avuto modo di provare vari ambienti diversi nel loro insieme. Questo sicuramente mi ha aiutato a svilupparmi non solo come calciatore ma come persona. Soprattutto in un caso mi ha aiutato, quando ho preso io la decisione di cambiare squadra, perché mi ha messo nelle condizioni di dover affrontare le conseguenze, le difficoltà che si sono presentate e di gestire i cambiamenti. Ma poi sono stato contento perché è stata la scelta giusta.

2. Quali comportamenti ha “messo in campo” per conciliare il rispetto delle regole e la creatività atletica, la valorizzazione del suo ruolo e la “sintonia” con i ruoli dei compagni di squadra, il “riconoscimento” del ruolo e delle competenze dell'allenatore e la propria autonomia di giudizio? Può descrivere brevemente un episodio significativo?

Nel corso della mia carriera sono sempre stato una persona molto attenta alle regole, che non ha mai cercato di violarle. E infatti questo mio comportamento diciamo “corretto” mi è stato più volte riconosciuto sia dall'allenatore che dagli altri compagni. Questo mi ha sempre fatto molto piacere però nel corso degli anni ho conosciuto ragazzi e ho visto giocatori professionisti in televisione che non sempre mantengono un comportamento corretto, che non seguono alla lettera le regole e che, giustamente, vengono puniti sia dall'arbitro durante la partita che poi, in seguito, dalla società. Penso che sia molto utile che ognuno capisca l'importanza delle regole nel mondo del calcio. Un altro aspetto importante nel gioco del calcio è il rapporto che ci deve essere tra i vari compagni di squadra; questo non deve essere trascurato perché è un aspetto fondamentale visto che, secondo me, sta alla base dei successi di qualsiasi squadra, a qualsiasi livello. Questo è dimostrato dal fatto che i campionati vengono vinti dalla squadra che funziona meglio nel suo complesso, non da un singolo campione, per questo è importante che non ci sia qualcuno che con i suoi atteggiamenti “sovrasti” gli altri. Tutti devono essere su un piano di parità. Tutti i ragazzi, il gruppo deve essere coordinato da una persona che venga “riconosciuta” e che è la figura dell'allenatore. L'allenatore è colui che gestisce il gruppo di atleti e li coordina verso il raggiungimento di un obiettivo. Lui ovviamente ha un po'

il comando della squadra per questo penso che sia importante che l'allenatore sia una persona più esperta, anche più anziana rispetto agli atleti, che abbia più esperienza da mettere in campo. L'allenatore però non deve eccedere con il "potere" che gli viene assegnato nei confronti dei suoi giocatori perché questi altrimenti potrebbero rinnegare il suo ruolo e comportarsi in maniera sbagliata. Nel mondo del calcio ci sono stati, nel corso degli anni, molti episodi nei quali l'allenatore ha imposto il suo ruolo facendo valere la sua posizione nei confronti dei giocatori, che a quel punto non hanno più seguito le sue indicazioni e la squadra non ha raggiunto il risultato.

3. Il calcio femminile: le risorse e i limiti, le differenze con il calcio maschile, quale futuro?

Il calcio femminile si sta sviluppando molto negli ultimi anni ma non è a livello del calcio maschile, per vari motivi. Principalmente per ragioni economiche dettate dall'intrattenimento televisivo. Personalmente trovo che il calcio maschile sia più appassionante di quello femminile, perché riesce a suscitare nel telespettatore un maggiore interesse e un maggior coinvolgimento dovuto probabilmente al maggior impatto fisico che si viene a creare nelle partite maschili rispetto a quelle femminili. Comunque il calcio femminile negli ultimi anni si sta evolvendo molto e sta raggiungendo un livello di popolarità più alto rispetto semplicemente a pochi anni fa. Sicuramente il futuro del calcio femminile sarà più roseo ma ci vorranno molti anni. Nel breve tempo credo che difficilmente riuscirà a superare la popolarità del calcio maschile, un po' per la storia e per la tradizione ma soprattutto perché il giro economico che si è venuto a creare nelle società maschili di calcio difficilmente potrà essere raggiunto da quelle femminili nel giro di pochi anni.

5. Estratti dalle interviste: punti di vista a confronto

Operando un'analisi approfondita delle interviste, è stato possibile costruire un quadro sinottico che restituisce la comparazione dei diversi punti di vista. Dalle risposte fornite dai sei partecipanti (allenatore degli allenatori, allenatore, calciatrice, calciatori) è stata estratta una sintesi significativa relativa ai diversi *focus* di indagine: "Rispetto delle regole-Creatività atletica", "Valorizzazione delle competenze del singolo-Importanza del gioco di squadra", "Allenamento fisico-*Coaching* motivazionale", "Calcio maschile-Calcio femminile".

Inoltre, è stata individuata e messa in evidenza una quinta categoria di analisi relativa ai "Comportamenti resilienti", dal momento che questo le riflessioni associate a questa espressione comportamentale sono emerse in maniera "spontanea" in ognuna delle sei interviste.

	Renzo Ulivieri <i>Allenatore degli allenatori</i>	Massimiliano Alvini <i>Allenatore</i>	Sabrina Del Vecchio <i>Calciatrice</i>	Samuele Fedeli <i>Calciatore</i>	Davide Barsotti <i>Calciatore</i>	Riccardo Villa <i>Calciatore</i>
Rispetto delle regole-Creatività atletica	<p>Più che far eseguire schemi, devo riuscire a proporre situazioni diverse e per ognuna. Bisogna allenare a scegliere [...]. Per me è importante mettere poche regole. Bastava che rispettassero il concetto che “bisogna comportarsi bene” [...]. La premessa è che le regole non valgono per tutti, ci sono regole diverse uno dall’altro; se ho 20 giocatori ci sono 20 persone le une diverse dalle altre. Prima l’uomo e poi il calciatore.</p>	<p>Ho fatto un percorso personale [...] studiando il Metodo S.F.E.R.A. (Sincronia, Forza, Energia, Ritmo, Attivazione) [...]. Rido a volte quando leggo alcune interviste dove si scrive “la squadra non c’era con la testa, ha sbagliato l’approccio”. In realtà siamo noi allenatori che ci dobbiamo impegnare a non sbagliare e a prevenire tutto questo, perché è una nostra responsabilità.</p>	<p>Durante la partita ci sono sempre decisioni prese dall’arbitro e dall’allenatore che ti fanno arrabbiare e che sembrano ingiuste. Ci sono i momenti di scatto, dove è facile perdere la ragione e il controllo, soprattutto dopo interventi dell’avversario <i>borderline</i> pericolosi.</p>	<p>Fin da quando sei piccolo ti insegnano il rispetto per la squadra, per gli avversari, per l’arbitro e per i ruoli societari [...]. Crescendo di età cresce anche la voglia di vincere e la voglia di imporre la propria figura calcistica [...]. Mi è capitato di non condividere le scelte di un allenatore [...] ma mi sono sempre rivolto a lui per chiedere spiegazioni di tale scelta con toni rispettosi e corretti.</p>	<p>Il rispetto delle regole è fondamentale sia per il conseguimento di un obiettivo, sia per la convivenza all’interno di un gruppo. Rispettare le regole significa seguire determinati comportamenti affinché tutti possano trarre lo stesso beneficio dall’esperienza. Penso sia importante far emergere il proprio lato creativo, aggiungendo “qualcosa di nostro” alla propria esperienza di gioco.</p>	<p>Nel corso della mia carriera sono sempre stato una persona molto attenta alle regole, che non ha mai cercato di violarle. E infatti questo mio comportamento diciamo “corretto” mi è stato più volte riconosciuto sia dall’allenatore che dagli altri compagni.</p>

	Renzo Olivieri <i>Allenatore degli allenatori</i>	Massimiliano Alvini <i>Allenatore</i>	Sabrina Del Vecchio <i>Calciatrice</i>	Samuele Fedeli <i>Calciatore</i>	Davide Barsotti <i>Calciatore</i>	Riccardo Villa <i>Calciatore</i>
Valorizzazione delle competenze del singolo-Importanza del gioco di squadra	La filosofia del calcio italiana è fondata sulla fantasia, sulla creatività, sull'iniziativa individuale che vengono messe al servizio della collettività [...]. Dobbiamo sviluppare sia il pensiero semplice che il pensiero complesso ad alta velocità [...]. È una cosa incredibile: siamo costretti a far funzionare il cervello!	Le dinamiche di gruppo sono quelle che oggi fanno la differenza. La gestione di uno spogliatoio, di un gruppo, fa la differenza, a volte più del grande campione, perché alleniamo 25 calciatori e quindi dobbiamo essere bravi noi allenatori a [...] tirare fuori il meglio da ognuno di loro.	Durante l'intervallo, le mie compagne di squadra erano demoralizzate, persino il nostro capitano (la capitana). Ho fatto la mia parte e sapevo che in quel momento il mio ruolo era di motivare la mia squadra, anche dalla panchina.	Essendo [il calcio] un gioco di squadra ognuno deve rispettare il ruolo affidatogli e cercare di svolgerlo nel miglior modo possibile, sia per un suo riscontro personale che per un riscontro di squadra [...], questo è fondamentale per arrivare ad un obiettivo finale.	Un altro aspetto fondamentale è la sintonia coi propri compagni di squadra e con l'allenatore: una squadra unita riesce a conseguire obiettivi importanti.	Il rapporto che ci deve essere tra i vari compagni di squadra è un aspetto importantissimo visto che, secondo me, sta alla base dei successi di qualsiasi squadra, a qualsiasi livello. Questo è dimostrato dal fatto che i campionati vengono vinti dalla squadra che funziona meglio nel suo complesso, non da un singolo campione.

	Renzo Olivieri <i>Allenatore degli allenatori</i>	Massimiliano Alvini <i>Allenatore</i>	Sabrina Del Vecchio <i>Calciatrice</i>	Samuele Fedeli <i>Calciatore</i>	Davide Barsotti <i>Calciatore</i>	Riccardo Villa <i>Calciatore</i>
Allenamento fisico-Coaching motivazionale	Nella storia del calcio il modo di motivare è cambiato con le generazioni [...]. Oggi noi dobbiamo sollecitare molto la concentrazione e fornire tanti stimoli [...], uno dei nostri più grandi problemi è quello di evitare la noia e fare in modo che l'allenamento sia vivace da un punto di vista fisico ma anche intellettuale [...]. Bisogna sollecitare nel modo giusto perché poi nel tempo si trasforma in autostima, che si ritrova nel gioco.	In questi anni siamo sempre stati abituati ad allenare la parte tecnica e la componente tattica (per quello che riguarda la partita) e la parte fisica (per quello che riguarda la corsa e la forza). Secondo il mio punto di vista e la mia esperienza oggi un allenatore non può non allenare la parte psicologica. È come un tavolo a quattro gambe [...]. In questi ultimi anni la cura dei processi interiori si sta espandendo tantissimo e io ritengo che sia un aspetto fondamentale.	Indipendentemente se giochi nel settore giovanile o la finale della <i>Champions</i> , la mentalità è quella: la voglia di vincere insieme alla tua squadra e di non deludere i tuoi compagni e chi viene a fare il tifo. Sono i momenti di gloria e la passione per lo sport che ti spingono a resistere per 90 minuti.	L'unione, il piacere di stare insieme ai propri compagni anche fuori dal campo, la voglia di andare agli allenamenti e trovare ragazzi con i quali hai instaurato un bel rapporto, tutto questo per me racchiude il concetto di gruppo, non di squadra, che sta alla base della prestazione e del risultato [...] altrimenti vincere nel gioco del calcio è difficile.	Come mi è sempre stato detto, una squadra, prima di essere tale, deve essere una famiglia. La figura che deve mantenere unito il gruppo è sicuramente l'allenatore. Quest'ultimo riveste un ruolo fondamentale, in quanto, oltre che alle scelte tecniche, deve opportunamente amalgamare le diverse personalità presenti all'interno di una squadra.	L'allenatore ha un po' il comando della squadra per questo è importante che sia una persona più esperta, anche più anziana rispetto agli atleti, che abbia più esperienza da mettere in campo. L'allenatore però non deve eccedere con il "potere" che gli viene assegnato nei confronti dei suoi giocatori perché questi altrimenti potrebbero rinneare il suo ruolo.

	Renzo Ulivieri <i>Allenatore degli allenatori</i>	Massimiliano Alvini <i>Allenatore</i>	Sabrina Del Vecchio <i>Calciatrice</i>	Samuele Fedeli <i>Calciatore</i>	Davide Barsotti <i>Calciatore</i>	Riccardo Villa <i>Calciatore</i>
Calcio maschile- Calcio femminile	In passato qualcuno aveva detto che non è calcio quello femminile ma che è calcio solo quello maschile. Non è vero. Io come allenatore di una squadra femminile vedo che ci sono sì caratteristiche fisiche diverse, legate alla forza [...] ma quando siamo nello spogliatoio e in partita non cambia nulla, le dinamiche interne sono uguali. Salvo il fatto che le femmine hanno più bramosia di migliorarsi.	Il calcio femminile ha caratteristiche di fisicità e di forza diverse da quello maschile: la differenza sta soprattutto nell'impatto fisico, nella velocità di esecuzione, ma dal punto di vista tattico non cambia niente. Ci sono alcune donne allenatrici come Milena Bertolini (con la quale ho parlato quando è venuta a Coverciano a fare lezione) che sono preparatissime.	Le differenze tra il calcio femminile e quello maschile sono vergognosamente vaste. Mi ricordo di aver giocato partite ufficiali e importanti in campi senza un filo di erba, dove la palla non camminava neppure, mentre i nostri colleghi maschi se la spassavano sui campi sintetici. Sento spesso commenti che il gioco maschile è più bello, più veloce, più! La verità unica è che il gioco maschile è più proficuo economicamente. L'unica vera differenza è che non c'è <i>business</i> nel calcio femminile.	La differenza sostanziale tra il calcio femminile e quello maschile è il cosiddetto <i>gender pay gap</i> . Basta vedere la lista delle atlete e degli atleti più pagati al mondo e ci si accorge subito di questo enorme divario [...] che è giustificato dal fatto che gli sport maschili attirano a sé maggiore pubblico e spettacolo e di conseguenza maggiore attenzione da parte di televisioni e <i>sponsor</i> .	Col passare del tempo si è andato leggermente a limare il <i>gap</i> col calcio maschile. Questo perché sempre più bambine iniziano a praticare calcio fin dai primi anni d'età e questa cosa spinge molte Società, anche dilettantistiche, a creare una squadra femminile. Certo è che la distanza col calcio maschile rimane ampia, a causa anche di un forte interesse mediatico.	Il calcio femminile si sta sviluppando molto negli ultimi anni ma non è a livello del calcio maschile, per vari motivi. Principalmente per ragioni economiche dettate dall'intrattenimento televisivo [...]. Il giro economico che si è venuto a creare nelle società maschili di calcio difficilmente potrà essere raggiunto da quelle femminili nel giro di pochi anni.

	Renzo Olivieri <i>Allenatore degli allenatori</i>	Massimiliano Alvini <i>Allenatore</i>	Sabrina Del Vecchio <i>Calciatrice</i>	Samuele Fedeli <i>Calciatore</i>	Davide Barsotti <i>Calciatore</i>	Riccardo Villa <i>Calciatore</i>
Comportamenti resilienti	Durante una partita avevamo giocato male e al termine del primo tempo, nello spogliatoio, io dissi che bisognava cambiare perché c'erano troppe individualità, altrimenti me ne sarei andato. Alla fine del discorso dovevamo poi decidere chi poteva ricominciare e a giocare e uno dei ragazzi infortunati mi disse "A Noi mi fa male un gamba". Lì capii che si poteva vincere il campionato, e si vinse il campionato!	"Cosa sto facendo di sbagliato dal momento che il giocatore non reagisce?" Allora ho cominciato a leggere e ad approfondire e ho capito che nella cultura africana l'urlo non viene preso come un richiamo ma viene recepito con indifferenza e questo me l'hanno dimostrato con il loro comportamento. Per questo è fondamentale allenare lo stato mentale dei calciatori e conoscere bene ognuno di loro.	Sono stata chiamata a fare il provino per due prestigiosi <i>college</i> americani. Purtroppo per me, subii un grave infortunio alla caviglia destra che mi troncò una possibile carriera. Quindi, dopo aver preso il diploma di educazione fisica, ho conseguito anche un attestato come allenatrice di calcio a livello <i>Grassroots</i> e poi uno come <i>personal trainer</i> .	L'evento che ha rivoluzionato la mia "carriera" calcistica è stato la rottura del crociato a 16 anni. Questo infortunio [...] mi ha tolto quella velocità nel "lungo" che avevo prima costringendomi di fatto a cambiare ruolo [...]. Adesso infatti gioco trequartista, un ruolo che richiede più rapidità nello "stretto", più visione di gioco ma anche maggiore creatività nelle scelte da fare durante la partita.	La decisione di un allenatore, seppur non condivisibile, va sempre accettata: sta a te provare a "smentirlo" [...]. Durante la settimana mi ero allenato duramente, in quanto volevo giocare la partita domenicale. Purtroppo però finii in panchina, fin quando non arrivò il momento di subentrare. Vincemmo quella partita e al termine l'allenatore mi fece i complimenti per la prestazione.	Ho giocato in quattro squadre diverse [...]. Questo mi ha aiutato a svilupparmi non solo come calciatore ma come persona [...], quando ho preso io la decisione di cambiare squadra, questo mi ha messo nelle condizioni di dover affrontare le conseguenze, le difficoltà e di gestire i cambiamenti. Ma poi sono stato contento perché è stata la scelta giusta.

Dal confronto tra i diversi punti di vista emergono interessanti riflessioni che mettono in luce molti elementi di convergenza nelle risposte dei partecipanti, rispetto alle percezioni, alle credenze, alle interpretazioni relative ai diversi *focus* di analisi indagati.

Il “Rispetto delle regole-Creatività atletica”. Sappiamo che le regole non possono essere rispettate solo per paura delle punizioni o per l’obbedienza all’autorità: è attraverso la comprensione del “senso” che il semplice rispetto delle regole viene trasformato nella loro interiorizzazione. Quindi “regola” intesa non come “legge” cui doversi attenere acriticamente ma come autocostruzione di un “ordine” collettivo da ricercare volontariamente. Lo sport può diventare una vera e propria palestra di educazione alle regole e ai loro principi ispiratori. Le parole di Renzo Ulivieri riassumono il punto di vista concordante di tutti i rispondenti: *“Per me è importante mettere poche regole [...]. Bisogna allenare a scegliere [...]. Le regole non valgono per tutti, ci sono regole diverse uno dall’altro”*.

La “Valorizzazione delle competenze del singolo-Importanza del gioco di squadra”. L’*“eudaimonia”*, da Aristotele in poi, implica un processo tale per cui la felicità individuale si realizza nell’ambito dello spazio sociale. Essa corrisponde ai bisogni individuali e collettivi legati nel loro insieme a quel “bene comune” che pone gli esseri umani in tensione reciproca. Tale concetto ben rappresenta il rapporto di interdipendenza e di reciprocità costante tra i calciatori che agiscono verso un obiettivo comune, mettendo “in campo” l’espressione dinamica della loro individualità/interiorità in un contesto di collettività/socialità. A questo proposito, i rispondenti condividono una medesima convinzione, ben espressa dalle parole di Massimiliano Alvini: *“La gestione di uno spogliatoio, di un gruppo, fa la differenza, a volte più del grande campione”*.

L’*“Allenamento fisico-Coaching motivazionale”*. Già in epoca classica era evidente la stretta compenetrazione di medicina e filosofia. Il medico era anche filosofo poiché la cura del corpo non poteva (e non può) prescindere da quella dell’anima: *mens sana in corpore sano*. Tutt’oggi, nei vari ambiti medici, vengono costantemente ricercate le interconnessioni tra stati biologici e stati mentali e questo è ancora più evidente nei contesti sportivi, così come sottolineano sia Renzo Ulivieri *“Bisogna sollecitare molto la concentrazione e fornire tanti stimoli [...], uno dei nostri più grandi problemi è quello di evitare la noia e fare in modo che l’allenamento sia vivace da un punto di vista fisico ma anche intellettuale”* che Massimiliano Alvini *“Oggi un allenatore non può non allenare la parte psicologica”*.

Il “Calcio maschile-Calcio femminile”. Sappiamo che il “genere” non è una condizione biologica ma una costruzione sociale. Per questo il legame tra sport e differenze di genere esprime fedelmente l’immaginario socio-culturale²⁵, spesso fondato su falsi miti che ci abituanò a credere che esistano giochi e sport da maschi e giochi e sport da femmine. Di conseguenza i bambini e le bambine, generalmente, sono indirizzati/e fin da piccoli/e ad uno sport non in base alle loro inclinazioni, ma in base a *standard* sociali.

Dalle percezioni e dalle convinzioni dei diversi rispondenti emerge che anche il calcio (sport maschile per eccellenza nelle barriere simboliche dell’immaginario sociale) non ha – ovviamente – un’attribuzione di genere ma presenta – come in molti altri sport – delle differenze legate alla diversa “fisicità” e quindi alla potenza espressa. Il fatto che le prestazioni fisiche delle donne siano diverse da quelle maschili non deve costituire

²⁵ N. Porro, *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma, 2001.

un criterio di esclusione delle donne né dal calcio né da nessun'altra disciplina sportiva. Anche l'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE)²⁶ si è espresso attraverso vari documenti che pongono all'attenzione la parità di genere nello sport, sia professionistico che amatoriale, tuttavia la strada da percorrere sembra ancora lunga. Tutti i partecipanti hanno attribuito un'unica vera causa alla mancata valorizzazione del calcio femminile, che è riconducibile all'interesse mediatico/economico. Come sottolinea Sabrina Del Vecchio “*il gioco maschile è più proficuo economicamente. L'unica vera differenza è che non c'è business nel calcio femminile*”. Tra gli effetti collaterali di questa condizione riscontriamo molte evidenti criticità a sfavore del calcio femminile (enorme disparità economica, campi di calcio meno curati, campionati nazionali teletrasmessi in orari a bassa audience, ecc.). Tuttavia le parole di Renzo Ulivieri esprimono un “sentimento” che fa ben sperare per il futuro del calcio femminile: “*Nello spogliatoio e in partita non cambia nulla, le dinamiche interne sono uguali. Salvo il fatto che le femmine hanno più bramosia di migliorarsi*”.

I “Comportamenti resilienti”. L'incertezza e l'imprevisto rappresentano “costanti” esistenziali che non possiamo ignorare ma, al contrario, assumerle come dimensioni fondanti per coltivare il benessere in direzione costruttiva. Ad esempio affrontare le difficoltà e le incertezze legate al cambiamento di squadra, riferite da Riccardo Villa, o reagire ai più gravi imprevisti che hanno causato gli infortuni, come riportato da Sabrina Del Vecchio e da Samuele Fedeli. Un altro elemento primario nella costruzione della resilienza riguarda la consapevolezza dell'importanza delle norme poiché il rispetto delle stesse implica costanza e intenzionalità. Ad esempio la frustrazione in seguito ad una decisione dell'allenatore e la voglia di “riscatto” di Davide Barsotti. I comportamenti resilienti espressi dagli allenatori, in virtù del loro ruolo, si sono concentrati sugli elementi legati alla decisionalità di una scelta: la risposta di “urto” fornita alla squadra da Renzo Ulivieri dopo l'ennesima partita giocata male a causa dell'eccesso di “individualità” e l'impegno di Massimiliano Alvini ad approfondire, anche teoricamente, le differenze culturali relative ad alcuni comportamenti inspiegabili da parte di calciatori stranieri.

I punti di vista dei diversi partecipanti che hanno rilasciato l'intervista confermano che la relazione tra “ordine” e “disordine” nell'educazione sportiva calcistica si presenta come un'antinomia solamente apparente e invitano a considerare la necessità di coltivare la compresenza dei due stati e il dinamismo di tutte le loro “sfumature” intermedie, evitando il superamento delle polarità estreme, intese come eccesso di entropia. Riprendendo le famose parole di Bateson, dobbiamo essere consapevoli che “esiste sempre un valore ottimale oltre il quale ogni cosa diviene tossica [...]. Qualsiasi variabile biologica ha bisogno di equilibrio”²⁷.

Bibliografia

Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1998.

Bertin G. M., *Progresso sociale o trasformazione esistenziale, antinomia pedagogica*,

²⁶ <https://eige.europa.eu>, ultima consultazione avvenuta il 30 aprile 2020, alle ore 13:20.

²⁷ G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984, p. 65.

- Liguori, Napoli 1981.
- Boerchi D., Castelli C., Rivolta M., *Costruire resilienza attraverso lo sport*, in Castelli C. (a cura di), *Sport e resilienza*, "Vita e pensiero", Milano, 2013.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2000.
- Decreto Interministeriale, "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti per la scuola secondaria", 211/2010.
- Decreto Ministeriale, "Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", 254/2012.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- <https://eige.europa.eu>, ultima consultazione avvenuta il 30 aprile 2020, alle ore 13:20.
- Falaschi E., *Viaggi nel tempo*, Erickson, Trento, 2007.
- Falaschi E., *Educare alla spazialità*, Erickson, Trento, 2010.
- Falaschi E., Embodiment touching. *Il riconoscimento della corporeità nella "distante prossimità" della comunicazione aptica*, "Studi sulla Formazione", 1, 2018, pp. 107-125.
- Farinelli G., *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*, Morlacchi, Perugia, 2005.
- Farnè R. (a cura di), *Sport e formazione*, Guerini Scientifica, Milano, 2008.
- Frasca F. (a cura di), *Religio athletae*, Lancillotto e Nausica, Roma, 2014.
- Kant I., *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari, 2005.
- Köhler W., *La psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano, 1961.
- Isidori E., *La pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma, 2002.
- Isidori E., *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma, 2009.
- Lecomte J., *La résilience. Se reconstruire après un traumatisme*, Edition Rue d'Ulm, Paris, 2013.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
- Malaguti D., *Fare squadra. Psicologia dei gruppi di lavoro*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Mandolesi L., *Neuroscienze dell'attività motoria. Verso un sistema cognitivo-motorio*, Sperling-Verlag, Milano, 2012.
- Mariani A., *Merleau-Ponty, il corpo, il "mio punto di vista sul mondo"*, in F. Cambi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Unicopli, Milano, 2004.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- Mariani A. (a cura di), *Corpo e modernità: strategie di formazione*, Unicopli, Milano, 2004.
- Passolunghi M. C., De Beni R., *I test per la scuola*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Porro N., *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma, 2001.
- Rheinberg F., *Valutare la motivazione. Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*, il Mulino, Bologna, 2006.
- Rosa R., De Vita T., *La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills*, "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 1, 2018.
- Speltini, G., *Aspetti psicologici dell'attività motoria e sportiva*, CLUEB, Bologna, 1991.
- Zammuner V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna, 2011.

Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. In this article we present some definitions of didactics and analyze the relationship between general didactics and specialized didactics. The aim is to provide a reference framework useful for reading the epistemological structure of the didactic discourse. After a first section dedicated to the definition of teaching as a science of education, we move on to a second section dedicated instead to the analysis of the relationship between general teaching and specialized teaching. The article concludes with a reflection on the importance of critical teaching, understood as an analysis of the relationships between internal factors and factors external to the training event.

Keywords. Teaching - Didactic Epistemology - Education Science - Ecology of Education

1. L'espansione della didattica

Attualmente assistiamo ad un progressivo ampliarsi degli interessi della didattica; dall'analisi delle sole modalità di trasmissione di contenuti, allo studio della relazione didattica, all'indagine sulla organizzazione dei contesti formativi. Abbiamo così la didattica come *scienza dell'istruzione o dell'insegnamento*, rivolta ad individuare le prassi utili al trasferimento e alla costruzione delle conoscenze; la didattica come *scienza della comunicazione e della relazione formative*, che privilegia lo studio della relazione didattica tra docente, discente, oggetti culturali e l'analisi del processo di insegnamento-apprendimento che in essa si verifica, ed infine, la didattica come *ecologia della formazione*, intesa come scienza dell'educazione che si occupa dello studio e dell'organizzazione di contesti formativi in grado di provocare cambiamenti di stato, cognitivi e relazionali, individuali e collettivi, a breve e a lungo termine.

1.1 La didattica come scienza dell'istruzione

Nel primo caso la didattica si occupa principalmente della mediazione operativa tra contenuti culturali, mezzi didattici e processi di apprendimento, che i docenti realizzano all'interno della classe. Dagli anni Sessanta del Novecento la maggior parte del dibattito pedagogico-didattico è assorbito dalla questione delle teorie curriculari, che assegnano

un ruolo centrale alla programmazione educativa e didattica e alle modalità di verifica degli apprendimenti. La didattica, in tale contesto, è principalmente considerata come scienza dell'istruzione, finalizzata a facilitare i processi di apprendimento dei contenuti scolastici attraverso forme di pianificazione e organizzazione didattica che prendono come principio di riferimento gli esiti della ricerca psicoevolutiva, con particolare attenzione alle proposte emergenti dal comportamentismo, dall'epistemologia genetica e dal primo cognitivismo. L'importanza, i pregi e i limiti di questa prospettiva didattica, sono frequentemente al centro della ricerca epistemologica didattica contemporanea; certo è che ci troviamo di fronte ad un paradigma assai pervasivo e resistente, che ha condizionato fortemente sia il versante istituzionale, si pensi ai programmi per la scuola media del 1979 e a quelli per la scuola elementare del 1985, sia quello più strettamente metodologico, con la diffusione di un lessico e di una pratica specifici, riassumibili nell'ambigua espressione di programmazione per obiettivi.

Il punto forte della didattica come scienza dell'istruzione è rappresentato dalla convinzione che tra insegnamento e apprendimento esista un rapporto di causa – effetto tale per cui all'azione di insegnamento possa e debba seguire un processo di apprendimento. Da tale presupposto si sviluppa un'idea del processo di insegnamento e apprendimento di tipo lineare, sequenziale e deterministica, molto simile alle rappresentazioni classiche del flusso informativo tra un emittente e un ricevente.

In questa prospettiva la qualità e la quantità degli apprendimenti assumono il ruolo di indicatori circa la qualità dell'insegnamento; la possibilità di disporre di metodologie oggettive di valutazione degli apprendimenti è dunque fondamentale per esprimere giudizi sull'efficacia dell'insegnamento. D'altro canto la linearità e la sequenzialità del processo di istruzione impongono una particolare attenzione alla capacità di stabilire con chiarezza gli obiettivi dell'insegnamento; un obiettivo didattico ben definito facilita il processo di verifica degli apprendimenti ed anche la scelta dei mezzi e delle metodologie didattiche necessarie per raggiungerlo. Gli obiettivi didattici, inoltre, possono essere disposti in una sequenza progressiva, tassonomica, in modo da poter pianificare progetti formativi a lungo termine, secondo una logica sequenziale di progressiva complessificazione degli obiettivi da raggiungere¹.

All'interno di questa prospettiva, dunque, i momenti iniziali, la progettazione degli obiettivi, e finali, la verifica degli apprendimenti, assumono una rilevanza particolare, mentre il momento centrale, quello della didattica viva, agita, realizzata, viene ricondotto ad un ruolo esclusivamente strumentale rispetto al raggiungimento degli obiettivi o alla verifica degli apprendimenti.

Attualmente assistiamo ad una ripresa di quello che possiamo definire come *canone istruzionista*, ci riferiamo al paradigma dell'*evidence based education* (EBE); si tratta di un approccio all'istruzione fondato sui dati provenienti dalla ricerca empirica e sperimentale: "La ricerca necessaria per sostenere un insegnamento *evidence based* è caratterizzata, in termini di motivazioni e finalità, dal fornire prove che se gli insegnanti faranno x piuttosto che y, ci saranno miglioramenti significativi e duraturi su specifici aspetti, tali da decretare la loro pratica efficace. Ciò significa che se non ci sono evidenze empiriche che supportano un dato intervento educativo, garantendone esiti positivi,

¹ Cfr. M. Baldacci, *Insegnare a programmare*, Ethel Editoriale, Milano 1994.

non è ragionevole spingere un insegnante a passare, dunque, da x a y ². Non si tratta semplicemente di applicare in classe i risultati delle ricerche sperimentali ma di assumere l'atteggiamento, la razionalità tecnica, le abitudini mentali del ricercatore: "Ciò che è importante sottolineare pertanto è che un approccio informato da evidenze non significa banalmente attenersi acriticamente a queste e applicare meccanicamente interventi sui quali abbiamo evidenze positive; esso acquista un significato rilevante piuttosto come atteggiamento razionale che permette di leggere la situazione educativa secondo varie sfaccettature e adeguare di conseguenza le proprie previsioni e comportamenti"³. L'insegnamento basato sulle evidenze scientifiche si presenta come un modello di riferimento molto importante per il mondo della scuola e, in generale, per quello della didattica, spesso troppo condizionati da affermazioni e prese di posizione retoriche o su opinioni e credenze che non hanno alcun riscontro.

2. La didattica come scienza della relazione e della comunicazione educative

Verso la seconda metà degli anni Ottanta del Novecento, inizia un percorso di critica teorica e operativa nei confronti del primato delle teorie curricolari di stampo cognitivista; gli aspetti relazionali, affettivi, emotivi, costitutivi dei processi di apprendimento-insegnamento, non sembrano essere particolarmente garantiti da un approccio didattico psicopedagogico, tutto rivolto alla trasmissione e alla costruzione delle conoscenze. La relazione didattica e i processi comunicativi in essa compresi, diventano il centro dell'interesse della ricerca didattica, anche sulla scorta del rinnovato interesse che le relazioni tra mente e corpo, emozioni e cognizioni, intelletto e affetti, conoscono nell'ambito della ricerca pedagogica⁴. In questa prospettiva la didattica viene considerata come scienza della comunicazione e della relazione educative; l'interesse si sposta dalla sola questione della programmazione – verifica degli apprendimenti, a quella della gestione degli aspetti relazionali e affettivi tipici del contesto classe. L'attenzione si orienta verso le dinamiche interne alla relazione didattica e tra esse i comportamenti comunicativi dei docenti e degli allievi assumono particolare interesse⁵. La didattica è comunicazione, una forma particolare di comunicazione che si verifica in contesti specifici e che esprime precise intenzionalità formative⁶. Le relazioni tra docenti e alunni e tra alunni, vengono riconosciute come fonte di sviluppo cognitivo e non più come elementi secondari o addirittura di disturbo: "Il processo di insegnamento-apprendimento, sviluppandosi attraverso le interazioni fra i partecipanti, può essere considerato un processo di comunicazione. La 'trasmissione' di abilità, conoscenze e atteggiamenti avviene infatti attraverso il dialogo e l'intersezione tra insegnanti e alunni. Per dirlo in termini comunicativi, nel pro-

² L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, p. 21.

³ M. Pellegrini, G. Vivanet, *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma 2018, p. 80.

⁴ Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1998.

⁵ L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.

⁶ Cfr., L. Lumbelli, *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Il Mulino, Bologna 1981.

cesso di insegnamento-apprendimento gli insegnanti e gli alunni sono alternativamente gli emittenti e i ricettori di informazioni; producono e interpretano sistemi di messaggi che includono parole, gesti, sguardi e posture⁷. In questa prospettiva, la programmazione didattica comprende anche le modalità di gestione del gruppo classe e la valutazione allarga il proprio ambito d'intervento verso la qualità della relazione didattica; si tratta dunque di una programmazione evolutiva o coevolutiva, non più e non solo lineare e sequenziale, bensì ricorsiva, che si evolve in modo spiraliforme, attraverso l'interazione reciproca dei vari elementi costitutivi dell'evento formativo⁸.

La reale diffusione di questo paradigma didattico è tutta da dimostrare, tuttavia è indubbio che sia dalle scuole che dagli ambiti accademici venga riservata una progressiva attenzione agli aspetti relazionali implicati nelle pratiche didattiche. Alla base di questa rinnovata attenzione c'è anche una crescente consapevolezza delle difficoltà relazionali che spesso caratterizzano l'esperienza scolastica; dai comportamenti problema al bullismo scolastico ai casi di comportamenti estremi.

Alla radice dell'idea della didattica come scienza della comunicazione formativa, ritroviamo la convinzione del rapporto causa effetto tra insegnamento e apprendimento, tuttavia, a differenza dell'approccio deterministico tipico della didattica per obiettivi, i due termini non coincidono più con le attività individuali rispettivamente esibite in successione dal docente e dal discente, bensì con quelle relazionali e ricorsive espresse nelle interazioni didattiche. In quest'ottica è l'interazione ad assumere un carattere strumentale nei confronti dell'apprendimento individuale, dunque la valutazione della qualità del processo di istruzione deve considerare anche l'analisi della qualità della relazione didattica, coinvolgendo gli autori e i destinatari diretti e indiretti dell'azione didattica.

3. La didattica come ecologia della formazione

Negli ultimi anni del Novecento, alle due concezioni della didattica sopra ricordate, si affianca quella che definisce la didattica come ecologia della formazione. In questo caso l'attenzione si sposta intorno alla possibilità di costruire dei contesti in grado di favorire processi auto ed eteroregolati di apprendimento e di socializzazione⁹. Il rapporto di causa - effetto tra apprendimento e insegnamento si indebolisce ulteriormente, fino a trasformarsi in un rapporto probabilistico tra qualità dell'offerta formativa effettivamente realizzata e qualità degli apprendimenti a breve e a lungo termine. Spostare l'attenzione dell'intervento didattico dai risultati alla qualità del processo didattico e dell'offerta formativa, implica il riconoscimento di un diverso grado di responsabilità, da parte degli operatori formativi, nei confronti degli esiti dei processi formativi. La responsabilità è massima per quanto riguarda la qualità dell'offerta progettata e realizzata, mentre è minore, e comunque non completamente accertabile, per quanto riguarda i risultati individuali di apprendimento raggiunti. È probabile ed auspicabile che un'offerta di alta qualità contribuisca a sviluppare i processi di apprendimento e di socializzazione, ma non è

⁷ L. A. Teruggi, *La comunicazione in classe*, in E. Nigris, L.A.Teruggi, F. Zuccoli, *Didattica generale*, Pearson, Milano-Torino 2017, p. 165.

⁸ Cfr., V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

⁹ Cfr., G. Franceschini, B. Piaggese, *La strutturazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2000.

certo che tali processi possano essere direttamente causati dalla formazione istituzionale, soprattutto quando ci riferiamo ad obiettivi a lungo termine, inerenti l'acquisizione di abitudini mentali, atteggiamenti, comportamenti duraturi quali la maturazione del pensiero scientifico e della logica proposizionale, il superamento dell'egocentrismo cognitivo e sociale, l'onestà e la solidarietà, ecc.

Alla radice di questo orientamento didattico troviamo il primato dell'organizzazione, che si pone come categoria sovraordinata rispetto alle relazioni didattiche e ai processi di insegnamento e apprendimento¹⁰. L'organizzazione dei tempi, degli spazi, delle risorse, del contesto formativo, è considerata l'elemento fondamentale per garantire la qualità dell'offerta formativa¹¹. In questa prospettiva il livello degli apprendimenti conseguiti rappresenta solo uno dei tanti indicatori di qualità utilizzabili per una valutazione dell'offerta formativa, ed è forse quello meno attendibile perché è senza dubbio il più complesso e imprevedibile, influenzato da una moltitudine di fattori solo in piccola parte riconducibili al funzionamento organizzativo del contesto formativo.

Riconoscere il primato della dimensione organizzativa significa anche, tralasciando da questo discorso le facili banalizzazioni imprenditoriali, ammettere il ruolo formativo della cultura organizzativa, espressa dalla comunità degli operatori formativi, nei confronti dei comportamenti dei destinatari dell'offerta formativa. In questa prospettiva, la didattica agita in classe può essere considerata un'espressione di tale cultura e dunque è verso la dimensione organizzativa che bisogna orientarsi se si vogliono provocare modificazioni nella pratica didattica.

Anche in questo caso non è facile stabilire il grado di diffusione delle teorie organizzative nella scuola reale, certo è che sia in Italia che in altri Stati europei, le amministrazioni centrali hanno investito parecchie energie nella formazione organizzativa dei dirigenti scolastici e dei docenti; probabilmente la ricaduta più evidente di tali investimenti può essere rintracciata, almeno nel contesto italiano, nella diffusione degli staff dirigenziali, piccoli gruppi di docenti coordinati dal dirigente scolastico aventi compiti di coordinamento e organizzazione, e dalla pratica dell'autovalutazione di istituto, con la quale si tenta di garantire standard di qualità del servizio formativo in linea con le direttive comunitarie¹².

All'interno della didattica come ecologia della formazione nasce la pratica dell'*Universal design of learning* che propone un'idea di curricolo inteso appunto come ambiente di apprendimento, in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni e dunque di proporsi come esperienza educativa inclusiva. Non si tratta più di progettare singole esperienze di apprendimento ma di organizzare l'intero ambiente di apprendimento in modo tale che tutti gli alunni riescano a sviluppare competenze individualizzate e personalizzate. Tra i vari strumenti didattici che interpretano questa nuova direzione della progettazione educativa segnaliamo l'*Index for inclusion*, uno strumento utile alle istituzioni scolastiche per autovantare il proprio grado di inclusività e che riguarda la molteplicità degli aspetti del curricolo: "Se siamo convinti che le dimensioni primarie per la realizzazione di una scuola inclusiva siano l'accettazione della diversità, il rispetto di sé

¹⁰ Cfr., P. Romei, *la scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1986.

¹¹ Cfr., P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999; M. Castoldi, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

¹² Cfr., S. Nuti, *La scuola si valuta. Strumenti e metodi per l'autoanalisi di istituto*, Giunti, Firenze 2000; G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

e degli altri, la conoscenza che viene dal lavorare insieme in un ambiente accogliente e ricco di relazioni e proposte, le pagine dell'*Index* ci mostrano come sia possibile coltivare tali dimensioni attraverso lo sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive¹³.

Questa breve esposizione dei tre paradigmi che attualmente orientano la ricerca didattica è solo in parte organizzabile in senso diacronico, i tre aspetti considerati, istruzione, relazione, organizzazione, sono infatti sempre presenti all'interno degli autori e degli studi riconducibili solo per dominanza ad uno di essi. Per evitare facili banalizzazioni è a questo punto necessario affrontare le questioni epistemologiche di base del discorso didattico, perché è a quel livello che è possibile individuare le matrici di senso che consentono di formulare delle considerazioni più affidabili e significative.

4. La didattica come scienza dell'educazione: didattica generale e didattiche specifiche

Uno dei problemi ricorrenti nella trattatistica dedicata alla didattica è senza dubbio quello relativo ai suoi rapporti con la pedagogia; tema delicato e complesso, legato a doppio filo alla necessità di individuare l'oggetto e i metodi di indagine della didattica. La tendenza attuale di tale dibattito è riconducibile ad una prospettiva che individua la didattica come scienza dell'educazione, articolata in una sezione generalistica, la didattica generale, e in una sezione specialistica, le didattiche specifiche¹⁴. Questa posizione epistemologica si inserisce all'interno di un complesso percorso di ricerca che possiamo ripercorrere facendo riferimento ad alcune posizioni in grado di rappresentarne l'evoluzione.

4.1 L'evoluzione epistemologica della didattica

G. Mialaret, nel suo noto quadro generale delle scienze dell'educazione, inserisce tra le scienze che studiano il rapporto pedagogico e lo specifico atto educativo, tre discipline in qualche modo riconducibili alla didattica: scienze delle didattiche e teorie dei programmi; scienze dei metodi e delle tecniche; scienza della valutazione. In questa prospettiva Mialaret individua cinque problemi fondamentali dell'indagine didattica riconducibili ad altrettante domande: che cosa insegnare, come insegnare, a chi insegnare, come valutare i risultati dell'insegnamento, e soprattutto perché insegnare determinati contenuti e abilità¹⁵. Nell'ipotesi di Mialaret, la didattica nasce e si esaurisce in classe, tende a coincidere con la costruzione dei curricula scolastici, dalla definizione degli obiettivi, alla scelta dei metodi, alle modalità di valutazione.

Nell'enciclopedia pedagogica proposta da A. Visalberghi verso la fine degli anni Settanta, troviamo il settore metodologico-didattico, al quale afferiscono sei distinte discipline: la docimologia, la pedagogia speciale, le metodologie didattiche, le tecnologie educative, l'informatica, la logica¹⁶. All'interno di tale impostazione, R. Maragliano e B. Ver-

¹³ F. Dovigo in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma 2016, p. 24.

¹⁴ Cfr., G. Genovesi, M. Righetti, *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai giorni nostri*, Paravia, Torino 1998; F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, B. Mondadori, Milano 1999. E. Nigris (a cura di) *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003; M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004; M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2006.

¹⁵ G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976, p.58.

¹⁶ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, A. Mondadori, Milano 1978, p.21.

tecchi sviluppano il discorso metodologico-didattico affrontando i temi della programmazione, dei contenuti di apprendimento, dei mezzi didattici, delle tecnologie dell'insegnamento e della verifica del prodotto scolastico¹⁷.

La didattica presentata in queste ricerche tende ad allontanarsi dalla sola concezione metodologica che la identificava come una pratica desunta da posizioni filosofiche o pedagogiche; tutto il percorso epistemologico della didattica dal dopoguerra ad oggi, può essere compreso in questa traiettoria: emanciparsi da una posizione di subalternità nei confronti della pedagogia, costituirsi come scienza autonoma dell'educazione, identificare gli oggetti e i metodi tipici dell'indagine didattica. La necessità di questa direzione di sviluppo epistemologico nasce dalle particolari condizioni che caratterizzano il quadro della formazione di massa contemporaneo, che rendono obsoleta la ricerca di una metodologia universale o generale in grado di affrontare una situazione formativa caratterizzata da elementi di diversità, imprevedibilità, molteplicità dei fattori costitutivi dell'evento didattico; "La ricerca didattica ha colto la difficoltà che nella pratica dell'educazione è rappresentata dal variare continuo delle condizioni d'intervento, sostituendo alle proposte rigide che costituivano il nucleo della metodologia classica modelli flessibili, che si distinguono per un grande rigore formale, ma insieme per una altrettanto grande libertà dei comportamenti finali. In altre parole, la didattica che deriva dalla ricerca di questi ultimi decenni non prescrive più come fare ciò che occorre fare, ma definisce le funzioni e le relazioni che intercorrono fra di esse, lasciando che le singole soluzioni operative siano scelte di volta in volta, a seconda delle condizioni di contesto, delle esigenze degli allievi, della disponibilità di mezzi, delle preferenze degli insegnanti"¹⁸.

Al termine del secolo scorso, la didattica si presenta così come una scienza dell'educazione orientata all'analisi della mediazione tra soggetto in formazione, che corrisponde all'uomo in tutte le sue età, e oggetti culturali - termine con il quale indichiamo la molteplicità delle espressioni culturali tipiche di una determinata società e non le sole 'materie' scolastiche - all'interno di determinati contesti, dalla scuola, alla famiglia, alle istituzioni extrascolastiche. "In quanto scienza dell'educazione - identità questa faticosamente conquistata e legittimata negli ultimi decenni - la Didattica è chiamata a rispondere alle finalità (assieme alla Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia) della formazione integrale del soggetto persona di questo momento storico [...] In quanto metodologia problematica - natura, questa, che si oppone alla pratica univoca e assiomatica di un metodo - la Didattica assume la problematicità come stella cometa [...] una Didattica antidogmatica e critica (per l'appunto contro il metodo)"¹⁹.

Considerare la didattica una scienza dell'educazione, non riduce affatto la complessità degli aspetti epistemologici segnalati all'inizio del nostro discorso, anzi, semmai li amplifica. I problemi si spostano tutti all'interno della riflessione didattica; che rapporto esiste tra didattica generale e didattiche specifiche? Qual è il rapporto tra teoria e prassi didattica? Qual è il ruolo delle altre scienze dell'educazione nel congegno epistemologico e operativo della didattica?

Concepire la didattica come scienza dell'educazione articolata in una dimensione generalistica e in una specialistica, implica la necessità di rispondere a tali quesiti, di contro rischio di assumere una posizione puramente nominalistica e convenzionale.

¹⁷ Ibidem, pp. 161/254.

¹⁸ B. Vertecchi (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, EIT, Teramo 1989, p. 12.

¹⁹ F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, op. cit., p. 44.

4.2 La didattica generale: ambiti d'intervento e oggetti di studio

Innanzitutto possiamo sostenere che la didattica generale si occupa degli aspetti invariati, ricorrenti, salienti, della riflessione e dell'azione didattiche. Consideriamo come oggetto di studio specifico della didattica generale gli eventi e i contesti in grado di provocare intenzionalmente cambiamenti di stato individuali e collettivi, mentre per quanto concerne il metodo di indagine consideriamo prioritario il riferimento a strategie di riflessione critica. Con quest'ultima espressione intendiamo connotare una metodologia di studio che vede gli eventi e i contesti intenzionalmente formativi come fonti e destinatari della riflessione didattica, ovvero punti di partenza e punti di arrivo di tale riflessione. Tra i due momenti si attiva l'analisi critica che prevede forme di descrizione, decostruzione, distanziamento, scomposizione degli eventi e dei contesti formativi intenzionali, cui seguono modalità di ricostruzione, ricomposizione, restituzione degli stessi eventi e contesti. Nel primo momento prevale dunque un atteggiamento descrittivo, esplicativo, genealogico, mentre nel secondo momento prevale un atteggiamento normativo e regolativo, finalizzato ad indicare strategie e modalità d'intervento.

La delimitazione del campo d'indagine ai comportamenti e ai contesti intenzionalmente rivolti a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi, sembra in grado di garantire una discreta autonomia, originalità e specificità della riflessione e dell'azione didattica, poiché indirizza la maggior parte della sua attenzione ad una porzione ben delimitata dei processi formativi: quelli intenzionali. Questo non significa affatto rinunciare allo studio degli aspetti impliciti delle teorie e delle prassi didattiche, anzi, proprio il livello implicito è semmai quello che prioritariamente deve essere affrontato, perché più potente e nello stesso tempo invisibile²⁰; la scelta di campo proposta vuole semplicemente esprimere un dominio di studio all'interno di un ambito vastissimo, quello della formazione, un ambito del quale la didattica vuole esplorare *la sola* parte identificabile con comportamenti e contesti intenzionalmente orientati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi.

Dal punto di vista metodologico, privilegiare l'analisi e la riflessione critica, significa non affidarsi ad un metodo o ad un linguaggio propri di altri campi del sapere umano, quanto fare riferimento a delle disposizioni intellettuali connaturate allo stesso pensiero umano, indipendenti dall'oggetto cui tali disposizioni sono rivolte: la riflessione critica e razionale finalizzata alla ricerca della verità, alla denuncia di eventuali derive irrazionali, alla necessità di individuare le ragioni profonde degli eventi studiati. Una certa tradizione culturale tende a considerare queste disposizioni intellettuali come pertinenti con il solo dominio filosofico, anzi con alcune correnti o personalità di tale dominio, ma si tratta, a nostro avviso, di uno stereotipo culturale, finalizzato tra l'altro a sterilizzare gli altri ambiti del sapere dal virus della ragione non strumentale.

Risultano evidenti, da questa impostazione, le affinità e la parentela tra la didattica generale, la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione. Tutte si occupano di analizzare in forma critica il processo formativo sebbene ognuna di esse privilegi una parte di esso o una prospettiva particolare attraverso cui studiarlo; la pedagogia generale si occupa dei problemi e delle emergenze che caratterizzano i processi formativi, a pre-

²⁰ J.P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.

scindere dai contesti nei quali la formazione si manifesta, da quelli formali, la scuola, a quelli informali, famiglia, tempo libero, ecc., la filosofia dell'educazione si occupa principalmente dello studio del discorso pedagogico, cioè della sua coerenza interna, dei suoi linguaggi, della sua epistemologia, la didattica generale, si occupa dell'analisi critica dei contesti formativi intenzionalmente finalizzati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi²¹.

Data questa collocazione, possiamo individuare alcuni oggetti specifici della riflessione didattica generalistica: qual è la genealogia dei contesti formativi intenzionali? Quali sono i rapporti esistenti tra i contesti formativi intenzionali e i contesti ad essi esterni quali il sistema produttivo e l'industria culturale e dei consumi di massa? Che rapporto esiste tra teorie della didattica e prassi didattica? Quali sono gli aspetti e gli elementi invarianti delle teorie e delle pratiche didattiche? Com'è possibile orientare i contesti formativi intenzionali verso cambiamenti di stato individuali e collettivi ritenuti socialmente desiderabili? Che rapporto esiste tra teorie e prassi didattiche implicite e teorie e prassi didattiche esplicite? Quali sono i saperi e le competenze indispensabili per la formazione dei formatori?

Questi sono solo alcuni degli aspetti specifici dell'analisi didattica generalistica, per affrontare i quali deve evidentemente interagire con la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione, dalle quali però si differenzia, come abbiamo più volte ricordato, in quanto disciplina orientata a mantenere una discreta fedeltà alla realtà, apparente e latente, alla quale si rivolge: eventi e contesti intenzionalmente formativi.

4.3 Le didattiche specialistiche

Diverso il discorso per quanto riguarda l'ambito delle didattiche specialistiche; esse privilegiano l'analisi della relazione tra soggetti in formazione e determinati oggetti culturali o sistemi simbolico-culturali, si occupano della messa a punto delle migliori modalità di gestione della mediazione tra i due termini di tale relazione, privilegiano una metodologia di ricerca empirica e sperimentale. Rientrano in quest'ambito, solo per fare alcuni esempi, le didattiche disciplinari, ovvero quelle che si occupano delle modalità per favorire l'apprendimento dei diversi saperi disciplinari, dalla didattica della matematica alla didattica dell'arte; la didattica speciale, che si occupa dei processi di insegnamento-apprendimento con soggetti in situazione di handicap; la didattica dei processi cognitivi, rivolta allo studio delle modalità più efficaci per sviluppare i processi di acquisizione e controllo delle conoscenze, indipendentemente, almeno in parte, dai contenuti appresi; la didattica multimediale, orientata all'analisi delle relazioni intercorrenti tra processi di insegnamento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ecc.

Le didattiche specialistiche, dunque, traggono la loro specificità dalla particolarità del loro oggetto di studio, che può coincidere con: a) lo studio delle modalità di trasmissione di un dato contenuto culturale, e allora abbiamo le didattiche disciplinari; b) lo studio delle modalità didattiche più idonee a rispettare le caratteristiche dei soggetti che apprendono, e allora abbiamo la didattica speciale ma anche la didattica individualizzata

²¹ Sul rapporto tra pedagogia generale, filosofia dell'educazione e scienze dell'educazione, cfr., F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.

e le didattiche dei processi cognitivi; c) lo studio delle relazioni tra determinati strumenti, supporti, tecnologie, e i processi di insegnamento e apprendimento, e allora abbiamo le tecnologie dell'istruzione e le didattiche multimediali.

Che rapporto esiste tra didattica generale e didattiche specialistiche? Per rispondere a questa domanda può essere utile soffermarci sulle differenze che le caratterizzano. La differenza più evidente risiede nella natura del rispettivo oggetto di studio; ampio e generale per la prima, limitato e specifico per le seconde. Non possiamo tuttavia accontentarci di questa differenza evidente e superficiale, la questione più rilevante risiede nella necessità di riconoscere che le didattiche specialistiche non sono sufficienti a sostenere una teoria generale della didattica, non solo per il limite posto dalla parzialità del loro oggetto di indagine ma anche e soprattutto per la loro dipendenza metodologica da campi di sapere esterni a quello didattico.

Le didattiche specialistiche studiano l'evento didattico attraverso il riferimento a teorie epistemologiche disciplinari, quali ad esempio l'epistemologia della matematica, dell'arte, della filosofia, ecc., teorie della conoscenza o del funzionamento cognitivo, quali quelle elaborate dalla psicologia comportamentista, cognitivista, neocognitivista, ecc., teorie sul funzionamento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In tutti i casi si tratta di riferimenti che non esauriscono la complessità degli eventi e dei contesti intenzionalmente finalizzati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi, che solo in parte possono essere spiegati attraverso lo studio degli oggetti, dei soggetti e dei mezzi che li costituiscono.

Esse privilegiano inoltre una logica di ricerca articolata in due termini: *se [...] allora [...]*, nella quale al *se [...]* corrispondono ipotesi circa la struttura dell'oggetto culturale, il funzionamento cognitivo, la natura dei mezzi di comunicazione; mentre al secondo termine, *allora [...]*, corrispondono le proposte operative. Questa modalità di indagine ha l'indubbio vantaggio di semplificare eventi e contesti formativi intenzionali, consentendo un'analisi più rigorosa delle relazioni intercorrenti tra i due termini di volta in volta considerati dalle varie ricerche, ma nel contempo limita drasticamente le possibilità esplicative e applicative di tali indagini, riducendole a particolari settori d'intervento: i curricoli disciplinari, le strategie didattiche cognitive e metacognitive, la didattica multimediale. In questo modo risulta in parte compromessa la fedeltà alla realtà degli eventi e dei contesti didattici così come essa ci appare; basti pensare ad una giornata scolastica di un qualunque ordine di scuola, che solo in parte coincide con momenti di didattica disciplinare, formale e/o multimediale.

Inoltre, sempre la logica del *se [...] allora [...]*, costringe le singole didattiche ad occuparsi prevalentemente del come dovrebbe essere programmato, realizzato, valutato l'evento e/o il contesto didattico; questo implica da una parte, accordare meno importanza all'analisi delle condizioni reali attraverso le quali l'evento e i contesti didattici si pongono alla nostra attenzione e, dall'altra parte, privilegiare una considerazione funzionale e strumentale dell'evento e dei contesti didattici.

La realtà didattica tende così a ridursi ad un momento strumentale al raggiungimento di finalità e obiettivi ad essa successivi e nel contempo considerati come regolatori del suo funzionamento. La didattica intesa come mezzo e strumento per raggiungere obiettivi ad essa sovraordinati, ulteriori o comunque esterni, tende inevitabilmente ad allontanarsi dalla realtà che vuole studiare, che invece si pone alla nostra attenzione come dato:

a) intrinsecamente e immediatamente dotato di una propria teleologia, cioè connotato da comportamenti, relazioni, ambienti solo in parte determinati dalle nostre intenzioni esplicite e comunque ad esse antecedenti; b) connotato da una processualità e continuità tali da limitare fortemente l'efficacia di approcci di studio che si concentrano esclusivamente sull'analisi di singoli settori dell'evento e/o del contesto didattici.

4.4 Il rapporto mezzi/fini nella teoria e nella pratica didattica

Alla luce di queste considerazioni possiamo ora tentare una risposta al quesito iniziale; le didattiche specialistiche rappresentano una fonte di oggetti di studio della didattica generale, poiché si occupano di aspetti parziali della realtà didattica e perché sono rivolte soprattutto a stabilire come essa dovrebbe manifestarsi, in base a coordinate teoriche esterne all'evento didattico e per raggiungere determinate finalità ad esso successive. La didattica generale invece, accorda un primato radicale alle manifestazioni reali, sebbene ritenute apparenti e dunque da decostruire, degli eventi e dei contesti didattici così come essi si presentano alla nostra attenzione. La didattica generale riconosce a tali eventi e contesti una propria teleologia, ovvero l'impossibilità di distinguere mezzi e fini dell'azione didattica in modo assoluto, ordinandoli in una relazione causale nella quale le finalità determinano l'evento didattico, e in una successione temporale secondo la quale prima si stabiliscono i fini e poi i mezzi. Esempari, a questo proposito, le proposte di Bruno Ciari, che riprende e sviluppa la concezione elaborata da J. Dewey sul rapporto mezzi/fini: "Noi pensiamo di occuparci di valori ideali, di cui tanta gente si riempie la bocca nei congressi e nei libri, proprio per il nostro impegno ad elaborare tecniche. Queste non costituiscono un armamentario di piccole ricette empiriche, di espedienti più o meno ingegnosi, cui il maestro potrebbe far ricorso caso per caso. [...] Ma le nostre tecniche sono un'altra cosa. Esse prima di tutto non sono procedimenti neutri, che possono stare indifferentemente al servizio di Dio e di Satana, come un semplice strumento che può essere adoperato bene o male. [...] la tecnica non è altro che la realizzazione di valori, i quali non esistono affatto di per sé, come nell'iperuranio platonico, ma solo in quanto si attuano nella vita di scuola. Le tecniche sono così riscattate da una loro funzione strumentale, alla quale vien subito da pensare data l'accezione corrente del termine. Esse non stanno al servizio di certi valori, ma sono i valori stessi. In quanto tali (ripetiamo) non sono adoperabili da chicchessia per finalità diverse; sono mezzo e fine al tempo stesso. O si accettano in questa loro unità sintetica, o si distruggono"²²

Il primato radicale della manifestazione didattica reale risponde a necessità metodologiche e assiologiche; dal punto di vista metodologico risponde al bisogno di non limitare il discorso didattico alla formulazione di ipotesi di intervento indipendenti dalle manifestazioni dell'evento didattico, dal punto di vista assiologico riconosce la necessità di non subordinare la qualità della realtà didattica alla qualità degli effetti che essa può produrre in tempi brevi o lunghi sui soggetti ai quali è rivolta.

Nessun tipo di finalità può giustificare esperienze didattiche che prevedono situazioni di sofferenza o di mancato riconoscimento del soggetto cui sono destinate, anzi possiamo dedurre proprio dalle reali manifestazioni dell'evento didattico la loro teleologia

²² B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 7.

implicita e allora si tentare di modificarlo, riorientarlo, reintenzionalizzarlo. Il criterio di validazione della realtà didattica non può essere ad essa esterno, ulteriore o successivo, perché essa esprime nell'immediato una relazione teleologica tra diversi soggetti.

La didattica generale è dunque prioritariamente interessata a comprendere *perché* l'evento e i contesti didattici si presentano alla nostra attenzione attraverso determinate manifestazioni, *quali* sono gli effetti individuali e collettivi di tali manifestazioni, *come* è possibile, eventualmente, modificarle in modo tale che si accordino immediatamente alla necessità assiologica del riconoscimento del soggetto cui sono destinate e della desiderabilità sociale degli apprendimenti intenzionalmente provocati.

4.5 Il rapporto con le altre scienze umane

In questa prospettiva d'indagine, la didattica generale deve confrontarsi senza pregiudizi con altre discipline di studio afferenti all'ambito delle scienze umane; poiché stiamo parlando di indagini non proiettate sul futuro ma ben ancorate alla realtà storica cui sono riferite, è innanzi tutto necessario interrogarsi sulla genealogia latente alle manifestazioni osservabili degli eventi e dei contesti didattici. Nel contesto attuale, ad esempio, per descrivere e comprendere le forme attraverso le quali la realtà didattica si presenta alla nostra attenzione diventa indispensabile il riferimento a concetti e proposte provenienti dall'ambito dell'economia politica e della conoscenza e solo successivamente, nel tentativo di riorientare e reintenzionalizzare tali manifestazioni, è possibile fare riferimento agli studi sul funzionamento cognitivo, sull'epistemologia dei saperi culturali, sul rapporto tra tecnologie e formazione. Questi ultimi ambiti di ricerca non sono in grado, allo stato attuale, di spiegare la realtà didattica concreta, non ci aiutano cioè a rispondere alle prime due domande che ci siamo posti - *perché* l'evento didattico si presenta in una specifica manifestazione e *quali* sono gli effetti provocati sul soggetto in formazione.

Le teorie della mente, l'epistemologia delle discipline, gli studi sulla multimedialità non si occupano di spiegare le ragioni che determinano la realtà didattica, preoccupandosi unicamente di fornire indicazioni utili a provocare modificazioni intenzionali di stato nel soggetto in formazione. Al contrario la didattica generale si preoccupa principalmente di individuare le cause ultime degli eventi didattici, individuando legami di pertinenza tra queste e fattori ad esse esterni e, solo successivamente, può fare riferimento alle altre scienze particolari dell'educazione. In questo caso diciamo che la didattica generale si preoccupa anche di definire in quali condizioni può funzionare il rapporto con le teorie della mente, le epistemologie disciplinari, gli studi multimediali.

4.6 Un oggetto di studio della didattica generale: i tempi della formazione

Al fine di fornire una rappresentazione concreta delle considerazioni appena proposte, riflettiamo su un aspetto tipico della realtà didattica contemporanea nelle società occidentali: l'aumento progressivo, generalizzato e costante dei tempi di formazione. È indubbio che nella maggior parte dei paesi occidentali i tempi di formazione tendano ad allungarsi sensibilmente in direzione verticale, interessando cioè gran parte del ciclo di vita dell'uomo, dai primi mesi e anni di vita, nido e scuola dell'infanzia, all'età adulta. Per chi si occupa di formazione il dato può apparire confortante se non addirittura

entusiasmante, perché può essere letto come un'espressione del primato e del successo della formazione come dispositivo universalmente riconosciuto necessario allo sviluppo individuale e collettivo. Questa ipotesi dà per scontato che la crescita dei tempi e dei contesti formativi sia generata in risposta ai bisogni di sviluppo individuali e collettivi e che sia possibile modificare il funzionamento interno dei contesti formativi per adattarlo ad eventuali mutamenti delle esigenze di formazione individuali e collettive.

Tuttavia, allargando lo sguardo al di fuori dei confini dei contesti formativi, è possibile intuire che l'ampliamento dei tempi di formazione risulta essere fortemente correlato alle esigenze del sistema produttivo. In particolare, per quanto riguarda la diffusione della formazione prescolastica, notiamo che essa sembra correlata alla necessità di occupazione di tutti i membri adulti del nucleo familiare, mentre la formazione ricorrente e continua degli adulti risponde soprattutto alla necessità di soddisfare la flessibilità e la precarietà tipiche di alcune forme di organizzazione del sistema produttivo contemporaneo. In entrambi i casi ci troviamo di fronte ad istanze in larga misura estranee al soggetto cui è rivolta l'offerta formativa, ovvero non determinate direttamente da esigenze ad esso correlate. Questa considerazione ci pone immediatamente di fronte alla necessità di indagare intorno alle relazioni tra le finalità originarie dell'evento didattico, ad esso esterne, e quelle ad esso interne, stabilite dai soggetti che a vario titolo ne sono responsabili.

Nel caso della formazione prescolastica è evidente che aumentando i tempi di tale formazione, aumentano i benefici che ne ricavano sia il sistema produttivo, nei termini di maggiore disponibilità di forza lavoro, sia i componenti adulti del nucleo familiare, nei termini di maggior tempo da destinare alle attività produttive. Tuttavia se pensiamo alle finalità interne al contesto didattico, è più difficile sostenere che aumentando in modo indiscriminato i tempi di permanenza di un bambino in un nido o in una scuola dell'infanzia, i benefici che esso ne può trarre aumentino di conseguenza. Qualunque sia la qualità delle esperienze didattiche proposte, quando i tempi della formazione istituzionale di bambini così piccoli superano abbondantemente quelli delle relazioni primarie parentali, dobbiamo porci il problema delle conseguenze che tale divario comporta. Alla luce di questo caso, qui solo accennato e in modo estremamente sintetico, possiamo dunque sostenere che tra i due ordini di finalità, interne ed esterne al contesto, possa esistere, in certe condizioni, una relazione di antagonismo.

Questo esempio ben si presta a sostenere le argomentazioni prima proposte in merito alle relazioni tra didattica generale, didattiche specialistiche e scienze dell'educazione. All'interno di determinate condizioni, che possiamo sinteticamente definire di equilibrio fra tempi dedicati alla formazione istituzionale e tempi dedicati alle relazioni parentali, il contributo delle teorie della mente e dello sviluppo infantile è irrinunciabile all'allestimento di contesti didattici di qualità, ovvero favorevoli allo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini. Tuttavia, al di fuori di tali condizioni di equilibrio, il loro contributo è minimo, in quanto l'intensificazione dei tempi della formazione prescolastica risulta, ad un certo punto, funzionale esclusivamente a soggetti diversi da quello cui sono direttamente rivolti.

5. Conclusioni: verso una didattica critica

La didattica attraversa un periodo di forti tensioni epistemologiche e metodologiche, tra istanze istruzioniste e orientamenti ecologici, e rischia di polverizzarsi in tante didattiche isolate, distinte e divise. Spetta alla didattica generale, di concerto con altre scienze dell'educazione a vocazione generalistica, *in primis* la pedagogia generale, tentare di ricondurre ad unità un sapere che si rivela e si rivelerà sempre di più importante per lo sviluppo della società contemporanea. La trasmissione di conoscenze e abilità (istruzione), atteggiamenti e abitudini mentali (educazione) è infatti l'unico dispositivo in grado di assicurare progresso e benessere sociale su scala planetaria, per questo motivo però è necessario ripensare le modalità di considerare l'evento didattico, il fenomeno istruzionale e i contesti educativi. Una visione ampia e pluridisciplinare del funzionamento dei contesti educativi, in grado di evidenziarne gli aspetti latenti e impliciti e, nel contempo, di indicare le piste operative per orientare tali contesti verso il raggiungimento di finalità universalmente valide, sembra essere il compito di una didattica che possiamo definire innanzi tutto critica.

Bibliografia di riferimento

- Baldacci M., *Insegnare a programmare*, Ethel Editoriale, Milano 1994.
- Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Bottero E., *Il sapere didattico. Forme, genesi, direzioni*, Clueb, Bologna 2003.
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo index per l'inclusione*, Carocci, Roma 2016.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Calidoni P., *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- Castoldi M., *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia 1998.
- Cisotto L., *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci, Roma 2005.
- Cottini L., Morganti A., *Evidence based education e pedagogia speciale*, Carocci, Roma 2015.
- Frabboni F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Franceschini G., Piaggese B., *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2000.

- Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa 2006.
- Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova 2008.
- Gennari M. (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2006.
- Genovesi G., Rigetti M., *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai giorni nostri*, Paravia, Torino 1998.
- Lumbelli L., *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Il Mulino, Bologna 1981.
- Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano 1995.
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.
- Minichiello G., *Elementi di Didattica generale*, Edisud, Salerno 2003.
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1998.
- Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F., *Didattica generale*, Pearson, Milano-Torino 2016.
- Nuti S., *La scuola si valuta. Strumenti e metodi per l'autoanalisi d'istituto*, Giunti, Firenze 2000.
- Pellegrini M., Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma 2018.
- Pourtois J.P., Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.
- Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008.
- Romei P., *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1986.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005.
- Ronchi R., *Teoria critica della comunicazione*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Severi V., Zanelli P., *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.
- Trisciuzzi L., *Dizionario di didattica*, ETS, Pisa 2001.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, A. Mondadori, Milano 1976.
- Vertecchi B. (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, EIT, Teramo 1989.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Ubaldini, Roma 1971.

Education methods of Brazilian jiu-jitsu with biomechanics

SANGWOO JEON

Docente di Pedagogia – Hallym Polytechnic University

Corresponding author: gjwjrwm@naver.com

Abstract. Jiu-jitsu is a martial art that can be used by men and women of all ages in the world and is trained by many people. Jiu-Jitsu (guidance), the ancestor of Jiu-Jitsu, is the technique used by Samurai at the last moment. They demonstrate that drinking is inefficient when losing weapons at close range and enemy opponents. Berries and clicks are more effective for survival. Jiu-Jitsu, now famous around the world, was shown in Brazil by Mitsuyo Maeda (Conde Koma) in Japan. Brazilian Jiu-Jitsu moves to a position that is advantageous for his bare hands and uses opponents and cooks to control the opponent. Brazilian Jiu-Jitsu has the advantage that small people can beat large ones. Adjust the ground technology such as moderating, strangling, and clicking to use the technology more efficiently than defeat with power. It has been established that jiu-jitsu can be useful for martial arts and self-defense techniques as time goes by, but few papers have spelled it out, especially in Korea. Also, many Jiu-Jitsu stands in Korea and claim that the best way of raising their organization is the best, and many Jiu-Jitsu practitioners in South Korea teach from the Jiu-Jitsu teaching method. Was given a one-sided training. Therefore, in this paper, we grasped the vitality principle of Jiu-Jitsu and examined the appropriate training method.

Keywords. BJJ - Biomechanic - education - Easy physics - how to teach

1. Introduction

Brazilian Jiu-Jitsu points out that “small people can win.” For that reason, Brazilian Jiu-Jitsu adjusts so many grounding techniques, such as articulation, strangling, and clicking, and is notable for defeating with power. When looking at the main techniques of Jiu-Jitsu, most of them use leverage (leverage). It was a very useful martial art as a self-defense technique, and Jiu-jitsu in its early days was loyal to its role as a self-defense technique, such as observing the haiku that adjusted the distance. After that, Brazilian Jiu-Jitsu was extended not only to the role of silk self-defense but also to the category of sports and lifestyle education. At this time, biomechanic plays a very important role. It is said that mechanics is applied directly as a branch of the basic department to induce functional recovery from musculo-skeletal problems and treat injuries. Familiarity with dynamic knowledge can thus greatly help in “how to treat, diagnose and prevent orthopedic and sports injuries”. All postures of a person will be produced by force, that is, as a result of physical and external forces. To be clear, all human movements are the result of the combination of physical and external forces. First, from a human point of view, posture and movement are mostly caused by muscles but help to maintain the movement

and posture of toughness, cartilage, and other soft tissues and nodes. And the typical external force applied to a person is gravity. Healthy people do not easily feel the power of gravity, but certain patients may feel the force of gravity very large. It is a study that analyzes mechanics and forces acting on things. Therefore, biomechanics is the question of applying these dynamic principles to human and animal tissues, and is generally based on the functions of the musculo-skeletal system. Of course, we know that vital principles are being used in assessment and treatment in the fields of orthopedic surgery and spot treatment. Many people use their biomechanics when they do jiu-jitsu, but it is not possible to see who explains this in Korea's dojo. Although I am the youngest jiu-jitsu black-belt in Korea at present, I have never been able to be explained the technical principles of jiu-jitsu. Jiu-jitsu works on four principles, first of all, to keep one's balance. The second is the use of one's own body to destabilize others. The third is to take advantage of the balance of others and occupy a favorable situation. Fourth, it will create a specific structure and produce maximum breach with minimal force. Therefore, the above-mentioned paper describes the most efficient way of performing jiu-jitsu vigorously based on the four principles.

2. Material & methods

The author approached this paper to search for an important nurturing circle in the Korean Jiu-Jitsu world. During more than 10 years of training, the author felt that there was a lack of roots in the education system for the period in which it interacted and interacted with many Jiu-jitsu teachers and supervisors. Although the breeding method found by the instructor through their own is important, there is a large difference in the breeding methods of the instructor. I have used up to now. It is presumed that only the method of education based on Korean Jiu-jitsu teachers is pursued, and no scientific approach is taken. I devoted a thousand hours to jiu-jitsu for over 10 years, No attempt was made in Korea to analyze jiu-jitsu scientifically. Therefore, the scientific analysis I am trying to do is without pre-history, While interacting with many instructors, I analyzed the materials they provided. and rather than using a new method of analysis, the basic terms and reminders used in the production of Want to use kinematics, kinematics. Prior to that, I had a lot of effort to interact with famous Jiu-Jitsu players for accurate analysis and to unravel their technical results scientifically. With the consent of the leaders around the Korean lacquer, it is familiar with the practices, they practice and has achieved outstanding results, especially at the recent Olympics in Indonesia. Through exchanges between Korean Jiu-Jitsu players and managers, I exchanged a lot of time to derive their own results as vital results. It was a time of patience as a researcher visiting an unknown primitive tribe.

3. Results

To keep one's balance combined with a specific structure and produce maximum breach with minimal force

Jiu-jitsu is roughly divided into two postures. It can be classified into a top posture

that controls the opponent above and a guide posture that controls the opponent from below. Since most of the ground is placed on the ground in the sitting position, the guard position, there is almost no possibility of losing the balance in which gravity works normally. Most people who lose their balance are in the top position. Those who are in a top position to get in and out of their opponents should take incredible moves. In the process, those with the top position lose their balance and take an unfavorable position. The person who takes the posture of the main top uses the upper part a lot because of the cracking of the guard, it is clear that flexion, extension, left lateral bending, right lateral bending, left rotation, and right rotation is often used in this process. It was In general, think that a vigorous attack is effective for an attack, but as a result of analyzing the movements of the world's highest level Jiu-Jitsu players, this showed the opposite result.

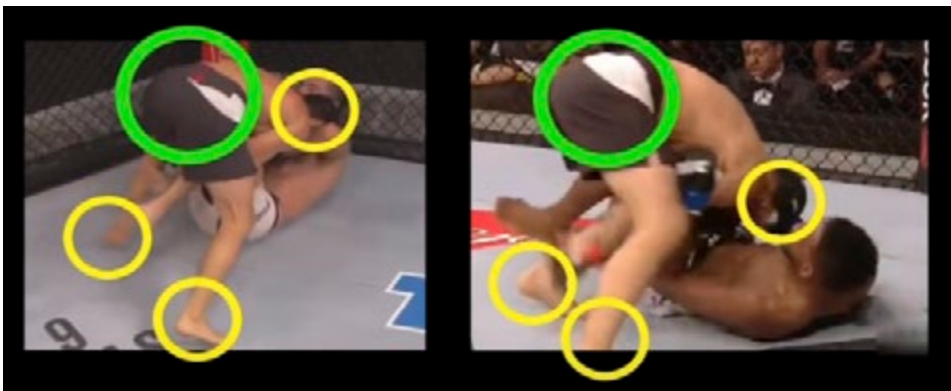


Fig 1. world top class top player's position to keep one's balance

Global Jiu-Jitsu players have been found to have a large triangular posture, with their hips raised high and their heads and legs firmly attached to their opponents and the ground, in order not to lose balance in common. The triangular posture raises the buttocks and exerts powerful force by attaching the head, which is the heaviest part of a person, to the opponent. By using the force of gravity. It helps you to use the power of the person above to a minimum. Use of human muscle areas that are not the most muscled areas as supports will help to efficiently utilize the muscles. In a biomechanical way is defined as the amount of force distributed over a particular area, usually expressed in lb / in² or even N / cm². In terms of this definition of force, force and area are in opposition to each other: when one of the two elements is added, the other must be reduced to maintain the same force. For example, the force can be applied by applying the force or decreasing the applied floor area. An external force acting on an object or a difficult load. For example, a heavy box placed on a table provides an external force or load to the table, and the muscles that lift something in your hand also provide a load to the bone. Moreover, the impact applied to the thigh is also considered as a load. The load can act directly on a particular point or at a point away from the point of action. When a load is applied to an object, the object will have a force that acts against the external load. The force of this part is distributed on the surface of the object, and it is defined as the force received by the unit area as well as the pressure. Partial resistance and resi-

stance to external load are called mechanical stress. Then, a shape in which an external load is applied to an object may occur, and such a change in shape or the length of an object is defined as mechanical strain. The triangular posture aligns the head and waist, which is the center of a person, in a straight line, and maintains a stable center of gravity in terms of the person's structure. Also, by exerting the maximum load at the point of contact, the movement of the opponent is blocked and the balance of the attacker is maximized.



Fig 2. create a specific structure and produce maximum breach with minimal force.

The upper posture represents a typical posture for maximizing the result with the minimum force. To bend the structure of the bent arm instead of supporting it with force Support. The other person puts a load on one foot between the feet. Using the maximum muscles of the lower body, the muscles of the lower back, and the muscles of the lower back, which are the maximum muscles of a person at the same time, by simply turning, the opponent's unreasonable power is protected with a minimum amount of force. In biomechanics way, it is use of torque and leverage, The load may be applied to the object at a certain distance from the point where the rotation can occur, but this distance is the lever arm of the load. This situation allows movements to occur around the point of rotation. Motion depends on the magnitude of the applied load and the distance between the load and the axle. Then, it is a value ($M = F \times d$) obtained by multiplying the moment of force and the magnitude of the force acting perpendicularly on the lever arm by the distance to the axis ($M = F \times d$). Alternatively, it is expressed in N-m. As shown in the above equation, the greater the applied force or the longer the arm of weight, the greater the force moment of the point of rotation. Under the condition of maintaining the leverage of the lever, a small force (E) applied to a relatively long ream (dE) is a large force (R) applied to the end of a short ream (DR). The torque makes the same torque. And in the opposite case, make the same torque (3-12, B). The rate of leverage is primarily measured in terms of mechanical advantage, which is the ratio of mechanical advantage (MA) to Himpal (dE, effort arm) and weight am (DR) length, $MA = dE / dR$. Humpal is the distance between the axis and the applied force, and the

weight arm is the distance between the axis and the load. If it is larger than the Himpar weight arm, the strength advantage is greater than 1. And if it is smaller than the Himpar weight arm, the strength advantage is one less. The lever is used for its strength advantage, but other consequences of the lever are also important. If Himpar is shorter than this resistance arm ($MA < 1$), the load is applied farther and faster than the point where the force is applied, but this effect may outweigh the advantage of force. it can. Most people's levers are shorter than heavy arms. For example, the biceps acting on the (elbow joint) are located here, and this biceps brachii stops near the axis of the node and the load (forearm and hand). It is far away from. On the contrary, the point of action of the brachioradialis is located at the wrist. Due to the anatomical arrangement of the two muscles described above, the biceps brachii has speed and distance advantages over the brachial radius, and conversely, the brachial radius has strength advantages. This kind of example is not an exception when it comes to humans, and in a general situation, multiple forces and multiple resistance forces (loads) are linked together. is there. In other words, human force is not the only link between muscle force and load. The force acting on the nodal axis is also very important



Fig 3. The use of one's body to destabilize opponent

Next is seeing an ensemble of the use of one's own body to destabilize others and to take advantage of the balance of others and occupy a favorable situation. The upper one reverses the power of the other party to break the balance and shows the appearance of a tree. A person standing on top is trying to push and push the opponent underneath using gravity and their own weight. Under this disadvantage, the person underneath may hit his arm against the hip, the opponent's largest muscles and move in the forward, causing the head, the heaviest part of the person, to move forward. opponent lost its balance. As an eye of biomechanics, Power moves things. Positional kinematics is the

depiction and study of the movement of objects. The location movement describes the movement from the viewpoint of translational motion (translation (linear motion)) and rotational motion rotation (angular motion)). Movement is generally described in four reminders: time, displacement, velocity, and acceleration. The momentum of an object in a forward movement or a rotational movement is a value obtained by multiplying not only the force (torque) but also the speed over a unit time. When two objects collide, the combined momentum after the collision is the value of momentum before the collision, and this principle is called the law of conservation of momentum. Simply put, the change in the momentum of the first thing has the same magnitude as the change in the momentum of the second thing, but in the opposite direction. In addition to impulse and force (torque), it is a value that takes time and has the meaning of momentum. If the applied force is large or applied for a long time, momentum will occur. And if you need to absorb or reduce the momentum of a relatively large amount of time, you can move it with a little less force.



Fig 4. Take advantage of an opponent's loss of balance

Behind your opponent with Jiu-Jitsu is the same as taking the best offensive stance.

Behind a human being, the sense of being blind is enough to prevent the opponent from attacking, and the attacker can look forward and attack all the places where human vulnerability is present. Typical attack points include the large arteries of the neck, shoulders, and nodes of the upper body, wrists, fingers, knees, and ankles of the lower body, and toes. In this position opponent can get a lot of damages, especially tensile stress. Tensile stress is a stress that often arises from living tissue, which occurs in all tendons when muscles contract and when the ligament is under tension. The toughness

resists and provides knot stability. Most toughness and damage occur as a result of tensile stresses above the degree of living tissue. However, in many cases, clinics apply tension loading to renal stretching to increase muscle and connective tissue length. A lot of stress also occurs in human organizations. When the quadriceps of the thighs contract, stress is exerted on the femoral surge node and also on all heavily loaded nodes. And many injuries such as bruises occur as a result of stress

4. Discussion

I found that many people were using brilliantly energetic movements without even knowing it. However, many Korean Jiu-Jitsu federations stood up, and the leaders began to ignore others because they thought that their training method was the best. After all, the training method of Korean Jiu-Jitsu was chaotic, but nobody tried to make it scientific or what training method was most appropriate. Through a basic analysis of vital energy, the training method of dizziness Korean Jiu-Jitsu was organized in a little bit, which revealed well-developed physical formulas and formulas and the biomechanics. Based on this, I think it will be an index to create a better breeding method. Based on this paper, I hope that more people will make a scientific approach to Jiu-Jitsu, and it is important to note that it is the first Jiu-Jitsu paper made in Korea.

5. Conclusions

Korean Jiu-Jitsu has a very short history, Of course, there are many pieces of evidence about Jiu-Jitsu's effectiveness, but the training situation of Korean Jiu-Jitsu is organized without indiscriminateness so that the leader thinks he is right. Athletes who have won the Olympic gold medal in Korea have never received any decent academic training from the coach or instructor. The author has seen a lot of troubles due to the training method of Jiu-Jitsu, who has been practicing Jiu-Jitsu for more than 10 years. I think that this is a result of many Jiu-Jitsu federations in Korea only cling to its experience only. I'd hope that my paper would be a breeze try to approach Jiu-Jitsu scientifically in Korea, also cool down jiu-jitsu education conflicts in Korea

References

- BJJ scout (2016), www.youtube.com/watch?v=Fp9YLYVJeyI
 BJJ scout (2016), www.youtube.com/watch?v=afPcik_pzSE
 BJJ scout (2016), www.youtube.com/watch?v=BBwnoxFv7co
 Donvian J. M., *A kinematic analysis of the three basic boxing punches. An unpublished master's thesis*, The Pennsylvania State University, 1984.
 Edwin Peng, *Teaching and coaching Brazilian jiu-jitsu:an instruction manual*, University of California, Los Angeles, 2017
 Kim Sung-Joo, Woo, *Byung-Hoon*, "Korean Journal of Sports Science" 22(6),(2013).12, 1519-1529(11 pages)
 Koiyak Y. A., *Assessing neuromuscular speed and speed-strength in boxers*. "Soviet Sports

- Review". 26(4), 1995, 195-198.
- James, C. R., Sizer, P. S., Starch, D. W., Lockhart, T. E., & Slauterbeck, J., *Gender differences among sagittal plane knee kinematic and ground reaction force characteristics during a rapid sprint and cut maneuver*. "Research Quarterly for Exercise and Sport", 75(1), 2003, 31-38.
- Lopes, J. A., & Vasconcelos J. C.. *Ground reaction force in basketball cutting maneuvers with and without ankle bracing and taping* Sao Paulo Medical Journal, 124(5), 2006, 245-252.
- McLean, S. G., Huang, X., & Van Den Bogert, Antonie J., *Association between lower extremity posture at contact and peak knee valgus moment during sidestepping: Implications for ACL iryury*, "Qinical Biomechanics", 20(8), 2005, 863-870.
- Qiristina K. A., White, S. C., & Gilchrist, L. A., *Effect of localized muscle fatigue on vertical ground reaction forces and ankle joint motion during running*, "Human Movement Science", 20(3), 2001, 257-276.16.
- Qiappell, J. D., Yu, B., Kirkendall, D. T., &Garrett, W. E., *A comparison of knee kinetics between male and female recreational athletes in stop-jump tasks*, "The American Journal of Sports Medicine",30(2), 2002, 261-267.
- Soderman, K., Alfredson, H., Pietila, T., &Werner, S., *Risk factors for leg injuries in female soccer players: A prospective investigation during one out-door season*. Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy, 9(5), 2001, 313-321.
- Yu, B., & Garrett, W. E., *Mechanisms of non-contact ACL injuries*, "British Journal of Sports Medicine", 41(1), 2007, 47-51
- Yun hyeon, Kim young Hoon, *Kwon moon seok*, "The Journal of Korean Alliance of Martial Arts", Vol. 19, No. 3, 2017, pp. 47-5810.
- Zatsiorsky, V. M.,Seluyanov, V. N., & Chugunova, L., *In vivo body segment inertial parameters determination using a gamma-scanner method*, N. Berme & A. Cappozzo(Eds.), *Biomechanics of human movement: Applications rehabilitation, sports and ergonomics*,Worthington, OH: Bertec Corporation, 1990.

Beatrix Potter's Contribution to Children's Literature between Reality and Narrative Representation

CHIARA LEPRI

Associata di Storia della pedagogia – Università di Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. The paper intends to deepen the artistic and authorial contribution of the British illustrator Beatrix Potter not only to works, poetics and stylistic elements, but also, in parallel, to the existential level since, over the years and in the socio-cultural context in which she lived, she embodied a model of an independent woman, able to emerge from the conflict between social norms and aspirations and to become an emblem of a culture of resistance and otherness that finds its natural and happy expression and continuation in the wide and varied sphere of children's literature. Therefore, in conclusion, the key elements are enucleated, which are open and can be deepened, aimed at underlining, in the author's human and literary testimony, the character of originality and the innovative scope of the work.

Keywords. Beatrix Potter - Children's literature - Illustration - Female emancipation

1. The Woman and the Cultural Context

Alison Lurie, one of the best-known scholars of children's literature on the international scene, writes that in the early Twentieth century “a woman escaped from prison with the help of a rabbit. It was not a modern prison, with facilities for education and recreation and a chance for parole, but a tall, dark, stuffy Victorian house; and the prisoner, who had been confined there for most of her thirty-six years, was under sentence for life”¹.

The reference is to today's famous British illustrator and writer Beatrix Potter, whose life choices were distinguished in times when a woman who belonged to good English society was asked only to be a wife and mother or to quell her own artistic ambitions in the private sector and that, on the other hand, for a long time she firmly refused to adhere to this *cliché* to dedicate herself primarily to her passions; Peter is the rabbit, the light-hearted rodent in a jacket and shoes, an icon of the small anthropomorphic animal that still has so much attraction on children.

Lurie's *incipit* is acute, because talking about Beatrix Potter as an author for children does not only require a critical and comparative work on her artistic and literary work, nowadays recognized as a classic of literature for children, but also an unavoidable mass exercise focused on the existence of a woman whose testimony of life and whose writings (both public and private) let emerge “the conflict between binding social expectations,

¹ A. Lurie, *Non ditelo ai grandi*, Milano, Mondadori, 1989, p. 43.

full of prescriptive codes of conduct, and aspirations” which, to use the Carmela Covato’s words, “give voice to the contrast between feelings, emotions and rules, telling training stories not traceable in official treaties”². Particularly in this case, therefore, the investigation of literary testimony requires a reflection that also considers the personal history of the author who becomes the model of an emancipatory path undertaken and conducted consistently throughout the course of her life, in the name of realization of a lifestyle, in a balance (precarious, not simple, not taken for granted: think of her poor health during childhood and youth and the conflicts with her parents) between instinctual instances, representations, social practices and desire for affirmation in a field closed to women.

The result is a work that for these reasons also becomes an emblem of another culture, open to difference, custodian of a different, multiple and hybridized knowledge³ which finds its natural and happy expression in children’s literature.

Beatrix Potter was born in July in, at 2, Bolton Gardens, in the south of London borough Kensington. Except for her 6 year old younger brother Bertram’s company, Beatrix had a lonely childhood: she was not allowed to interact with her peers for fear of exposure to bacteria, her only activities consisted in long walks around the Kensington gardens⁴ and the readings promoted by the peculiar nanny Mackenzie, which certainly enriched her imagination: “the books she read at Beatrix contained a great deal of popular culture, poetry and adventure [...]. Together with Old Testament stories, *The Pilgrim’s Progress*, by John Bunyan and *Uncle Tom’s Cabin* by Harriet Beecher Stowe, Beatrix remembers how she’d prefer Aesop fables, the old Grimm Brothers tales, the more recent ones of Hans Christian Andersen and particularly Walter Scott’s *Waverley*. She also loved Charles Kingsley’s *Water Babies*, a fantasy story written in reaction to those who insisted that children’s stories should teach moral values”⁵. As we read in the author’s biographies⁶, her father, a lawyer, cared more for his two children than her mother ever did: he indulged their artistic talents and encouraged them to cultivate their interests towards nature and the animals they brought home (they owned rabbits, frogs, lizards, tritons, salamanders, different species of mice, bats, birds, a hedgehog...) and they studied, portraying them with extreme precision. Soon the rooms on the third floor of Bolton Gardens became a wonderful area, halfway between the *atelier* and the botanical laboratory, where together with watercolors and brushes there were collected live and dead animals that were dissected. Beatrix was also allowed to visit art shows

² C. Covato, Introduzione a Ead. (ed.), *Metamorfosi dell’identità. Per una pedagogia delle storie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2006, p. 12.

³ In line with these reflections, see F. Marone, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Milano, Unicopli, 2003, p. 240.

⁴ See L. Lear, *Beatrix Potter: a Life in Nature*, London, Penguin Books, 2008 and M. McDowell, *Beatrix Potter’s Gardening Life: the plants and places that inspired the classic children’s tales*, Portland, Timber Press, 2013.

⁵ L. Lear, *Beatrix Potter: a Life in Nature*, cit., p. 30.

⁶ See M. Lane, *The Tale of Beatrix Potter: a Biography*, London-New York, Frederick Warne & Co., 1968; E. Buchan, *Beatrix Potter*, London, Hamish Hamilton, 1987; M. Dennison, *Over the Hills and Far Away. The life of Beatrix Potter*, London, Head of Zeus Ltd., 2016; S. Gristwood, *The Story of Beatrix Potter*, London, Pavilion Books, 2016. In 2016, we saw an increase in Beatrix Potter’s publications, especially biographical, on the occasion of the 150th anniversary of her birth. In 2008, however, the novel by the French writer Marie-Aude Murail, *Miss Charity*, was released: it is a tribute to the British author who rebelled against the dictates and precepts of the time narrated here with delicacy and irony (see M.A. Murail, *Miss Charity*, Firenze, Giunti, 2014).

and the near-by Natural History Museum. Next to these exploring activities, during her teenage years she kept, as it was common amongst young girls, a secret diary for which the author invented a code that remained undeciphered for over eighty years, until Leslie Linder, a scholar of the Potterian work, published a translation in 1958⁷.

Her literary career began when Beatrix wanted to publish her drawings on the advice of an old teacher, to whose children she sent letters, postcards and stories illustrated by herself, but only in 1902 the publisher Frederick Warne printed in color *The Tale of Peter Rabbit* in a small quadrangular booklet that constituted an editorial innovation in the field of literature for the little ones: for the first time a child-friendly format was conceived and at the affordable price of a shilling; but that was not all: as for the author's choice, the narrative text alongside the illustrations avoided a simplistic, poor and dollish language in favor of a textual research capable of stimulating and enriching the children's lexicon. From there, and from all the experiences with the animals they had bred at home, numerous other stories sprang up, such as *The Tale of Squirrel Nutkin* (1903), *The Tailor of Gloucester* (1903), *The Tale of Benjamin Bunny* (1904), *The Tale of Two Bad Mice* (1904), *The Tale of Mrs. Tiggy-Winkle* (1905) etc. until 1930, many of which with intertextual references and set in the same bucolic microcosm thoughtfully designed as a map, where it is possible to find places and characters. Her family begun to diverge in 1905, when Beatrix agreed to marry the publisher Norman Warne against the wishes of the parents; not even the sudden death of the man prevented her from finally moving to the Lake District, in Hill Top, where she chose to lead the rest of her life immersed in nature and dedicating herself to the cultivation and breeding of animals together with William Heelis, who became her husband in 1912.

On a cultural level, Beatrix Potter was formed in that Victorian period which is traditionally considered the *Golden Age* of children's literature, that is, an extraordinarily rich and prolific season.

It is sufficient to think that in those years the great classics of English literature saw the light of day Lewis Carroll's *Alice in Wonderland* (1865), Robert Louis Stevenson's *Treasure Island* (1883), Frances Hodgson Burnett's *Little Lord Fauntleroy* (1886), Rudyard Kipling's *The Jungle Book* (1894), James Matthew Barrie's *Peter Pan in Kensington's Gardens* (1906) and many more famous works⁸. In this context, it is not entirely out of place to include Beatrix Potter's work along that trajectory traced by the primacy of the fantastic which, like Learian nonsense, probably originated from the "social and moral rigorism that characterized the long reign of the famous queen, almost a safety valve, through which literature would have given voice and that proud sense of individual freedom that the British know so well to reconcile with respect for the rules that I cannot help regulating a well-ordered collective coexistence"⁹.

Surely, the adventures of anthropomorphic Potterian animals have little to do with the dream-surreal traits of an *underground* Alice, but the scenarios of invention in which

⁷ See L. Linder, *The Journal of Beatrix Potter from 1881 to 1897*, London-New York, Frederick Warne & Co., 1966.

⁸ See L. Tosi, *Mondi incantati e critica sociale: la fiaba dell'Ottocento*, L. Tosi, A. Petrina (ed.), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*, Bologna, Bononia University Press, 2011, p. 164.

⁹ C. Izzo, *Storia della letteratura inglese*, Milano, Sansoni, 1968, pp. 1148-1149.

the small characters of Beatrix Potter move fully adhere to a playful trend that indulges in idle fantasies investing them – if we think of the educational value of children’s literature – of light irony and utopian impulses in the dream of an idyllic elsewhere: Lindsay Myers spoke, in this regard, of a domestic fantasy that situates unreal or fantastic events within familiar scenarios¹⁰.

But the Victorian era also saw the advance of scientific thought culminating in the publication, in 1859, of Charles Darwin’s *On the Origin of Species*, which had a large influence on the literature of the time permeating its languages and philosophical cornerstones: “one of the results of Darwin’s penetration in the field of literature will be the aesthetics of Naturalism”¹¹ as Carlo Pagetti wrote. Beatrix Potter was a careful observer of nature, both in her small garden, and her yearly summer vacations in Scotland and in the Lake District. It is there that the author lived days away from the smoky city admirably portrayed by Gustave Doré¹², immersed in the greenery of that real scenography that has always nourished her curiosity: each element, a flower, a hedge, a path examined here has contributed to enriching her imagination, first fixing itself on a notebook, then modeling itself and taking on narrative depth in her stories. The work of accurate reproduction and the scientific approach seemed to exert a great charm on her, only to cloak up a dimension of wonder: in addition to the influence derived from the consultation of the botanical manuals it is in fact easy to detect it, in the Potterian iconography, the suggestions of the Pre-Raphaelite painting that developed in Victorian England with the celebration of natural landscapes and fairytale magic. Thus, having abandoned the mycological researches little appreciated by the circles of scholars¹³ and moving with ease between reality and fiction, in the works of Beatrix Potter we see hedgehogs with aprons and mice in overcoats between geraniums, water lilies, lilies, violets and snapdragons meticulously reproduced: each fantastic element is placed in an extraordinarily authentic setting in which nothing is left to chance but gives an account of a rigorous and systematic investigation.

2. Originality of the Model and the Work

So in the meeting of cultural and social issues we can delineate the stratified and complex authorial identity of Beatrix Potter, which today needs a critical rereading for

¹⁰ L. Myers, *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l’infanzia dall’Unità al XXI secolo*, Pisa, Edizioni ETS, 2016, p. 21.

¹¹ C. Pagetti, *L’impero di carta. La letteratura inglese del secondo Ottocento*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 83.

¹² Referring to the work of Doré, *London: A Pilgrimage*, 1872.

¹³ Beatrix Potter, starting from the mycological observation, developed an original theory on the propagation of lichens, which she believed to be an association of fungi and algae. For years she tried to persuade scientists to examine her findings without ever succeeding. Only in 1896, through her uncle’s intercession, did she finally manage to access Kew Gardens and to show her sketches to the Linnean Society, open to men only. It was not considered, but many years later her sketches were used to illustrate a manual on British mushrooms (W.P.K. Findlay’s *Wayside and Woodland Fungi* (Warne, 1967). See *The art of Beatrix Potter, with an Appreciation by Anne Carroll Moore*, London-New York, Frederick Warne & Co., 1955; C. Golden, *Beatrix Potter. Naturalist Artist*, in “Woman’s Art Journal”, vol. 11, n. 1, 1990, pp. 16-20; L. Lear, *A Scientist’s Eye*, in “Nature”, vol. 508, 24 april 2014, pp. 454-455; M.E. Goldschmidt, *Beatrix Potter: an Early Mycologist*, in R. Whitaker, H. Barton (ed.), *Women in Microbiology*, Washington, ASM Press, 2018, pp. 237-242.

the effects it has produced in the long run not only in illustration and in children's literature at an international level, but also, more generally, in the collective imagination, as demonstrated by the numerous *mass media* 'extensions' of her work¹⁴. What are the significant and innovative elements of the contribution in cultural, literary and educational terms, since we are in the context of a production that is aimed at readers of the developmental age? Some of them are indicated here starting from five nodal points, all open and which can be studied in depth.

2.1 Freedom and Transgression

Beatrix Potter fits fully within a precise historical-cultural climate, however the existential and artistic path testifies, in those years, atypical traits: the author embodies, in fact, the model of a free and independent woman and the stories themselves seem to consolidate a more 'subversive' image than it may appear at a first superficial reading: already in her first and most famous story, *The Tale of Peter Rabbit*, much like Little Red Riding Hood the main character transgresses the instructions given by his mother and to escape the terrible Mr. Mc Gregor, who has already cooked his father, and put him in a pie, he loses his clothings switching from the 'domestic' state, civilized and anthropomorphized to the wild one: "Peter is no longer simple metaphor of the disobedient child of the cautionary tales but, as has been observed¹⁵, recalls the fall in the garden of Eden and the all-human desire for knowledge to be able to overcome the boundaries of one's home space. Clothing, in this sense, can represent, as well, the parental control on children, social constraints, or in any case a rational attitude that requires decent behavior. Freed from these constrictions, Peter Rabbit can return to the stealthy behavior, which is typical of his species, to the daring escapes", moreover, continues Laura Tosi, "in the rural world of Beatrix Potter [...] men and animals cannot simply be friends [...]. If the untold moral is to disobey one's parents, it is true that Peter adventurous transgression is much more fun than his sisters' passivity"¹⁶. Alison Lurie also supports this thesis: "knowingly or not, the children are aware that the author's interest and sympathy goes to Peter, Tom Kitten and Two Bad Mice, to the impertinent, imprudent Squirrel Nutkin, not to the others shy, good squirrels or to obedient, bland Flopsy, Mopsy and Cottontail. A further proof is that, even though Peter loses his jacket and shoes in Mr Mcg Gregor's garden, a few books later he comes back, not at all repentant, looking for lattices with his cousin, Benjamin Bunny"¹⁷. The success of Beatrix Potter's stories, confirmed to date by a very large audience among children, also lies in the author's ability to intercept the most profound children's *animus* in the representation of an archetypal childhood characterized by vital impulses and anarchist drives and yet destined to bow to educational needs.

¹⁴ Think not only of the merchandising linked to the character of Peter Rabbit, but above all of the television and film productions, of which we remember the biopic *Miss Potter* by Chris Noonan (2006) and the movie *Peter Rabbit* by Will Gluck (2018), which uses live footage and computer graphics, and whose sequel is expected in 2020.

¹⁵ See R. MacDonald, *Why This is Still 1893: The Tale of Peter Rabbit and Beatrix Potter's Manipulations of Time into Timelessness*, in "Children's Literature Association Quarterly", n. X, 1986, pp. 185-187.

¹⁶ L. Tosi, *Dalla favola antica a Madagascar: storie di animali*, in L. Tosi, A. Petrina (ed.), *Dall'ABC a Harry Potter*, cit., p. 302.

¹⁷ A. Lurie, *Non ditelo ai grandi*, cit., p. 47.

2.2 A Female Literature

In line with a non-compliant interpretation of the Potterian work, two Brazilian scholars recently read in the representation of the English Victorian family emerging from the works of the English author a “*luta de representações*” in the sense that Roger Chartier gives it: if in the stories the female characters adhere to traditional stereotypes since they are strictly relegated to a domestic enclosure, this representation of genre can be seen as an implicit criticism of British society “mainly through the punishments inflicted on male characters who disobey women [...]. The author as well challenged them throughout her life, reaching financial independence and marrying later compared to the standards of her time”; moreover “mothers and elderly characters end up reaffirming their importance in the education and direction of male characters. The possibility that the author identifies with these male characters can be read as a recognition of her alleged superiority, but it is more likely to mean her aspiration for equality between men and women and the desire for them to get the same consideration”¹⁸, Polidori Zechlinski and Oliveira Verona write, proposing a suggestive interpretative hypothesis that certainly needs to be explored.

2.3 Animism, Play and Irony

Beatrix Potter certainly draws inspiration from traditional fairy tales that make animal anthropomorphism and its allegorical value a distinctive element. After all, children’s literature seems to establish in the wake of this trend a privileged expressive channel that manifests itself with extraordinary variety and richness of meanings, intercepting an entirely childish prerogative of perceiving the world and the natural environment as animated. As Bruno Bettelheim observes, the child expects the animal “to talk about the things that are really important to him like animals do in fairy tales, and as the child himself does with his real animals or toy animals. Children are sure that animals understand and feel with them”¹⁹, therefore, the *speaking animal* embodies the realization on a fantastic level of the desire to communicate with the animal kingdom. But if the ancient fable communicates an experiential background to be transmitted to the little ones, the authorial (and artistic) sophistication produces a plurality of *exempla* whose readings offer multiple interpretative paths: Beatrix Potter, in this regard, breaks with the traditional form of the fairy tales freeing his characters of conventional moralism and pushing them towards the exploratory journey. Graphic representation in human clothing, which calls to Grandville’s zoomorphic creatures, also gives a chance to strip animal figures of metaphorical meanings to primarily celebrate their playful dimension in a reading through images that enchants and satisfies feeding the imaginary linked to the wonderful. Moreover, it is worth noticing that we are facing an all-round author, she is both the storyteller and the illustrator: although illustration for children’s books is historically configured as a language on the margins and far from pictorial officiality, the critical

¹⁸ B. Polidori Zechlinski, S. Oliveira Verona, *Do coelho esperto à ratinha corajosa: representações de gênero nas histórias infantis de Beatrix Potter*, in “História: Questões & Debates”, vol. 67, n. 1, 2019, pp. 191-192.

¹⁹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 48.

studies here in Italy linked to the Bolognese school of Antonio Faeti²⁰ and a renewed conception of quality literature aimed at children are what allows us to recognize in the illustrator's artistic work a figure of undoubted value: he (or she, as in this case) proceeds narrating in a two-dimensional way and becomes the author of an original textuality; he or she is an architect, graphic designer, director and works by opening passages for the development and transit of new figurations, scenarios and meanings²¹. In Beatrix Potter's tales verbal and visual texts are complementary: each sequence is accompanied by an illustration that represents it and it describes the action; the illustrations are particularly expressive, very rich in details and are functional to the global understanding of the story, as well as in modern picturebooks, in which form and content coincide in a direction of sense giving rise to a refined synthesis.

2.4 An Ante Litteram Ecologist

In Beatrix Potter's testimony of life as well as in her artistic production it is possible to recognize an explicit environmental sensitivity: it is to be thought that in the last thirty years of life and until her death in 1943, the author devoted herself to agriculture lovingly caring for her lands and avoiding the landscape upheaval that mass tourism would have caused in the lake region if she had not donated her extensions to the Natural Trust, the body that defends Britain's natural and cultural heritage. After all, respect for the environment and nature, childhood and its dedicated literature do seem to establish an indispensable and virtuous correspondence between them, as evidenced by Giorgia Grilli's convincing reflection: "childhood and nature ended up coinciding (and representing a regressive utopia) in the eyes of those who at the time of Darwin felt intimately contrasting with their own time, a time projected triumphantly towards the future, towards 'progress', towards an inexorable process of modernization of the world that wanted to make the latter something totally artificial, exclusively dedicated to the interests and advantages of man, rather than a place full of a profound and mysterious meaning"²². It was no coincidence, then, that the figurative and narrative art of authors such as Alan Alexander Milne with Winnie Pooh or authors like Beatrix Potter "was imbued with figures and allusions to nature as an almost sacred, divine place, a place with power to inspire, surprise, frighten, cure, make live 'true' experiences, of growth,

²⁰ See A. Faeti, *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972 and to the numerous studies that have followed on the theme of illustration by Faeti and the scholars of the University of Bologna. See also M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012; Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012, and M. Campagnaro, *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, Lecce, PensaMultimedia, 2012. More recent contributions from the same scholars are now contained in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019. On the international front, see the studies of P. Nodelman, *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens, University of Georgia Press, 1988 e M. Nikolajeva, C. Scott, *How Picturebooks Works*, New York-London, Routledge, 2001.

²¹ On the artistic contribution of the illustrator, see C. Lepri, *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*, Pisa, Pacini, 2015, *passim*.

²² G. Grilli, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in E. Beseghi, G. Grilli (ed.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011, p. 42.

of initiation, of discovery and of finding oneself²³, placing the center of gravity in the heart of the wild world. And it was no coincidence that children's literature was the voice of these instances as an expressive and artistic form through which "man has been able to try to preserve and cultivate sensitivity at risk in the external world" while preserving "contact with the soul of the world, and with an essential part of oneself"²⁴.

2.5 Dignity of Artistic Expression for Children

Barbara De Serio notes: "that of Women writing for children is the story of a double marginalization since it recalls, on the one hand, the devaluation of the early age, which has always been little considered because it represents a 'not yet adult' age and therefore lacks a social identity, and on the other hand the socio-cultural isolation of women, who have always been relegated to the private sector, excluded from the public sphere and forced into silence and oblivion of their identities and biographies"²⁵. Beatrix Potter lands on children's literature after being pushed away from the adult world: a man's world; it seems, then, that her choice has been induced, forced by adverse conditions. In reality, the author, in cultivating her scientific and artistic interests, had spontaneously managed a dialogue with her friends 'and acquaintances' children through illustrated letters and stories, assigning exclusive attention to the communication with the little ones that greatly gratified her: "*it is much more satisfactory to address a real live child*"²⁶, she wrote in a letter. Noel Moore, a four year old child, was the first recipient of The tale of *Peter Rabbit; The tale of a naughty little rabbit*, was a Christmas present for Harold Warne's daughter: Margaret Lane wrote that this instinctive disposition to weave a privileged relationship with her from an enthusiasm that the author had maintained for children as for observing nature: "Miss Potter knew exactly what interested children, she was able to represent magical things with pencil and brush. Without showing any trace of sentimental indulgence or regression at the infantile level. [...] The child inside her head had not been replaced, nor had it grown too much, and the luminous space of the first experiences and discoveries was still alive and real inside her"²⁷. Beatrix Potter's commitment in children's literature is authentic and takes the form of a production devoid of educational intent, resulting from the pleasure of narrating through an expressive richness capable of giving voice and figuration to the ineffable and masterfully grasping a vision of the world 'from below', pure and uncontaminated. This is an aspect that makes her stories universal and current, capable of arousing a timeless charm and which makes, together with the ethical and aesthetic quality of the work, the artistic production of Beatrix Potter a classic of literature to read and reread today as yesterday²⁸.

²³Ivi, p. 43.

²⁴Ivi, p. 44.

²⁵B. De Serio, *Perché le scritture femminili sono profonde? Chiediamolo ai bambini*, in Ead. (ed.), *Scrittrici d'infanzia*, Bari, Progedit, 2015, p. 1.

²⁶B. Potter, *Beatrix Potter's letters*, Middlesex, Frederick Warne, 1989, p. 132.

²⁷M. Lane, *The Tale of Beatrix Potter*, cit., p. 59.

²⁸In Italy the stories of Beatrix Potter saw the light in the early eighties of the twentieth century by the forward-looking Emme Edizioni of Rosellina Archinto, who entrusted the translation from English to Giulia Niccolai, poet of the Group 63. Since 1989 the rights have passed to Sperling & Kupfer and finally, in 2016, to Mondadori. Currently the Berti publisher is proposing a version very similar to the first English editions.

References

- Barsotti S., Cantatore L. (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Buchan E., *Beatrix Potter*, Hamish Hamilton, London 1987.
- Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, PensaMultimedia, Lecce 2012.
- Covato C., Introduzione a Ead. (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una pedagogia delle storie narrate*, Guerini e Associati, Milano 2006.
- Dennison M., *Over the Hills and Far Away. The life of Beatrix Potter*, Head of Zeus Ltd., London 2016.
- De B. Serio, *Perché le scritture femminili sono profonde? Chiediamolo ai bambini*, in Ead. (ed.), *Scrittrici d'infanzia*, Progedit, Bari 2015.
- Faeti A., *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Einaudi, Torino 1972.
- Golden C., *Beatrix Potter. Naturalist Artist*, in "Woman's Art Journal", vol. 11, n. 1, 1990, pp. 16-20.
- Goldschmidt M.E., *Beatrix Potter: an Early Mycologist*, in Whitaker R., Barton H. (ed.), *Women in Microbiology*, ASM Press, Washington 2018.
- Grilli G., *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in E. Beseghi, G. Grilli (ed.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- Gristwood S., *The Story of Beatrix Potter*, Pavilion Books, London 2016.
- Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.
- Izzo C., *Storia della letteratura inglese*, Sansoni, Milano 1968.
- Lane M., *The Tale of Beatrix Potter: a Biography*, Frederick Warne & Co., London-New York 1968.
- Lear L., *Beatrix Potter: a Life in Nature*, Penguin Books, London 2008.
- Lear L., *A Scientist's Eye*, in "Nature", vol. 508, 24 aprile 2014, pp. 454-455.
- Lepri C., *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*, Pacini, Pisa 2015.
- Linder L., *The Journal of Beatrix Potter from 1881 to 1897*, Frederick Warne & Co., London-New York 1966.
- Lurie A., *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano 1989.
- MacDonald R., *Why This is Still 1893: The Tale of Peter Rabbit and Beatrix Potter's Manipulations of Time into Timelessness*, in "Children's Literature Association Quarterly", n. X, 1986, pp. 185-187.
- Marone F., *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano 2003.
- McDowell M., *Beatrix Potter's Gardening Life: the plants and places that inspired the classic children's tales*, Timber Press, Portland 2013.
- Murail M.A., *Miss Charity*, Giunti, Firenze 2014.
- Mutti C., *Nei racconti di Beatrix*, in <https://www.topipittori.it/it/topipittori/nei-racconti->

For further information, see C. Mutti, *Nei racconti di Beatrix*, in <https://www.topipittori.it/it/topipittori/nei-racconti-di-beatrix>, latest viewed 11 february 2020.

di-beatrix, latest viewed 11 february 2020.

- Myers L., *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*, Edizioni ETS, Pisa 2016.
- Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks Works*, Routledge, New York-London 2001.
- Nodelman P., *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, University of Georgia Press, Athens 1988.
- Pagetti C., *L'impero di carta. La letteratura inglese del secondo Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- The art of Beatrix Potter, with an Appreciation by Anne Carroll Moore*, Frederick Warne & Co., London-New York 1955.
- Polidori B. Zechlinski, S. Oliveira Verona, *Do coelho esperto à ratinha corajosa: representações de gênero nas histórias infantis de Beatrix Potter*, in "História: Questões & Debates", vol. 67, n. 1, 2019, pp. 191-192.
- Potter B., *Beatrix Potter's letters*, Frederick Warne, Middlesex 1989.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- Tosi L., *Dalla favola antica a Madagascar: storie di animali*, in L. Tosi, A. Petrina (ed.), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- Tosi L., *Mondi incantati e critica sociale: la fiaba dell'Ottocento*, L. Tosi, A. Petrina (ed.), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*, Bononia University Press, Bologna 2011.

Bibliography of Beatrix Potter

- The Tale of Peter Rabbit*, Frederick Warne & Co, London 1902.
- The Tale of Squirrel Nutkin*, Frederick Warne & Co, London 1903.
- The Tailor of Gloucester*, Frederick Warne & Co, London 1903.
- The Tale of Benjamin Bunny*, Frederick Warne & Co, London 1904.
- The Tale of Two Bad Mice*, Frederick Warne & Co, London 1904.
- The Tale of Mrs. Tiggy-Winkle*, Frederick Warne & Co, London 1905.
- The Tale of The Pie and The Patty-Pan*, Frederick Warne & Co, London 1905.
- The Tale of Mr. Jeremy fischer*, Frederick Warne & Co, London 1906.
- The Story of a Fierce Bad Rabbit*, Frederick Warne & Co, London 1906.
- The Story of Miss Moppet*, Frederick Warne & Co, London 1906.
- The Tale of Tom Kitten*, Frederick Warne & Co, London 1907.
- The Tale of Jemima Puddle-Duck*, Frederick Warne & Co, London 1908.
- The Tale of Samuel Whiskers (or The Roly-Poly Pudding)*, Frederick Warne & Co, London 1908.
- The Tale of Flopsy Bunnies*, Frederick Warne & Co, London 1909.
- The Tale of Ginger and Pickles*, Frederick Warne & Co, London 1909.
- The Tale of Mrs. Tittlemouse*, Frederick Warne & Co, London 1910.
- Peter Rabbit's Painting Book*, Frederick Warne & Co, London 1911.
- The Tale of Timmy Tiptoes*, Frederick Warne & Co, London 1911.
- The Tale of Mr. Tod*, Frederick Warne & Co, London 1912.
- The Tale of Pigling Bland*, Frederick Warne & Co, London 1913.

- Tom Kitten's Painting Book*, Frederick Warne & Co, London 1917.
Appley Dapply's Nursery Rhymes, Frederick Warne & Co, London 1917.
The Tale of Johnny Town-Mouse, Frederick Warne & Co, London 1918.
Cecily Parsley's Nursery Rhymes, Frederick Warne & Co, London 1922.
Jemima Puddle-Duck's Painting Book, Frederick Warne & Co, London 1925.
Peter Rabbit's Almanac for 1929, Frederick Warne & Co, London 1928.
The Fairy Caravan, David McKay, Philadelphia 1929.
The Tale of Little Pig Robinson, David McKay, Philadelphia 1930.
The Tale of Little Pig Robinson, Frederick Warne & Co, London 1930.
Sister Anne, ill. di Katharine Sturgers, David McKay, Philadelphia 1932.
Wag-by-Wall, Frederick Warne & Co, London 1944.
The Sly Old Cat, Frederick Warne & Co, London 1971.
The Tale of Tuppenny, ill. di Marie Angel, Frederick Warne & Co, London 1973.
The Tale of Kitty-in-Boots, ill. di Quentin Blake, Frederick Warne & Co/Penguin, London 2016.

Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica

LUIGINA MORTARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Verona

Corresponding author: luigina.mortari@univr.it

FEDERICA VALBUSA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università di Verona

Corresponding author: federica.valbusa@univr.it

Abstract. The essay presents and sustains the following theses: a) care is an ontologically constitutive phenomenon of the human condition; b) the essence of care expresses itself in postures of being which can be defined as virtues; c) if acting according to virtue is essentially ethical because it responds to the need to search for the best way to be in the world, then care is ethical in its essence; d) ethical education can be interpreted as education to the ethics of virtue in the horizon of care.

Keywords. Care - Virtue - Ethical education - Philosophy of Education

1. Introduzione

Il tempo attuale è attraversato da una crisi etica profonda, espressione di una pensosità ridotta al minimo e di un sentire impoverito (Mortari, 2019b; De Monticelli, 2010, 2015; Boella, 2006, 2018; Bauman, 2002). Certamente la società è tenuta insieme da buone pratiche di civiltà, ma ci sono momenti in cui le criticità si fanno più evidenti. Questo è un tempo difficile. La dilagante indifferenza per le condizioni altrui, connessa alla sempre maggior difficoltà di relazionarsi empaticamente con gli altri, la diffusa indisponibilità ad impegnarsi per il bene comune, espressione di un individualismo sempre più pervasivo, la violenza verbale che caratterizza il convivere nei diversi ambienti dove le persone si incontrano, la permanente connessione virtuale che sempre più si traduce in distanze affettive reali, il disinteresse per il degrado ambientale e il futuro del pianeta, che nonostante qualche voce controcorrente resta ancora uno dei problemi più preoccupanti con cui la nostra civiltà evita di fare i conti, gli alti livelli di competizione che danno forma a modelli di 'vita buona' fondati primariamente sull'affermazione di sé: tutti questi fenomeni manifestano una crisi della coscienza etica, su cui la pedagogia è chiamata a interrogarsi. Compito urgente ed essenziale per chi si occupa di educazione è infatti quello di promuovere, fin dai primi gradi di scolarizzazione, esperienze educative progettate per favorire la fioritura di una consapevolezza etica per una società più capace di cura: cura di sé, cura degli altri, cura del bene comune, cura del mondo (Noddings, 1984; Mayeroff, 1990; Lévinas, 1991; Tronto, 1993; Kittay, 1999; Held, 2006; Slote, 2007;

Ricoeur, 2007; Cambi, 2010; Mortari, 20019a, 2006, 2015). A partire da queste premesse, il saggio intende presentare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù, delineata alla luce della filosofia della cura, che può fondare la progettazione di esperienze educative capaci di nutrire nei bambini la tensione al bene.

Le tesi attorno a cui si struttura l'argomentazione sono le seguenti: a) la cura è un fenomeno essenziale e irrinunciabile, ontologicamente costitutivo della condizione umana; b) l'essenza della cura si esprime in posture dell'esserci che sono definibili come virtù; c) se agire secondo virtù è essenzialmente etico perché risponde all'esigenza, ontologicamente radicata nell'essere umano, di cercare il modo migliore di esserci nel mondo, allora la cura è etica nella sua essenza; d) l'educazione all'etica può essere interpretata come educazione all'etica delle virtù nell'orizzonte della cura. La teoria che si andrà delineando attorno a queste tesi risulta fondativa di un percorso educativo per le scuole dell'infanzia e primarie, che verrà presentato nei suoi aspetti più significativi.

2. L'essenzialità ontologica della cura

Quando Heidegger parla della cura come «struttura d'essere dell'esser-ci» (1999, p. 311), tematizza un fenomeno essenziale e irrinunciabile. Veniamo al mondo e permaniamo in esso come esseri bisognosi di cura. Tale bisognosità, che caratterizza il nostro esserci, rende evidente, nella prospettiva di un'irrinunciabile reciprocità, la necessità di prenderci cura degli altri, che condividono con noi la stessa condizione ontologica. Il lavoro di cura si qualifica come essenziale e irrinunciabile in virtù di alcune caratteristiche costitutive della condizione umana: la consistenza relazionale, la vulnerabilità, la fragilità e l'incompiutezza.

L'esserci è con-esserci (Heidegger, 1976): l'essere nel mondo si esprime nella forma dell'abitare una dimora comune, dove il nostro vivere assume sempre i tratti di un con-vivere. Dell'altro non si può fare a meno: l'uomo mantiene la sua tensione costitutivamente relazionale anche quando la sua capacità di rapportarsi agli altri è carente o impoverita. Anche il pensiero, che è attività propria dell'uomo, è in se stesso plurale: il pensare infatti è quell'attività dialogica che «l'anima per sé instaura con se stessa» (Platone, *Teeteto*, 189 E – 190 A), in virtù della quale l'esserci fa esperienza della solitudine, ma non dell'isolamento (Arendt, 2004a, p. 83): essere in solitudine, infatti, «significa essere con se stessi» (Arendt, 1997, p. 55). Il pensiero può essere definito come quel dialogo del «due-in-uno» che rappresenta la condizione di emergenza di una coscienza etica (Arendt, 2004a, p. 161 e segg.); quando esso viene meno, come nelle situazioni di totalitarismo (Arendt, 2004b, 2007), ne va di qualcosa di essenziale per l'essere umano: la sua autonomia di giudizio, la sua libertà individuale, cioè, in definitiva, la sua originalità personale. Come insegna il costruzionismo (Gergen, 1999), il nostro modo di pensare è profondamente condizionato dal linguaggio che usiamo, che è espressione della comunità in cui viviamo: i significati che strutturano il nostro modo di guardare al mondo sono socialmente costruiti e la conoscenza non è mai un processo individuale ma un processo che prende forma in una dimensione plurale. Passando dall'ambito gnoseologico a quello psicologico e psicoanalitico, è nota da tempo l'importanza primaria che riveste, nella prima infanzia, la relazione con la madre (Trevarthen, 1993, pp. 91 e segg.; Winnicott, 1997, pp. 37 e segg.; Waddell, 2000, pp. 26 e segg.); inizialmente infatti il bambino espe-

risce una identificazione primaria con chi ha cura del suo essere (Winnicott, 1987, p.9) e sarebbe proprio questa tensione relazionale propria dell'essere umano a spiegare l'intenso attaccamento del neonato nei confronti del suo caregiver (Bowlby, 1972). Fin da quando veniamo al mondo, siamo dipendenti da altri ed è proprio questa dipendenza a rendere necessario ricevere cura. Questa necessità così impellente che caratterizza l'essere umano nei primi tempi della sua vita viene avvertita con urgenza anche nei momenti di maggior vulnerabilità, come quelli della malattia e dell'anzianità.

Sempre, tuttavia, l'essere umano è bisognoso di cura, non solo nelle situazioni di minor autonomia: la ricerca di relazioni significative accompagna il divenire di ciascuno e nessuno può portare a realizzazione da solo il progetto d'esistenza. Si ha bisogno della cura dell'amico, che consola l'anima quando si sente svuotata e che le restituisce slancio vitale attraverso l'offerta di un supporto sincero; si ha bisogno della cura dell'insegnante, che nutre l'essere di idee ed esperienze, per equipaggiarlo ad affrontare la vita presente e quella che verrà; si ha bisogno della cura di una persona amata, che con il suo sguardo valorizzante dischiude spazi di gioia vera, quelli in cui ci sentiamo riconosciuti nel nostro essere più profondo; si ha bisogno della cura di un collega, che sappia aiutarci a portare a maturazione un'iniziativa lavorativa, riempiendo il nostro tempo professionale di un'esperienza degna di stima, che ci aiuta a crescere davvero; e si ha bisogno anche dei piccoli gesti di cura che possono arrivare da persone più o meno sconosciute, che sanno manifestare attenzione per il nostro esserci nella quotidianità della vita.

A rendere ontologicamente fondamentale il lavoro di cura è anche la nostra costitutiva vulnerabilità, connessa all'inaggrabile relazionalità della nostra condizione. È proprio il dipendere da altro da sé, infatti, che ci rende vulnerabili: le azioni e le parole dell'altro possono nutrire ma anche minacciare il nostro essere. I legami relazionali che si traducono in un'asimmetrica dipendenza dagli altri hanno come corrispettivo la possibilità di trasformarsi in rapporti di potere: essere bisognosi degli altri può tradursi nella possibilità, da parte degli altri, di manipolare a loro favore questa bisognosità, all'interno di relazioni che indeboliscono ancora di più il nostro essere anziché proteggerlo e farlo fiorire. Tuttavia, nonostante le relazioni che intessiamo possano rivelarsi rischiose per il nostro essere, degli incontri con gli altri non possiamo fare a meno: ciò che dà più senso alla vita, infatti, sono proprio i beni relazionali, e proprio per questo la vita non può che tradursi nella ricerca e nella coltivazione di quelle relazioni di cura autentica, che sappiano farla sentire protetta e farla fiorire al meglio.

Altro tratto caratteristico della condizione umana è la fragilità: veniamo al mondo indipendentemente da una nostra decisione e una volta «gettati» in esso (Heidegger, 1976) ci troviamo immersi nel fluire del tempo senza poter avere alcuna sovranità su di esso. Non ci è dato il potere di passare dal niente all'essere, come non ci è dato sapere fino a quando la nostra permanenza nell'essere è destinata a durare: l'enigmaticità della nostra origine e della nostra fine è consustanziale al vivere, e la percezione dell'incombenza della possibilità che, da un momento all'altro, l'esserci possa venire meno fa dell'angoscia un sentimento ontologico (Heidegger, 1976; Lévinas, 1997). Ci sono peraltro situazioni in cui si avverte il proprio esserci venire meno quando il tempo della vita ancora non è finito: questo succede in quei momenti di dolore profondo, nei quali sentiamo il nostro esserci nientificato pur nella sua permanenza nell'essere. La morte non ci fa essere più, ma la perdita di quanto per noi ha un valore profondo ferisce la nostra vita al

punto da nullificare il nostro essere mentre siamo vivi. La fragilità della vita si evidenzia anche nella consapevolezza che la forza vitale possa consumarsi, fino a venire meno; in queste situazioni, la cura si esprime attraverso gesti e pensieri capaci di nutrire l'anima, per farla sentire nuovamente capace di trovare nell'esperienza occasioni di rinascita.

A tutto ciò si aggiunge la condizione ontologica di incompiutezza: la mancanza d'essere, che ci caratterizza dalla nascita alla fine dei nostri giorni, ci rende in un continuo stato di bisogno. Siamo esseri mancanti di una forma, chiamati per tutta la vita al compito di modellarla nel tempo: il nostro essere è un «essere nella possibilità» (Stein, 1999, p. 71). La domanda sulla nostra identità essenziale: 'Chi sono?' si traduce immediatamente nella domanda sulla nostra formazione: 'Come diventare chi si è?' (De Monticelli, 2009, pp. 307 e segg.; Valbusa, 2017, pp. 35 e segg.). Siamo un problema a noi stessi perché non ci è dato sapere cosa si debba fare per dare una buona forma al nostro divenire nelle sue imprevedibili possibilità e ogni forma che andremo ad assumere nel tempo non avrà mai i tratti di una forma compiutamente formata, ma sempre quelli di una forma costantemente formantesi (Valbusa, 2017, p. 56). Come sottolinea Cusinato, infatti, «la persona si distingue dalle altre entità ontologiche in quanto nasce e si rinnova costantemente: non ha una *forma* fissa e conclusa ma è un essere in *formazione*» (2009, p. 9). La condizione umana è attraversata da un paradosso inaggirabile: sentire di essere prorogati di momento in momento (Stein, 1999), senza avere alcuna sovranità sul proprio essere e, al tempo stesso, trovarsi vincolati alla necessità e alla responsabilità di dare forma al proprio divenire. Si nasce mancanti d'essere, chiamati al compito di dar forma al proprio essere possibile.

La relazionalità, la vulnerabilità, la fragilità e l'incompiutezza sono le caratteristiche della condizione umana che rendono l'aver cura un fenomeno essenziale e irrinunciabile: in questo senso, si può parlare di primarietà ontologica della cura (Mortari, 2015, 2019a). Occorre ora capire in cosa consiste propriamente l'essenza della cura e quali sono le direzionalità in cui questo fenomeno si declina nell'esperienza.

2.1 *L'essenza della cura*

Per parlare di cura con il giusto rigore occorre individuare di essa l'essenza. Delimitare l'essenza di un fenomeno significa descrivere le sue proprietà fondamentali, quelle caratteristiche senza le quali quel fenomeno non sarebbe il tipo di fenomeno che è (Mortari, 2007; De Monticelli, 2008). La qualità essenziale della cura è quella di essere una pratica: c'è cura soltanto laddove c'è una persona che agisce, con i gesti o con le parole. Tali gesti e parole sono accompagnati da pensieri e sentimenti di cura, poiché l'azione di cura è sempre cognitivamente ed emozionalmente densa; tuttavia, siamo in presenza di un fenomeno di cura solo laddove c'è una pratica effettiva. La cura ha inoltre luogo in una relazione: la relazione fra qualcuno che ha cura e qualcun altro che riceve cura. Tale relazione può essere informale (come la relazione materna o quella amicale) o formalizzata (come la relazione educativa o quella terapeutica). La relazione di cura si struttura sempre come asimmetrica e, proprio per questo, chiede la massima responsabilità: si tratta di essere responsabili per la situazione dell'altro, che da noi dipende per la soddisfazione di un bisogno o la realizzazione di una potenzialità d'essere. La durata di un'azione di cura è variabile: può richiedere un tempo lungo, come accade per la cura

educativa che solo nel lungo periodo può vedere maturare i semi coltivati; oppure, può richiedere un tempo breve, come accade per la cura amicale che può esprimersi nel breve momento di un abbraccio che consola. La matrice generativa di un gesto o di una parola di cura è l'interesse per l'altro: si tratta cioè di avere preoccupazione per la sua condizione, per il suo necessitare di qualcosa che da solo non può procurarsi. Proprio per questo, l'oggetto della cura è qualcosa che l'altro percepisce come essenziale, essenziale per sentire riparatrice le ferite del proprio corpo o della propria anima, per potersi trovare nelle condizioni di conservare la propria vita, o per percepire la propria esistenza aperta a possibilità ulteriori, secondo le tre direzionalità della cura che andremo ad approfondire a breve. Se nella relazione terapeutica chi ha cura si fa carico totalmente dei bisogni dell'altro, nella relazione educativa chi ha cura mette l'altro nelle condizioni di imparare a realizzare in autonomia i propri bisogni. Infine, si è in presenza di un fenomeno di cura laddove la pratica è guidata dall'intenzione di produrre beneficio all'altro; tale intenzione può essere di tipo proattivo, cioè finalizzata alla ricerca del bene altrui, o protettivo, cioè finalizzata a riparare la vita da ogni forma di male.

2.2 Le direzionalità della cura

Nel greco antico, cura si dice in diversi modi: *therapeia*, *merimna* ed *epimeleia* sono le parole che permettono di esplorare la cura, che in italiano si dice in un modo solo, nelle sue differenti direzionalità. La cura come *therapeia* è quella che ripara le ferite dell'esserci, quando il corpo o l'anima si ammalano. Si differenzia dalla cura come *iatreia*, altra parola greca usata per indicare la cura, perché quest'ultima definisce esclusivamente l'attività esercitata dai medici per curare le affezioni del corpo fisico; la *therapeia*, invece, considera la persona nella sua complessità, come anima corporea e corpo spirituale. Separare le due dimensioni, corpo e anima, è un errore fenomenologico, che non tiene conto dell'essenza dell'umano: siamo materia spirituale e sostanza corpora, e per questo motivo chi agisce professioni terapeutiche deve tener conto del fatto che ogni intervento sul corpo dell'altro è un intervento sulla carne della sua anima. L'esperienza di ciascuno, peraltro, rivela che quando si sta bene fisicamente anche l'anima sembra avere più energia, capace di alimentare la sua tensione alla fioritura, mentre quando il corpo è dolorante anche l'energia vitale sembra consumarsi, e ci si percepisce in una condizione di passività rispetto al proprio divenire.

Una seconda direzionalità è quella identificata con la parola greca *merimna*: si tratta della cura che preserva l'esserci. La vita ha continuamente bisogno di qualcosa per non venire meno: acqua per dissetarsi, cibo per nutrirsi, una casa per ripararsi ecc. C'è una cura che è intesa come la preoccupazione di procurarsi e procurare all'altro cose che conservino il ciclo vitale. È la cura delle cose che servono per soddisfare i bisogni che abbiamo in quanto esseri che vivono in questo mondo.

Infine, c'è la cura come *epimeleia*, quella che fa fiorire la vita: è la cura di sé, socraticamente intesa come cura della propria anima affinché acquisisca la forma migliore possibile (Platone, *Apologia di Socrate*, 30 B), e la cura educativa, socraticamente intesa come la cura che l'educatore è chiamato ad avere dell'altro affinché apprenda ad aver cura di sé (Platone, *Apologia di Socrate*, 36 B). I dialoghi platonici offrono l'esempio di un «processo di cura (del maestro) che si sviluppa come 'risveglio', come 'dialettica', come 'ascesa' e

come ‘maieutica’, insieme, nei confronti dell’allievo» (Cambi, 2010 [ed. digitale 2014, p. 22]). Proprio perché il nostro essere è mancante di forma siamo legati al compito di cercare la forma migliore possibile, quella in cui sentiamo compiersi il senso buono dell’esistere. Si tratta di cercare quelle condizioni esperienziali che consentono di concretizzare il nostro slancio alla trascendenza, che è quella chiamata all’ulteriore che ci fa avvertire la responsabilità di andare oltre ciò che è già dato per portare a fioritura il meglio di noi. Imparare ad aver cura di sé richiede di imparare a conoscere se stessi (Platone, *Alcibiade maggiore*, 129 A), esercitandosi in quel lavoro di autocomprensione che ci consente di acquisire consapevolezza della nostra geografia interiore (Mortari, 2019a), per comprendere quali sono le convinzioni che orientano il nostro agire, qual è la profondità emozionale con cui facciamo esperienza del nostro essere nel mondo e qual è la tessitura affettiva che dà forma alle nostre relazioni. Si tratta inoltre di comprendere quali sono le potenzialità esistentive che possiamo portare a fioritura o, detto in altre parole, qual è l’immagine ideale di noi stessi dischiusa dalla nostra personale vocazione (Valbusa, 2017). Usare un lessico vocazionale all’interno di un discorso sull’autocomprensione come essenziale alla cura di sé significa fare riferimento alla scoperta di quel «bene in sé per me» (Scheler, 2013, p. 945) che siamo chiamati a realizzare, cioè alla comprensione di quel piccolo, foss’anche minuscolo, pezzo di bene che la nostra originalità personale può portare al mondo (De Monticelli, 2009, p. 314). E questo percorso di autocomprensione vocazionale non può intendersi come una ricerca solipsistica, ma deve invece essere pensato come risvegliato dall’incontro con quelle alterità che, per la loro esemplarità esistenziale, sanno chiamarci, o richiamarci, a noi stessi, al nucleo più autentico di quello che possiamo diventare (Scheler, 2011, 2013). Esemplarità possono essere anche gli educatori che incontriamo nella nostra vita, laddove sappiano presentificare ordini di valori che possiamo arrivare a sentire anche come nostri, pur a partire da una riflessione critica, che l’educazione stessa è chiamata a promuovere su di essi (Mortari and Valbusa, 2013). Che si rivelino o meno personalità esemplari per la scoperta della nostra vocazione esistenziale e, quindi, anche per la scoperta dei sentieri da seguire per dare al nostro tempo una forma che sentiamo essere, a partire dalla nostra irripetibile originalità, autenticamente buona, gli educatori sono comunque chiamati, per svolgere appieno la loro missione di cura, a sollecitare gli alunni ad aver cura del proprio essere possibile, stimolandoli alla passione di comprendere quali sono loro potenzialità più proprie e come poter investire su di esse per portarle a fioritura.

2.3 *Le virtù della cura*

Un’analisi fenomenologica delle azioni di cura (Mortari, 2006; 2015; Mortari e Saiani, 2013) ha rivelato come il loro humus generativo sia costituito da posture dell’esserci definibili come virtù: sentirsi responsabili per l’altro, agire con generosità, avvicinare l’altro con reverenza, avere coraggio.

Etimologicamente, il concetto di responsabilità rimanda a quello di risposta: sentirsi responsabili per l’altro significa sentirsi chiamati a rispondere alla situazione in cui l’altro si trova, per aiutarlo a risolvere una condizione di bisogno o a comprendere le proprie potenzialità. Nella cura educativa entra in gioco anche una responsabilità indiretta: quella di mettere l’altro nelle condizioni di assumersi da sé la responsabilità del

proprio divenire. Per poter cogliere la qualità dell'esserci dell'altro, occorre essere capaci di un pensare emotivamente denso: solo se si è toccati, a livello emotivo, dalla condizione dell'altro si avverte la responsabilità di rispondere alla chiamata a fare qualcosa che da essa viene. Agire con generosità significa sapersi porre nei confronti dell'altro secondo una logica donativa: l'azione di cura, nella sua qualità più intensiva, è nella sua essenza gratuita, non chiede nulla in cambio. Quello che deriva dal sapersi relazionare all'altro con gratuità, sapendo donare all'altro il proprio tempo, è un guadagno di senso. L'imperativo diffuso nell'epoca attuale, anche nei contesti professionali, sembra essere quello dell'efficienza, del non perdere tempo. I racconti degli operatori della cura, che lavorano nei contesti terapeutici o educativi, ci dicono invece di quanto la cura autentica passi anche attraverso una donazione gratuita di tempo. Donazione non facile, se pensiamo che il tempo è ciò che di più prezioso abbiamo, perché di esso è fatta la vita, ma essenziale per far sentire l'altro dentro la nostra preoccupazione, dentro la nostra attenzione, dentro la nostra accoglienza, dentro il nostro riconoscimento, dentro la nostra valorizzazione. Avvicinare l'altro con reverenza significa avere rispetto, agendo questa virtù nei gesti e nelle parole. Si tratta di lasciar essere l'altro nella sua alterità, senza assimilarlo dentro concetti generali in cui la sua unicità diventa invisibile o dentro pregiudizi che impediscono alla sua personalità di esprimersi per quello che è davvero. La virtù del coraggio ha invece a che fare con la denuncia delle situazioni di incuria; in questi casi l'antica *parresia* è intesa come la presa di posizione pubblica per innescare un processo trasformativo; è un gesto di cura che nasce dall'attenzione per la situazione dell'altro e dall'impegno a contribuire ad un cambiamento migliorativo della realtà.

Affermare che le pratiche di cura sono ispirate da posture virtuose significa rilevarne l'essenziale eticità, poiché, come suggerisce la filosofia antica, laddove si agisce secondo virtù si agisce in vista del bene. In apertura dell'*Etica Nicomachea*, Aristotele sostiene che ogni essere tende al bene (I, 1, 1094a, 1-4) e, nel suo pensiero, il bene dell'essere umano è l'*eudaimonia*, termine che indica il «vivere bene» che è pensato come tutt'uno con l'«agire bene» (*Etica Eudemia*, II, 1, 1219b 1-2; *Etica Nicomachea*, I, 2, 1095a 19-20), e agire bene significa agire secondo virtù (*Etica Eudemia*, II, 1, 1219a 28).

3. Educare all'etica delle virtù

Se, alla luce delle argomentazioni precedenti, l'essenza della cura si esprime in posture dell'esserci che sono definibili come virtù e agire secondo virtù è essenzialmente etico perché risponde all'esigenza, ontologicamente radicata nell'essere umano, di cercare il modo migliore di esserci nel mondo, allora la cura è etica nella sua essenza. Queste premesse possono fondare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù, nell'orizzonte della cura.

3.1 Etica e virtù

Per fondare una teoria dell'educazione all'etica occorre innanzitutto chiarire cosa si intende per etica. Ricoeur (2007) prende in esame i termini 'etica' e 'morale' e, dopo averne evidenziato la riconducibilità ad uno stesso significato originario, poiché '*ethos*' in greco e '*mores*' in latino indicano i costumi, si focalizza sulla differenza che sussiste fra

essi. All'etica Ricoeur assegna il compito di comprendere quello che è valutato buono da fare, mentre alla morale assegna il compito di definire quello che è giusto da fare. Se la questione fondamentale per l'etica risulta quindi quella di comprendere in cosa consiste ciò che è buono per la vita, la morale si muove nel campo della definizione di norme e di regole di condotta. Poiché l'etica ha a che fare con la passione per la ricerca del bene, ragionare eticamente significa situare la ricerca prima della definizione della regola: si tratta cioè di cercare i principi alla luce dei quali decidere poi cosa fare; se si trovasse un accordo su tali principi, allora il sapere morale, che ha a che fare con la definizione di regole, troverebbe un fondamento saldo. Anche Lévinas propone una differenziazione fra i due termini, definendo la morale come «un insieme di regole di condotta fondate sull'universalità delle massime o su un sistema gerarchizzato di valori» (1986, p. 17); a monte della definizione delle norme sta l'etica, intesa come «preoccupazione per l'essere dell'altro-da-sé» (ivi, p. 252). Gli spunti di riflessione sull'etica offerti da questi autori possono essere integrati con l'affermazione di Dworkin, secondo cui la «sovraresponsabilità etica» è rappresentata dal compito di rispondere alla chiamata a «fare qualcosa di valore della propria vita, come un pittore cerca di fare il migliore quadro possibile» (2011, p. 13). Etica è allora quella riflessione che cerca la verità su ciò che significa fare qualcosa di valore, per dare al proprio tempo di vita una forma buona. Ragionando a partire dalla prospettiva ricoeuriana, che pone la riflessione etica prima di ogni formalizzazione prescrittiva di norme, l'etica può essere intesa come la disamina delle questioni di fondo, che ci impegna a non ritenere mai conclusa la domanda su cosa sia bene e su cosa sia bene fare. La filosofia morale ha spesso cercato una formula universale, anelando ad una discorsività scientifica capace di offrire anche in questo ambito modelli dal valore generale, ma per quante regole si possano formulare la problematicità della vita scontorna ogni perimetro che pretenda di circoscrivere l'imprevedibilità e la situazionalità degli eventi in una logica geometrica: ciò rende necessario andare alla ricerca di quella forma di saggezza che consenta di individuare principi per l'agire a partire da un'attenta disamina delle situazioni nella loro particolarità, cercando la giusta misura dell'esserci nella infinita variabilità dell'esperienza. Tuttavia, per quanto non risulti possibile al pensiero umano, necessariamente parziale e situato, trovare alle questioni etiche una risposta che abbia la struttura di una formula geometrica dal valore generale, costituisce un bisogno reale quello di cercare un sapere etico quanto più possibile esteso, capace di accomunare più persone possibili dentro un orizzonte simbolico condiviso, e quanto più possibile rigoroso, pur nella consapevolezza dei limiti delle capacità cognitive umane. Possiamo allora definire come propriamente etico quel sapere che cerca principi adeguatamente estesi, senza mai perdere di vista l'attenzione all'unicità delle persone a cui è rivolta l'azione etica. A conciliare queste due tensioni, quella che cerca un accordo quanto più ampio possibile e quella che è attenta alla particolare unicità dell'agire etico, è il pensare secondo virtù. Definendo un modo dell'esserci come una postura che orienta l'azione, le virtù possono essere intese come modi dell'esserci attraverso cui la persona cerca di attualizzare nell'esperienza la ricerca di ciò che è del massimo valore per l'esistenza. L'etica delle virtù armonizza l'esigenza di un pensiero particolare e situato, perché attento all'inesauribile differenza delle situazioni problematiche, con l'esigenza di una decisionalità che tenga conto di una prospettiva generale. Il ricorso a prospettive generali, senza che si smarrisca il particolare, è legittimato dal fatto che nelle situazioni singolari

c'è sempre qualcosa di plurale che le rende leggibili da principi extracontestuali. La tradizione filosofica sulle virtù si articola essenzialmente in quattro periodi: il periodo classico-medievale, durante il quale le virtù occupavano un posto fondamentale nella filosofia etica; il periodo moderno, durante il quale si impongono altri modi di interpretare l'etica, ma le virtù rimangono comunque presenti nella riflessione filosofica; il periodo positivistico-analitico, durante il quale si assiste al declino dell'etica delle virtù; il tempo presente, durante il quale si rileva un rinnovato interesse per le virtù (Pellegrino-Thomasma, 1993, p. 3). Secondo Nussbaum (2012, p. 38) l'attenzione per l'etica delle virtù che contrassegna il tempo attuale si spiega con la crescente insoddisfazione nei confronti delle etiche formalistiche, che sono avvertite come lontane dalle necessità della vita pratica perché interessate a garantire ragionamenti dalla valenza universale. In questa rivalutazione delle virtù un riferimento fondamentale è il pensiero aristotelico, proprio per la sua attenzione alla qualità complessa dell'esperienza umana. Nussbaum però sottolinea come vi sia una differenza significativa fra l'etica aristotelica e le etiche della virtù contemporanee: prendendo in esame alcuni autori contemporanei, come ad esempio Alasdair MacIntyre, Bernard Williams e Philippa Foot, il ritorno all'etica delle virtù, ispirato dall'esigenza di una teoria situata, sembrerebbe inserirsi in una visione relativistica dell'etica. Per quanto nessuno di loro sostenga inequivocabilmente il relativismo, essi rifiutano l'idea che l'etica possa fornire norme dal valore transculturale, giustificabili con il riferimento a ragioni universali, e ritengono che la concezione aristotelica possa supportare una posizione relativistica; la teoria di Aristotele invece combina l'attenzione alla specificità delle diverse situazioni con la ricerca di un riferimento extracontestuale, che è rappresentato da un'unica e generale idea di bene e, di conseguenza, da un unico modo di concepire il fiorire dell'umanità della persona (Nussbaum, 2012, p. 447). Nussbaum sostiene che nella prospettiva aristotelica non sia rilevabile alcuna incompatibilità fra la fondazione della teoria etica sulle virtù e il sostenere che di ogni forma di bene cui aspiriamo l'idea è una sola e oggettiva, perché le due visioni si supporterebbero reciprocamente (*ibidem*). Per Aristotele le virtù etiche, che si distinguono da quelle dianoetiche o dell'intelletto, hanno a che fare con l'azione e ogni azione è orientata da una valutazione che prende forma alla luce di un'analisi della situazione; poiché ciò che può mettere a rischio un'azione è lo squilibrio che può sussistere fra i poli opposti verso cui può dirigersi, la virtù consiste nel saper stare nella medietà. Infatti, «sia l'eccesso che il difetto distruggono il bene, mentre la medietà lo salva» (*Etica Nicomachea*, II, 5, 1106b 11-13) e «la virtù quindi è una certa medietà, dato che è ciò che tende al giusto mezzo» (*Etica Nicomachea*, II, 5, 1106b 27-28). Nella *Retorica*, Aristotele aggiunge: «La virtù, a quanto pare, è una facoltà in grado di procurare e preservare i beni, un'energia che produce beni grandi e numerosi, di ogni tipo e di ogni circostanza» (1366a-b). Aristotele esplicita inoltre una distinzione fra le virtù che si esercitano verso se stessi e quelle che si esercitano verso gli altri, e suggerisce che le virtù che si esercitano verso gli altri sono di una qualità maggiore (*Etica Nicomachea*, V, 3, 1130a 7-8).

Esaminato cosa si intende per etica e virtù, occorre ora prendere in considerazione una questione ulteriore: un'educazione all'etica delle virtù è concepibile? Se sì, come?

3.2 Educazione e virtù

La questione relativa all'insegnabilità delle virtù viene posta da Menone, nell'omonimo dialogo: «Sai dirmi, o Socrate, se la virtù può essere insegnata?» (Platone, *Menone*, 70 E). Il dialogo, ad un certo punto, presenta l'argomentazione secondo cui non essendo possibile trovare maestri né scolari di virtù, allora occorre ritenere che queste non possano essere oggetto di insegnamento (Platone, *Menone*, 96 C-D). La questione viene ripresa nel *Protagora*, dove Socrate riflette sul fatto che «anche nella vita privata i più sapienti e i migliori cittadini non sono in grado di trasmettere quella virtù, che pure essi posseggono» (319 E). E, dopo aver dichiarato di poter citare moltissimi uomini personalmente buoni che, tuttavia, non seppero rendere buono nessun altro, Socrate conclude: «Ora, Protagora, se considero quesiti esempi, non mi pare che la virtù si possa insegnare» (Platone, *Protagora*, 320 B). Queste affermazioni potrebbero supportare la conclusione secondo cui Socrate escluderebbe la possibilità dell'apprendimento della virtù; tuttavia, un'analisi più approfondita, che tenga conto anche della lingua greca in cui i dialoghi sono scritti, porta a una interpretazione differente. Infatti, laddove nel *Menone* Socrate dice che le virtù non possono essere insegnate usa la parola greca 'didaktón', che significa appunto 'insegnabile' (89 D; 89 D; 93 B): si tratta di una scelta lessicale significativa, perché l'azione propriamente didattica indica l'atto di trasmettere qualcosa a qualcun altro, mentre la virtù non è qualcosa che si può trasmettere ad altri come una nozione disciplinare. Del resto, la *paidea* socratica non si qualifica come azione didattica – «non ho mai fornito [...] alcuna dottrina, né ho insegnato», dice infatti Socrate nell'*Apologia* (33 B) – ma come pratica educativa, ed educare è cosa diversa dall'istruire: se l'istruzione ha a che fare con la trasmissione di nozioni che nutrano la dimensione propriamente intellettuale dell'essere umano, l'educazione è un più ampio processo di coltivazione dell'anima che promuove la fioritura delle diverse dimensioni esistive della persona, considerata nella sua complessità. Facendosi guidare dalle argomentazioni articolate nell'*Apologia di Socrate*, si può definire l'educazione come quell'aver cura del pensare dell'altro, affinché l'altro apprenda a darsi pensiero e aver cura della sua anima (29 D-E); in questa concezione, l'educazione alle virtù assume una rilevanza centrale nella misura in cui la cura dell'anima si realizza cercando di coltivare le virtù, da cui nascono le ricchezze necessarie alla vita (30 B). Obiettivo dell'educazione per Socrate è dunque quello di persuadere ad avere cura delle virtù (Platone, *Apologia di Socrate*, 31 B), guidando l'altro a ragionare su di esse per coglierne l'essenza: questo è proprio quello che lui fa nei dialoghi, dove attraverso il metodo maieutico, che si articola a partire da domande eidetiche, cioè domande sull'essenza dei fenomeni, guida gli interlocutori ad esaminare in profondità concetti eticamente rilevanti, per sondare criticamente le loro convinzioni e giungere a una costruzione argomentata di significati. Affermare che la virtù non può essere insegnabile significa ritenere che non possa essere intesa come un concetto definito o una regola stabilita; la virtù può invece essere coltivata se considerata come un'idea che può essere fatta oggetto di un pensare speculativo finalizzato ad apprendere l'essenza. Il passo dell'*Apologia* in cui Socrate afferma che «il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti sulla virtù» (38 A) va interpretato ricordando che nei dialoghi i suoi interlocutori non sono sollecitati ad apprendere idee già confezionate, ma un metodo di pensiero. Per questo motivo i contesti educativi che si ispirano alla *paidea* socratica

dovrebbero essere guidati dal principio di «far acquisire pratica del come pensare senza voler prescrivere che cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere credute» (Arendt, 1999, p. 37). La pratica dialogica del cercare l'essenza delle virtù trae il suo senso dal portare un contributo al compito ontogenetico di dare forma ad una vita buona. Per Socrate nessuno cerca intenzionalmente il male, se non per ignoranza del bene e, a suo parere, il male più grande per l'essere umano è avere un'opinione falsa sulle cose del massimo valore (Platone, *Gorgia*, 458 A); a partire da questa concezione si può sostenere che, se la qualità dell'agire dipende dalla qualità della conoscenza che si acquisisce sulle questioni etiche, allora per apprendere ad agire in modo virtuoso è importante ragionare sulle virtù per acquisire conoscenza su cosa esse essenzialmente sono.

Aristotele prende le distanze dall'intellettualismo socratico, suggerendo che le virtù possono essere apprese mettendole in atto: «Compiendo atti giusti si diventa giusti, temperanti con atti temperanti, coraggiosi con atti coraggiosi» (*Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 1-2). Per questo motivo per Aristotele la virtù può essere intesa come un'abituale disposizione ad agire bene, ma il concetto di abito non va misinterpretato come un comportamento agito irriflessivamente: si tratta invece di un modo di essere che prende forma attraverso un lavoro della ragione. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele spiega chiaramente che l'agire virtuoso deve essere informato da un pensare meditato: «Le azioni virtuose non sono compiute giustamente o in modo temperante, quando hanno una certa qualità, ma lo sono, se, inoltre, colui che agisce lo fa trovandosi in certe condizioni: prima di tutto se agisce consapevolmente, poi se ha compiuto una scelta e l'atto virtuoso è stato scelto per se stesso, in terzo luogo se agisce con una disposizione salda e insieme immutabile» (II, 3, 1105a 28-33). Si può dunque considerare la teoria aristotelica, che interpreta le virtù come modi di essere, alla luce del metodo maieutico socratico, che sollecita un continuo lavoro del pensiero: questa concezione porta alla decostruzione dell'idea che le virtù possano diventare una seconda pelle dell'anima, perché sottoporre le idee a una continua disamina critica le protegge dal diventare modi irriflessivamente abitudinari dell'esserci. Il contributo socratico e quello aristotelico possono quindi essere pensati come complementari per la costruzione di una teoria dell'educazione all'etica delle virtù che pone attenzione al cercare il significato di ogni virtù e all'agire secondo virtù: a caratterizzare tale teoria è la centratura sulla coltivazione del pensare, quello eidetico che cerca l'essenza e quello esperienziale che esamina il vissuto. Assumendo come sfondo la filosofia della cura e riprendendo, a partire da questa, l'etica delle virtù di Socrate e Aristotele, è possibile giungere a una teoria dell'educazione all'etica delle virtù¹

¹ Per una presentazione più approfondita occorrerebbe procedere ad un confronto con le altre proposte presenti nella letteratura internazionale. Ci limiteremo qua a rilevare i principali elementi di similarità e differenza rispetto agli approcci della *character education* (Lickona, 1978, 1993, 2004; Howard, Berkowitz and Schaeffer, 2004), del *moral reasoning* (Kohlberg, 1981, 1984; Colby and Kohlberg, 1987; Power, Higgins and Kohlberg, 1989; Turiel, 1998, 2002, 2010; Smetana, 1995, 2006; Nucci, 1981; Nucci and Nucci, 1982; Nucci and Narvaez, 2008; Killen and Smetana, 2008, 2010) e della *care ethics education* (Noddings, 2002), a cui facciamo riferimento soltanto per meglio chiarire la teoria presentata in questo saggio, senza poter in poche righe descriverli e discuterli nella loro completezza e complessità (rimandiamo per questo a: Mortari and Ubbiali, 2017; Mortari, 2019b, pp. 80 e segg.). Come la *character education*, la teoria presentata in questo saggio ritiene centrale la centratura sulle virtù, ma prende le distanze dal rischio di confondere l'educazione etica con la mera socializzazione; come il *moral reasoning*, considera fondamentale porre l'accento sullo sviluppo del pensiero analitico, critico e deliberativo, evitando però di cadere in un certo astrattismo e razionalismo che sembrano caratterizzare alcune attività di questo approccio; come la *care ethics education*, assegna un valore

che può fondare teoreticamente una proposta educativa centrata sul seguente obiettivo: sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli dal punto di vista etico e apprendere la disposizione a esaminare l'esperienza alla luce dei concetti etici che si vanno costruendo attraverso la riflessione, assumendo come sfondo di ogni azione cognitiva le idee di bene e di cura.

4. Il progetto MelArete: una proposta per le scuole

Il ragionamento articolato nei paragrafi precedenti consente di delineare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù nell'orizzonte della cura, strutturata secondo le seguenti tesi: la cura ha una primarietà ontologica; poiché l'agire con cura è mosso dall'intenzione di cercare ciò che è bene, si può parlare di etica della cura; tale etica ha il suo nucleo vivente in un modo di essere orientato alle virtù; l'educazione all'etica può attuarsi nell'offerta di esperienze finalizzate alla fioritura di modi di essere virtuosi; tali esperienze educative prevedono l'utilizzo di strumenti strutturati a partire dalla concezione secondo cui le virtù si imparano ragionando sul significato che esse hanno e riflettendo sull'esperienza che di esse si fa nella quotidianità, così da acquisire consapevolezza dei modi di pensarle e di agirle.

Tale teoria risulta fondativa di una proposta educativa che nell'anno scolastico 2016/2017 è stata sperimentata in dodici sezioni di sei scuole dell'infanzia di Roma, Aldeno (TN), Imola (BO), Galliera (BO), Minerbio (BO), con il coinvolgimento di 116 bambini di 4-5 anni, e in sei classi quarte di quattro scuole primarie di Bergamo e Roma, con il coinvolgimento di 106 bambini di 8-9-10 anni. Il progetto, promosso dal Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) dell'Università di Verona, ha preso il nome di 'MelArete', parola che unisce i termini del greco antico '*melete*', che significa cura, e '*arete*', che significa virtù, i due concetti fondamentali della teoria che ispira il progetto. MelArete è definito come una ricerca educativa perché prevede la promozione di un percorso educativo, su cui viene effettuato uno studio qualitativo volto a comprendere cosa emerge dalle attività proposte e come si qualifica la loro efficacia (Mortari, 2019c).

4.1 Il percorso educativo

Il percorso educativo (Mortari, 2019c) è stato articolato in alcuni incontri con i bambini, che si sono svolti durante l'intero anno scolastico, ogni due settimane circa. Tali incontri vertevano sui concetti di cura, bene e virtù, e sulle virtù specifiche di coraggio, generosità, rispetto e giustizia. I primi tre concetti sono stati scelti per la rilevanza che essi hanno nella teoria dell'educazione all'etica che fonda il progetto; per quanto riguarda le virtù specifiche, invece, le prime tre sono state scelte in quanto, in una precedente ricerca esplorativa svolta in alcune scuole primarie delle province di Verona e Mantova, erano risultate le più familiari ai bambini (Mortari e Mazzoni, 2014), mentre la quarta è stata aggiunta sulla base della rilevanza ad essa da sempre attribuita nel pensiero etico occidentale.

primario al principio di cura, allontanandosi però da una interpretazione troppo situazionale e prevalentemente affettiva di essa.

Nel corso dei diversi incontri, i ricercatori coinvolgevano i bambini in diverse attività finalizzate a promuovere il pensare etico attraverso le seguenti tipologie di strumenti:

- conversazioni socratiche, che a partire da una domanda eidetica, relativa al significato essenziale di un concetto eticamente rilevante o di una virtù, promuovono la generatività dialogica di pensiero e la co-costruzione di idee in classe;
- presentazione di storie a finale aperto, che raccontano gesti virtuosi su cui i bambini sono poi invitati a riflettere prima individualmente e poi insieme in classe a partire da alcune domande aperte che invitano ad esplorare le ragioni vissute e la fenomenologia dell'agire etico;
- vignette, che presentano dilemmi etici o situazioni eticamente problematiche su cui riflettere prima individualmente e poi insieme in classe;
- giochi, per approfondire le diverse interpretazioni delle virtù;
- diario delle virtù, su cui almeno una volta alla settimana i bambini della primaria sono invitati a scrivere e quelli dell'infanzia a disegnare le virtù che agiscono in prima persona o vedono agire da altri nella loro esperienza.

L'incontro che apre il percorso prevede la presentazione di una storia, a partire dalla quale, attraverso una conversazione socratica, i bambini vengono invitati a riflettere sui significati di bene e di cura. Seguono uno o due incontri dedicati alle attività esplorative, promosse per comprendere quali idee hanno i bambini all'inizio del percorso rispetto alle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia; si intende inoltre capire se i bambini conoscono la parola 'virtù' ed, eventualmente, come la definiscono (alla primaria viene chiesto ai bambini di spiegare anche come, secondo loro, le virtù si possono apprendere). Si apre poi la parte centrale del percorso, dedicata alle attività su coraggio, generosità, rispetto e giustizia: per ciascuna di queste virtù, viene presentata una storia, che funziona come stimolo per far riflettere i bambini in merito a un gesto virtuoso, e vengono poi proposti un gioco oppure una vignetta per approfondire la riflessione. Il percorso si chiude con le attività conclusive, che ripropongono le stesse domande di quelle esplorative e servono per comprendere se e come si è sviluppato il pensiero dei bambini grazie alle esperienze in cui sono stati coinvolti. Dopo le attività esplorative viene introdotto un lavoro trasversale di riflessione sull'esperienza: il diario delle virtù in cui i bambini della primaria scrivono e quelli dell'infanzia disegnano gesti virtuosi agiti o visti agire. Ai bambini viene suggerito di compilare il diario almeno una volta alla settimana: affinché un lavoro di questo tipo riesca davvero a promuovere una disposizione riflessiva, infatti, occorre che sia portato avanti con regolarità e continuità temporale (Mortari, 2013).

4.2 La ricerca

La cornice epistemologica che ispira la ricerca effettuata è quella naturalistica (Lincoln and Guba, 1985; Mazzoni, 2016), che prevede che i fenomeni vengano studiati nei contesti del loro apparire, perché è il contesto a fissare il significato. Un contesto privilegiato per la comprensione del pensiero e dell'esperienza dei bambini è la scuola, un ambiente dove i bambini passano molto tempo della loro vita e in cui incontrano opportunità significative di fioritura. Quella effettuata non è semplicemente una ricerca 'con' i

bambini, ma più precisamente una ricerca ‘per’ i bambini (Mortari, 2009), perché, come è stato chiarito nel paragrafo precedente, ha previsto un’offerta di esperienze che si ipotizzavano significative per la loro maturazione etica; proprio tali esperienze educative hanno costituito l’oggetto di uno studio qualitativo, che ha preso forma a partire dalle seguenti domande generali:

- come si qualificano il pensiero etico e l’esperienza etica dei bambini?
- qual è l’efficacia educativa delle attività proposte per lo sviluppo del pensiero etico dei bambini?

Tali domande si sono poi declinate in interrogativi specifici, coerenti con le diverse attività proposte; gli strumenti utilizzati infatti non avevano solo un obiettivo educativo, ossia la promozione e lo sviluppo del pensiero etico dei bambini, ma anche un obiettivo euristico, ossia la raccolta di dati per la comprensione dei pensieri espressi dai bambini in relazione alle diverse attività proposte. I dati raccolti durante le diverse attività attraverso gli strumenti utilizzati sono quindi costituiti dalle audioregistrazioni delle conversazioni in classe, oltre che dai testi (definizioni scritte, racconti diaristici e storie inventate) e dai disegni prodotti dai bambini. Il materiale raccolto attraverso ciascuna attività è stato trascritto e anonimizzato, e analizzato seguendo un metodo meticciano (Mortari, 2007; Mortari and Silva, 2018), che incorpora elementi del metodo fenomenologico (Husserl, 2002; Mortari, 2008) e della *grounded-theory* (Glaser and Strauss, 1967). L’obiettivo è quello di pervenire a una descrizione fedele delle caratteristiche essenziali del pensiero etico e dell’esperienza etica dei bambini coinvolti, attraverso un processo di etichettatura e successiva categorizzazione dei dati, accompagnato da una pratica di riflessione continua sui processi euristici attivati. Il meticciamiento metodologico è scientificamente legittimo nella misura in cui è orientato dall’obiettivo di comprendere un fenomeno nella maniera più adeguata possibile: si tratta di trovare un posizionamento plurimetodico che consenta di avvicinarsi il più possibile alla realtà. Il meticciamiento può avvenire in modo efficace se i metodi che si assumono come propri riferimenti hanno alcuni aspetti rilevanti in comune. Nel caso del metodo fenomenologico e della *grounded theory*, possiamo rilevare le seguenti comunanze: entrambi condividono la preoccupazione dell’aderenza ai dati, per costruire resoconti fedeli all’oggetto di indagine; entrambi orientano processi euristici di tipo induttivo, per elaborare sapere mantenendosi radicati ai dati e a partire da essi; entrambi raccomandano la sospensione delle assunzioni teoriche predate, per non farsi condizionare da esse nella comprensione del fenomeno esplorato.

4.3 I principali risultati

Dall’analisi dei dati sono emerse diverse tipologie di risultati che rendono conto di qual è stata l’efficacia educativa delle diverse attività per la promozione e lo sviluppo del pensiero dei bambini (Mortari, 2019c). Non è possibile, per gli scopi di questo articolo, presentare tutti i risultati emersi con riferimento all’obiettivo euristico specifico di ciascuna attività e con la necessaria differenziazione fra infanzia e primaria, ma ci sembra significativo proporre una breve panoramica complessiva di quello che è emerso dal percorso con riferimento alle domande di ricerca generali, ossia: come si qualificano il pensiero etico e l’esperienza etica dei bambini? Qual è l’efficacia educativa delle attività proposte per lo sviluppo del pensiero etico dei bambini?

I bambini hanno mostrato di avere un pensiero etico molto complesso e profondo già all'inizio del percorso, pensiero che poi è andato arricchendosi ed è legittimo ipotizzare che l'arricchimento cognitivo sia l'esito delle differenti esperienze di pensiero vissute dai bambini. L'arricchimento è stato anche di tipo lessicale: in particolare, la parola 'virtù' era per lo più sconosciuta quando il progetto è iniziato, ed è poi progressivamente entrata a far parte del vocabolario quotidiano dei bambini. Le attività esplorative hanno reso conto del fatto che per i bambini della scuola dell'infanzia la virtù più difficile da definire all'inizio del percorso era la generosità, virtù che al contrario risultava molto familiare ai bambini della scuola primaria che invece hanno presentato più difficoltà nella definizione della giustizia. I dati emersi attestano che i bambini, invitati a pensare a partire da domande autenticamente aperte, manifestano una intensa capacità analitica e riflessiva. Lo strumento che più ha permesso di sviluppare il pensiero etico dei bambini attraverso il progetto è il diario delle virtù; dall'analisi dei diari si colgono le conquiste di pensiero dei bambini. In particolare, gli indicatori di sviluppo emersi dall'analisi longitudinale dei diari riguardano l'incremento nella qualità della descrizione, l'esplicitazione delle conseguenze del gesto virtuoso, l'esplicitazione delle argomentazioni a supporto del gesto virtuoso, la capacità di vedere la complessità dell'esperienza etica, che può richiedere di utilizzare più termini riferibili a diverse virtù, la comparsa di un'interpretazione allocentrica del gesto virtuoso, l'espressione di idee che evidenziano una rielaborazione personale dei concetti proposti dal progetto, e l'evidenza di una progressione nella capacità meta-riflessiva, cioè nella capacità di esplicitare i pensieri sottesi alle azioni.

Complessivamente i risultati raccolti evidenziano come il progetto MelArete, strutturato a partire da una teoria dell'educazione all'etica delle virtù elaborata nell'orizzonte della filosofia della cura, si sia rivelato efficace per la promozione e lo sviluppo del pensiero etico dei bambini. Se, alla luce della riflessione teorica presentata nei primi capitoli di questo saggio, possiamo affermare che l'educazione etica è irrinunciabile, alla luce della ricerca empirica condotta sul percorso MelArete possiamo concludere che essa è anche possibile, a patto di attenersi all'unica vera lezione della *paideia* socratica: non avere la presunzione e la pretesa di poter insegnare 'cosa' pensare, giacché i concetti eticamente rilevanti non possono essere prettamente trasmessi, ma proporre esperienze in cui gli alunni possano fare pratica del 'come' pensare, perché l'etica si nutre di una disamina critica continua su ciò che è bene e che è bene fare.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1978), *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1987.
Arendt H. (1958), *Vita activa*, trad. it., Bompiani, Milano 1997.
Arendt H. (1961), *Tra passato e futuro*, trad. it., Garzanti, Milano 1999.
Arendt H. (2003), *Responsabilità e giudizio*, trad. it., Einaudi, Torino 2004a.
Arendt H. (1951), *Le origini del totalitarismo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004b.
Arendt H. (1963), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2007.
Aristotele, *Retorica*, Mondadori, Milano 1996.
Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1999.

- Aristotele, *Etica Eudemia*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Bauman Z. (2001), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2002.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Boella L., *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Bowlby S. A. (1969), *Attaccamento e perdita. Vol. I: L'attaccamento alla madre*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1972.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra aduldità e scuola*, Laterza, Roma-Bari 2010 [Edizione digitale luglio 2014].
- Colby A. and Kohlberg L., *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*, Cambridge University Press, New York 1987.
- Cusinato G., *Rettificazione e Bildung*, in M. Scheler, *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 7-18.
- De Monticelli R., *La fenomenologia come metodo di ricerca filosofica e la sua attualità*, in De Monticelli R. e Conni C., *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008, pp. 5-129.
- De Monticelli R., *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Garzanti, Milano 2009.
- De Monticelli R., *La questione morale*, Cortina, Milano 2010.
- De R. Monticelli, *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino 2015.
- Dworkin R., *Justice for Hedgehogs*, The Belknap Press, Cambridge 2011.
- Gergen K. J., *An invitation to social construction*, Sage, London 1999.
- Glaser B. and Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago 1967.
- Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1976.
- Heidegger M. (1975), *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, trad. it., Il Melangolo, Genova 1999.
- Held V., *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*, Oxford University Press, Oxford-New York 2006.
- Howard R. W., Berkowitz M. W., and Schaeffer E., *Politics of character education*, in «Educational Policy», 18(1), 2004, pp. 188-215.
- Husserl E. ([1913]/1976), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, trad. it., Einaudi, Torino 2002.
- Killam M. and Smetana J., *Moral judgment and moral neuroscience: Intersections, definitions, and Issues*, in «Child Developmental Perspectives», 2, 2008, pp. 1-6.
- Killam M. and Smetana J., *Future directions: social development in the context of social justice*, in «Social Development», 19, 2010, pp. 642-657.
- Kittay E., *Love's Labor*, Routledge, New York 1999.
- Kohlberg L., *Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development*, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *Essays in moral development. Vol. II: The psychology of moral development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Lévinas E. (1982), *Di Dio che viene all'idea*, trad. it., Jaca Book, Milano 1986.
- Levinas E., *Entre nous. Essai sur le penser-à l'autre*, éditions Grasset et Fasquelle, Paris 1991.

- Lévinas E. (1947), *Dall'esistenza all'esistente*, trad. it., Marietti, Genova 1997.
- Lickona T., *Character matters*, Touchstone, New York 2004.
- Lickona T., *The return of character education*, in «*Educational Leadership*», 51(3),1993, pp. 6-11.
- Lickona T., *Helping teachers become moral educators*, in «*Theory into Practice*», 17(3), 1978, pp. 258-266.
- Lincoln Y.S. and. E.G. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Newbury Park, 1985.
- Mayeroff M., *On Caring*, HarperCollins Publishers, New York 1990.
- Mazzoni V., *Naturalistic Inquiry e ricerca per i bambini*, in «*Encyclopaideia*», XX, 44, 2016, pp. 43-56.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *The ethic of delicacy in phenomenological research*, in «*International Journal of Qualitative Studies on health and Well-being*», 3(1), pp. 3-17, 2008.
- Mortari L. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Cortina, Milano 2019a.
- Mortari L., *MelArete. Vol 1: Cura etica e virtù*, Vita e pensiero, Milano 2019b.
- Mortari L. (a cura di), *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, 2019c.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L. e Saiani L., *Gesti e pensieri di cura*, McGraw-Hill, Milano 2013.
- Mortari L. and Valbusa F., *Affective Responses and Personal Flourishing*, in «*Phenomenology and Mind*», 5, 2013, pp. 66-73.
- Mortari L. e Mazzoni V., *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona 2014.
- Mortari L. and Ubbiali M., *The "MelArete" Project: Educating children to the ethics of virtue and of care*, in «*European Journal of Educational Research*», 6(3), 2017, pp.269-278 [https://www.eu-jer.com/EU-JER_6_3_269_Mortari_etal.pdf].
- Mortari L. and Silva R., *Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit*, in «*International Journal of Qualitative Methods*», 17(1), 2018.
- Noddings N., *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Nucci L., *The development of personal concepts: a domain distinct from moral and social concepts*, in «*Child Development*», 52, 1981, pp. 114-121.
- Nucci L. and Narvaez D. (Eds.), *Handbook of moral development and character education*, Routledge, Oxford 2008.
- Nucci L. and M. Nucci, *Children's social interactions in the context of moral and conventional Transgressions*, in «*Child Development*», 53, 1982, pp. 403-412.
- Nussbaum M., *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, in G. Sher (ed.), *Ethics: Essential Readings in Moral Theories*, Routledge, New York 2012, pp. 446-459.
- Pellegrino E.D. and D.C. Thomasma, *The Virtues in Medical Practice*, Oxford University Press, New York 1993.
- Platone, *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.
- Power F. C., Higgins A., and Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Educa-*

- tion, Columbia University Press, New York 1989
- Ricoeur P., *Etica e morale*, Morcelliana, Brescia, 2007.
- Scheler M. ([1912-1914]/1971), *Modelli e capi*, trad. it., Franco Angeli, Milano 2011.
- Scheler M. (1913-1916), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, trad. it., Bompiani, Milano 2013.
- Slote M., *The ethics of care and empathy*, Routledge, London and New York 2007.
- Smetana J., *Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments*, in M. Killen and J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, Erlbaum, Mahwah 2006, pp. 119-153.
- Smetana J., *Morality in context: abstractions, ambiguities, and applications*, in R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 10. Jessica Kingsley, London 1995, pp. 83-139.
- Stein E. (1950), *Essere finito e essere eterno*, trad. it., Città Nuova, Roma 1999.
- Stein E. ([1932-1933]/1994), *La struttura della persona umana*, trad. it., Città Nuova Editrice, Roma.
- Tronto J., *Moral Boundaries*, Routledge, London 1993.
- Turiel E., *Domain specificity in social interactions, social thought, and social development*, in «Child Development», 81, 2010, pp. 720-726.
- Turiel E., *The culture of morality: Social development, context, and conflict*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Turiel E., *The development of morality*, in W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development*, John Wiley, New York 1998, pp. 863-932.
- Trevarthen C., *Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali*, in C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo affettivo del bambino. Tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993, pp. 73-108.
- Valbusa F., *Divenir se stessi. Unicità e vocazione*. QuiEdit, Verona 2017
- Waddell M. (1998), *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Winnicott D. W., *I bambini e le loro madri*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 1987.
- Winnicott D.W. (1996), *Bambini*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

Philosophy for Children ed educazione emotiva. Un bilancio critico

ARIELE NICCOLI

Assegnista di ricerca – Italian University Line

Corresponding author: a.niccoli@iuline.it

Abstract. *Philosophy for Children* aims, among other things, to educate emotions through enhancing «caring thinking». The goal of this paper is to critically assess the Lipman-Sharp's theory of the emotions. It's firstly shown that P4C approach to emotion education rests on a theory that identifies emotions and evaluative judgments, then it's argued that it brings about an overintellectualization of the emotions. To conclude, it is suggested that P4C would benefit from theories of emotions that recognize a greater role to the body.

Keywords. Philosophy for Children - Emotions - Education - Judgmental Theory - Embodied Emotion

1. Introduzione

I fenomeni affettivi – come emozioni, sentimenti, umori – si sono imposti all'attenzione dei ricercatori di molteplici discipline in misura sempre maggiore da almeno tre decenni, tanto da poter parlare di una vera e propria «*affective turn*»¹. In particolare, è risultato evidente l'intimo rapporto tra dimensione affettiva e dimensione valutativa, rivelando così la cruciale importanza dei fenomeni affettivi per la sfera estetica e la sfera morale. Non soltanto, infatti, i fenomeni affettivi influenzano il pensiero cosciente o motivano questo o quel comportamento, ma si sono dimostrati aspetti costitutivi delle nostre facoltà valutative. In altre parole, la dimensione affettiva costituisce un accesso importante – secondo molti un accesso privilegiato – alla dimensione valoriale, fatto per cui senza un buono sviluppo dell'affettività è poco plausibile che ci si relazioni a questioni estetiche e morali con vitalità ed appropriatezza.

In accordo con la generale rivalutazione dell'affettività, anche le scienze della formazione – sia in Italia che nel panorama internazionale – hanno dedicato una notevole attenzione all'educazione affettiva, in particolare all'educazione delle emozioni, elaborando svariati approcci educativi finalizzati ad un loro sviluppo armonioso e positivo².

¹ F. Cova, J. Deonna, D. Sander, *Introduction: Moral Emotions*, in «Topoi», 34, 2015. La «svolta affettiva» entro cui gli autori inseriscono la loro trattazione delle emozioni morali ha portata multidisciplinare e coinvolge psicologia, neuroscienze, filosofia, scienze della formazione.

² Da qui in avanti la discussione sarà limitata alle emozioni ed ai sentimenti (rabbia, paura, gioia, vergogna,

Esiste, insomma, un consenso diffuso attorno ad almeno due punti-chiave: *primo*, che le emozioni siano educabili, ossia passibili di un processo di trasformazione che le conduca deliberatamente da una condizione meno desiderabile ad una condizione più desiderabile; *secondo*, che una buona educazione emotiva è una componente non trascurabile di una buona educazione estetica e morale, per cui fin dalla prima infanzia le varie agenzie formative dovrebbero includere le emozioni tra i propri ambiti d'azione, al fine di promuovere una maggiore sensibilità alla bellezza ed una maggiore capacità di impegno ed orientamento su questioni eticamente rilevanti³.

Sia a monte che a valle di tale consenso però, per così dire, le cose sono articolate, complesse e non prive di disaccordo. Da un lato, il dibattito teorico sulle emozioni è costituito da opzioni molto diverse, non solo a livello metodologico-disciplinare, ma anche in merito a questioni contenutistiche sostanziali: cosa sono le emozioni? Sono riducibili ad altri stati o hanno uno statuto proprio? L'espressione delle emozioni è parte dell'emozione stessa o no? Che ruolo ha il corpo nell'esperienza emotiva? Le attribuzioni di valore implicate nelle emozioni sono strettamente soggettive, dipendenti dalla cultura di riferimento o fanno presa su valori che hanno una certa oggettività? Entro quali limiti possiamo fidarci delle valutazioni veicolate dalle nostre emozioni? I giudizi morali dipendono dalle emozioni morali o viceversa? Le risposte possibili a questo genere di domande sono molteplici e, com'è facile intuire, aprono prospettive diverse sugli approcci formativi di educazione emotiva. Anche sul versante pratico le metodologie e le strategie per intervenire sulla vita emotiva al fine di rendere l'assetto affettivo equilibrato, maturo, intelligente o ben formato, possono differire sensibilmente l'una dall'altra.

In questo articolo esaminerò criticamente il contributo che la *Philosophy for Children* (P4C) intende offrire, attraverso l'esercizio del «pensiero *caring*» nel contesto di una comunità di ricerca filosofica, all'educazione emotiva. Nel primo paragrafo saranno individuati gli assunti teorici abbracciati da Matthew Lipman e Ann-Margaret Sharp – e di conseguenza dai vari studiosi ed educatori che si riferiscono al curriculum da loro messo a punto – rispetto alle emozioni, a partire dagli esordi della P4C fino agli articoli più recenti. Mostrerò poi come le posizioni teoriche fatte proprie dalla P4C riguardo alle emozioni si inscrivano in una precisa stagione della filosofia delle emozioni, in cui era prevalente una concezione di stampo marcatamente intellettualista. Nel terzo e nel quarto paragrafo illustrerò i meriti di tale approccio alle emozioni, ma argomenterò che, sulla scorta degli sviluppi e dei risultati raggiunti nel dibattito attuale, tali approcci sovra-intellettualizzano le emozioni, tralasciando la centralità del corpo, sia per la *com-*

indignazione, amore, odio, fiducia) lasciando da parte altri fenomeni affettivi quali umori, temperamenti, altre alterazioni somatiche (ansietà, euforia, scontentezza, eccitamento, fiacchezza). Le emozioni ed i sentimenti infatti, come si chiarirà più avanti, hanno una relazione con le nostre valutazioni tale che risultano soggette a vincoli razionali di appropriatezza, cosa che non vale per gli altri fenomeni affettivi.

³ Nel panorama pedagogico italiano si vedano, tra gli altri, F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice, 1992; A. Mariani (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018; L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017. A livello internazionale, due articoli utili per un approccio filosofico-educativo alle varie opzioni in campo sulla relazione tra educazione affettiva ed etica normativa sono K. Kristjaánnson, *Emotion education without ontological commitment?*, in «Studies in Philosophy and Education», 3, 2010; B. Maxwell, R. Reichenbach, *Educating moral emotions: A praxiological analysis*, in «Studies in Philosophy and Education», 2, 2007.

preensione che per l'educazione delle emozioni. Tale discussione critica intende contribuire ad individuare i limiti entro cui l'azione educativa della P4C può promuovere un buono sviluppo emotivo e al contempo suggerire ulteriori piste di ricerca per approfondire le specificità e le potenzialità di questo approccio per l'educazione emotiva.

2. Gli assunti teorici sulle emozioni nella proposta di Lipman-Sharp

L'attenzione di Lipman alla dimensione affettiva costituisce uno degli aspetti distintivi della seconda edizione, pubblicata nel 2003, di *Thinking in Education*, il principale testo teorico di riferimento per il movimento educativo della *Philosophy for Children*. Rispetto alla prima edizione infatti, precedente di oltre vent'anni, l'autore intende offrire una concezione più inclusiva dell'insieme di abilità fondamentali (*basic skills*) che costituiscono la capacità complessiva di pensare o riflettere bene. Accanto al nucleo centrale di riflessione sulle abilità logico-argomentative che promuovono il pensiero critico (*critical thinking*) e la dimensione etico-sociale strutturata nella pratica della comunità di ricerca, troviamo trattati con pari dignità il pensiero creativo (*creative thinking*) ed il pensiero *caring* (*caring thinking*)⁴.

Il pensiero *caring*, nella articolazione tripartita proposta da Lipman, è sicuramente l'ambito maggiormente connesso con l'affettività, in quanto riflessione che coinvolge ciò che abbiamo a cuore, ciò che ci mobilita maggiormente e verso cui abbiamo atteggiamenti «caldi», affettivamente carichi.

Secondo Sharp il pensiero *caring* presenta quattro aspetti, i quali coinvolgono tutti le emozioni. Il pensiero valutativo (*valuational thinking*) riguarda oggetti particolari a cui siamo legati per la loro rilevanza per la nostra vita, gli atteggiamenti e i comportamenti che apprezziamo (o meno) in noi e negli altri, ma anche i valori più astratti che sottendono i principi etici di una data società o di un dato individuo. L'esercizio del pensiero valutativo è orientato ad articolare le ragioni che giustificano la sensibilità che si manifesta nelle nostre scelte, nei nostri impegni e nelle nostre emozioni. Il pensiero affettivo (*affective thinking*) riguarda il riconoscimento e la familiarità con le emozioni ed i sentimenti nostri ed altrui, il modo in cui ci fa sentire – ad esempio – un episodio di rabbia, vergogna o indignazione. È finalizzato a sviluppare uno spiccato atteggiamento empatico, la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e il desiderio di gestire pacificamente le reazioni emotive che avvengono in un dato contesto. Il pensiero attivo (*active thinking*) consiste nella capacità di farsi coinvolgere pienamente da una causa e interessarsi ad essa con passione. Esplora il linguaggio e gli atteggiamenti che consentono di sostenere una credenza e promuove la motivazione ad agire in favore di una certa prospettiva. Infine, il pensiero normativo (*normative thinking*) si interroga non tanto sullo stato effettivo delle cose, quanto su come le cose potrebbero o dovrebbero essere, sia su un piano generale come quello dei diritti umani o delle questioni bioetiche ed ambientali, sia sul piano della condotta individuale⁵.

⁴ M. Lipman, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2003², trad. it. *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005. Per una presentazione sintetica, esaustiva e puntuale sull'approccio Lipman-Sharp si veda J. Oyler, *Philosophy with Children: the Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children*, in M. A. Peters (a cura di), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer Nature, 2017.

⁵ A. M. Sharp, *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, in «Gifted Education International», 22, 2007.

Com'è chiaro, tutti gli aspetti del pensiero *caring*, non solo *vertono su* atteggiamenti e temi che chiamano in causa la nostra affettività, ma al contempo *prevedono il coinvolgimento* di emozioni e sentimenti: l'empatia verso gli altri, la fiducia per poter esprimere le proprie preferenze valoriali, la rabbia e l'indignazione per osteggiare una credenza ritenuta immorale, la speranza per motivare la difesa di un valore, la meraviglia e l'ammirazione per esplorare la bellezza di un'opera o di un gesto, e così via. Se il pensiero *caring* consistesse esclusivamente in una pratica di chiarificazione concettuale *sulle* emozioni sarebbe poco plausibile l'ambizione di poter educare le disposizioni emotive stesse, così da promuovere, attraverso il dialogo della comunità di ricerca, lo sviluppo di individualità capaci di empatia, orientate alla non-violenza e abili nel coltivare le emozioni che supportino una società democratica. Quando Lipman si chiede se parlare di educazione emotiva significa considerare le emozioni come materia di studio o, invece, considerare le emozioni in quanto fenomeni attivi nel processo educativo ed oggetto di formazione, è chiaramente interessato alla seconda opzione⁶.

Vediamo dunque più da vicino qual è la teoria delle emozioni abbracciata da Lipman e Sharp, sulla quale riposa la convinzione che una pratica dialogica – condotta in comunità – a partire da un contenuto testuale specifico (il curriculum della P4C) possa influire sulle disposizioni affettive di coloro che vi partecipano.

Già nel 1995, in *Using Philosophy to Educate Emotions*, Lipman assume una posizione netta nel campo della filosofia delle emozioni, affermando che «si può sostenere che *le emozioni sono giudizi* e sono, in certa misura, frutto di scelta [...] I bambini possono imparare a distinguere modi di sentire ragionevoli da modi irragionevoli, tanto quanto possono imparare a distinguere modi ragionevoli di fare inferenze da modi irragionevoli [...]. Gradualmente, imparano a coltivare disposizioni di autocritica ed autocontrollo, grazie alle quali non permettono a sé stessi inferenze non valide ed emozioni inappropriate, mentre si permettono il contrario»⁷. Più di vent'anni dopo Sharp sostiene la medesima posizione, secondo cui le emozioni sono una forma di giudizi di valore, giudizi che orientano la nostra attenzione su ciò che è rilevante: «E tuttavia la comunicazione di ciò che è rilevante poggia su un giudizio di rilevanza. Solo il giudizio che qualcosa di fronte a noi è degno di essere notato e di motivare azioni conseguenti. Perché? Perché lo troviamo sconcertante, minaccioso, rattristante, perché suscita sentimenti di meraviglia, curiosità, rabbia, compassione o indignazione, e quindi è degno della nostra ricerca comune»⁸.

L'assimilazione, o addirittura l'identificazione delle emozioni con i giudizi di valore, si riflette direttamente su due aspetti strettamente pedagogici della P4C. Su un piano metodologico, lo strumento principale di educazione delle emozioni messo in campo dalla P4C è il linguaggio verbale, a vari livelli. Insegnare a padroneggiare il vocabolario emotivo è considerato il primo passo che si deve fare per educare le emozioni, perché se le emozioni sono giudizi di valore significa che il loro contenuto ha forma proposizionale, e quindi la padronanza di concetti quali «rabbia», «offesa», o «torto» costituisce un prerequisito essenziale per l'educazione emotiva. Inoltre, l'attività di formazione vera

⁶ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., p. 127.

⁷ M. Lipman, *Using Philosophy to Educate Emotions*, in «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 2, 1995, traduzione e corsivo dell'autore. A conoscenza di chi scrive, si tratta della prima pubblicazione in cui Lipman affronta il tema delle emozioni.

⁸ A. M. Sharp, *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, cit., traduzione dell'autore.

e propria, ossia di raffinamento delle disposizioni affettive, è affidata alla pratica dialogica, costituita principalmente da contenuti articolati in forma proposizionale⁹. Su un piano normativo, l'obiettivo formativo in gioco è di promuovere lo sviluppo di emozioni «ragionevoli», che vuol dire innanzitutto promuovere lo sviluppo di emozioni che scaturiscono da «buone ragioni»¹⁰.

Nel prossimo paragrafo, dopo aver sottolineato i punti di forza degli approcci teorici che assimilano le emozioni a giudizi valutativi, presenterò alcune obiezioni – ad oggi largamente accolte e consolidate nel dibattito filosofico – che mettono in guardia contro le interpretazioni che tendono ad una radicale intellettualizzazione delle emozioni.

3. Le emozioni come giudizi di valore. Meriti e limiti delle teorie giudicative delle emozioni

Come abbiamo visto, secondo Lipman e Sharp le emozioni *consistono in* giudizi di valore. Secondo questo approccio, rappresentato ad esempio dalle teorie di Martha Craven Nussbaum e Robert Solomon, le emozioni sono dei fenomeni il cui contenuto è strutturato in forma analoga al contenuto di un giudizio di tipo valutativo¹¹. Provare un'emozione, in altre parole, comporta l'affermazione e la credenza di un giudizio che assegna un valore ad un dato oggetto, come ad esempio «questo scherzo è divertente» (relativamente ad un episodio di divertimento), «il tono di voce del professore è offensivo» (rabbia), «il trattamento ricevuto da Giovanni è ingiusto» (indignazione), e simili. L'elemento concettuale-proposizionale, in una parola *intellettuale* – sotto forma di giudizio di valore – è ritenuto la componente essenziale degli stati emotivi.

Questo approccio ha avuto l'importantissimo merito di criticare l'idea, molto diffusa nella cultura occidentale, secondo cui le emozioni – o passioni – sarebbero forze cieche e dirompenti che ci travolgono, compromettono la nostra lucidità e minano la correttezza della nostra condotta. L'analisi delle emozioni in termini di giudizi di valore ha infatti segnato la stagione filosofica – tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento – in cui le emozioni sono tornate ad essere un tema molto discusso e ha consentito di includerle a pieno titolo nella sfera della ragione e della responsabilità (e dunque dell'educazione). In particolare, le teorie giudicative delle emozioni hanno messo in luce due importanti aspetti delle emozioni che sono rimasti un'eredità stabile nel dibattito.

In primo luogo, *le emozioni sono stati intenzionali*¹². Questo significa che le emozioni, come le credenze o le percezioni – e diversamente da uno stato somatico come la nausea o la fatica – sono rivolte a qualcosa. L'idea che nel provare un'emozione determi-

⁹ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., pp. 149 e segg. È molto significativo che in *Thinking in Education* Lipman ammetta esplicitamente che la sua fonte primaria in merito alle emozioni sia il lavoro di C. Z. Elgin, *Considered Judgment*, Princeton, Princeton University Press, 1996, che, come risulta evidente fin dal titolo, è uno studio sulla facoltà di giudizio.

¹⁰ M. C. Carvalho, D. Mendoca, *Thinking as a Community. Reasonableness and Emotions*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murrin, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York, Routledge, 2017.

¹¹ M. C. Nussbaum, *Upheavels of Thought. The intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001, trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004; R. C. Solomon, *On Emotion as Judgments*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 2017.

¹² In questo uso tecnico del termine, come spiegato di seguito, «intenzionale» non significa «volontario» e si distingue dunque dall'*intender fare* qualcosa.

nati aspetti del mondo si rendano manifesti alla coscienza del soggetto è stata trattata, in filosofia, facendo ricorso alla nozione di *intenzionalità*. Secondo una tradizione che risale – nel pensiero contemporaneo – a Franz Brentano ed Edmund Husserl e che attraversa la gran parte della filosofia della mente contemporanea, l'intenzionalità è la proprietà che caratterizza in senso proprio e generale la coscienza, in quanto *coscienza di qualcosa*. In termini generali, la nozione di intenzionalità si riferisce al fatto che la coscienza è un'apertura sul mondo, un intreccio di aspetti cognitivi, valoriali e pratici che sono complessivamente orientati e diretti verso il mondo. L'analisi della relazione tra le emozioni ed i loro oggetti proposta dalle teorie giudicative sottolinea precisamente la capacità delle emozioni di riferirsi a qualcosa che è per noi un (dis)valore: nella vergogna qualcosa è giudicato come vergognoso, nella rabbia come offensivo, nell'indignazione come ingiusto, nel disgusto come disgustoso, e così via¹³. Le emozioni, cioè, sono stati affettivi aperti verso il mondo, orientati verso un oggetto di cui rendono manifesti determinati aspetti. Sostenere che le emozioni sono intenzionali, che stabiliscano una relazione con un determinato oggetto, non significa semplicemente sostenere che abbiano una causa o che un certo oggetto o situazione le provochino. Significa piuttosto che le emozioni *rivelano o rappresentano qualcosa* che per noi è rilevante, ed è in virtù della loro intenzionalità che le emozioni possono essere considerate come fenomeni passibili di minore o maggiore appropriatezza, e dunque passibili di essere sviluppate in forme migliori, più adeguate o pertinenti – in una parola, passibili di educazione.

In secondo luogo, *le emozioni sono forme di valutazione*. Le emozioni infatti hanno strettamente a che fare con le attribuzioni di valore, con il modo in cui oggetti e situazioni ci suscitano approvazione o biasimo, attrazione o repulsione. Con il termine 'valore', qui, non intendiamo riferirci a valori o ideali astratti come «solidarietà» o «libertà», ma più semplicemente a quegli aspetti o proprietà che rendono ai nostri occhi un certo oggetto «divertente», «bello», «deprecabile», «pauroso», e così via. Come abbiamo già rilevato, il linguaggio ordinario suggerisce un forte legame tra emozioni e valore, dato che molti termini valutativi condividono la radice di termini che si riferiscono ad emozioni, come «ammirevole», «disgustoso», «disprezzabile», «vergognoso», «stupefacente» e simili. Le teorie giudicative hanno messo in chiaro che provare una certa emozione implica sempre un riferimento al modo in cui chi la prova valuta un certo oggetto (situazione, credenza, atteggiamento). Oltre ad essere in sintonia con il linguaggio ordinario, pensare che le emozioni siano in relazione con i valori ha il merito teorico di offrire un elegante criterio di individuazione. Ogni singola emozione, infatti, può essere rivolta agli oggetti più disparati. Che cosa rende la paura di un ragno, la paura di un esame e la paura del buio lo stesso tipo di emozione? Pensare la paura come un giudizio rispetto al pericolo rende facilmente comprensibile come una data emozione, relazionata ad un dato valore, possa rivolgersi ad una molteplicità di oggetti particolari pur mantenendo la sua unità¹⁴.

Accanto ai loro indubbi meriti, tuttavia, le teorie giudicative sono state sottoposte a dure critiche, poiché troppo sbilanciate verso una interpretazione intellettualistica delle

¹³ Una discussione approfondita sui vari sensi in cui un'emozione può essere rivolta ad un oggetto si trova in R. De Sousa, *The Rationality of Emotion*, London, MIT Press, 1987.

¹⁴ L'idea che le emozioni abbiano come *oggetto formale* un dato valore che può essere esemplificato da molteplici *oggetti particolari* è stata introdotta nel dibattito da A. Kenny, *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963.

emozioni, a discapito della dimensione esperienziale, sentita a livello del corpo, così evidente nella maggioranza degli episodi emotivi. Gli argomenti che sono stati mossi contro le teorie che caratterizzano le emozioni come giudizi valutativi si concentrano attorno a tre temi principali¹⁵. Innanzitutto, identificare emozioni e giudizi non rende conto della fenomenologia corporea che le emozioni mostrano. In particolare, avere una certa credenza o giudizio, non è una condizione necessaria per avere l'emozione corrispondente: ad esempio, posso benissimo affermare e credere che un comportamento discriminatorio sia ingiusto senza provare indignazione. La riduzione di un'emozione ad un giudizio di valore non spiega il ruolo che gioca lo specifico *effetto che fa* sentire una determinata emozione: il ribollire esplosivo della rabbia, il morso affannoso della gelosia o la tensione vigile della paura divengono caratteristiche marginali e svuotate di ogni forza esplicativa. Secondariamente, possiamo provare emozioni in evidente contraddizione con giudizi che riteniamo veri. Posso essere perfettamente consapevole che parlare in pubblico non costituisce un pericolo e tuttavia continuare a provare paura ogni volta che mi capita di dover parlare in pubblico. Se adotto una teoria giudicativa delle emozioni, l'analisi delle situazioni in cui le mie emozioni e le mie credenze non convergono, cosa peraltro piuttosto comune, diviene problematica: dovrei sostenere che al contempo giudico che parlare in pubblico non è pericoloso (la mia credenza) e che parlare in pubblico è pericoloso (la mia paura). Infine, le teorie giudicative, assegnando un ruolo cruciale alla dimensione concettuale del contenuto delle emozioni, sono in netto contrasto con le evidenze secondo cui esiste una forte continuità – sia a livello biologico che funzionale – fra le emozioni degli umani adulti, degli umani in età prelinguistica e di molti mammiferi non umani.

Per comprendere a fondo le emozioni, insomma, occorre considerare maggiormente la dimensione corporea e la natura incarnata della mente, senza con ciò rinunciare al fatto che le emozioni costituiscano forme di valutazione che possono essere più o meno appropriate, e che possono essere educate. Le due idee-chiave da riconciliare dunque, sono (a) che le emozioni sono modi peculiari di apprendere aspetti salienti – ossia carichi di valore – dell'ambiente e (b) che le emozioni sono esperienze essenzialmente sentite a livello corporeo.

4. Comprensione emotiva e corporeità

Nel tentativo di integrare le idee messe in chiaro dalle teorie giudicative – le emozioni in quanto stati intenzionali rivolti al valore – con le evidenze riguardo alla centralità del corpo per comprendere le emozioni, il paradigma che si sta imponendo come il più adeguato è il paradigma dell'*embodied cognition*, o mente incarnata: «parlare di mente incarnata non significa d'altro canto solo sottolineare il ruolo che il corpo riveste nell'attività cognitiva, mediante la sistematica e fondamentale interdipendenza fra disponibilità di informazione sensoria e comportamento di risposta motoria. Insieme all'attività esplorativa e agentiva, la teoria della *embodied cognition* serve anche a render conto dell'aspetto propriamente affettivo e recettivo, quello cioè maggiormente connesso alla sfera

¹⁵ Per motivi di spazio non posso qui ripercorrere in dettaglio gli argomenti anti-cognitivistici. Per un bilancio critico complessivo delle teorie che assimilano le emozioni ai giudizi si veda A. Scarantino, *Insights and Blindspots of the Cognitivist Theory of Emotions*, in «The British Journal for the Philosophy of Science», 4, 2010.

emotiva»¹⁶.

La maggior parte dei filosofi che si occupano di emozioni entro tale cornice – o, più in generale, che riconoscono un ruolo centrale alla corporeità– concordano nel ritenere che le emozioni siano essenzialmente esperienze *sentite*, la cui comprensione non può fare a meno della prospettiva in prima persona: «risulta in altri termini impossibile, nel fornire un'analisi descrittiva dello stato emotivo, estirpare da quello stesso stato *l'effetto che fa* provare una certa emozione, o, meglio, quel *certo* effetto che fa provare quella determinata emozione»¹⁷. In altre parole, le emozioni presentano una fenomenologia *sui generis*, irriducibile sia a processi che si svolgono a livello sub-personale (ad es. meccanismi neurali o alterazioni cardiovascolari) sia alla fenomenologia di altri stati mentali o coscienziali (ad es. giudizi o percezioni)¹⁸.

La fenomenologia di un episodio emotivo rivela, innanzitutto, la presenza di *un insieme di sensazioni corporee e di orientamento all'azione*: un accesso di rabbia può essere descritto facendo riferimento all'accelerazione del battito cardiaco e del respiro, alla tensione muscolare delle braccia, ai pugni e alle mandibole serrate, alla voce tesa, e tutto ciò converge nel preparare l'organismo ad uno scontro o alla rimozione di un ostacolo; un episodio di vergogna può essere descritto facendo riferimento al sangue ed al calore che divampano sul volto, allo sguardo che rifugge, alle spalle che si incurvano o al ritrarsi dell'intera postura, e tutto ciò converge nella tendenza a sparire dalla vista di qualcuno. Inoltre, provare una certa emozione comporta anche un certo grado di piacevolezza o spiacevolezza, l'esperienza emotiva appare polarizzata, nel senso che ha una valenza positiva o negativa. Alcune emozioni come la gioia, il sollievo o l'ammirazione sono piacevoli, altre, come la tristezza o la paura, sono spiacevoli e perfino dolorose. Altre ancora, come la nostalgia o la rabbia, sembrano includere (come in un gusto agrodolce) venature sia piacevoli che spiacevoli¹⁹.

Le teorie delle emozioni che assegnano un ruolo centrale alla fenomenologia corporea difendono, in vari modi, l'idea che l'esperienza emotiva coinvolga *essenzialmente* le sensazioni date da varie alterazioni somatiche²⁰. Questo approccio, secondo cui *la coscienza delle modificazioni corporee costituisce l'emozione*, trova i suoi due più noti pionieri in William James e Carl Lange. In breve, la teoria di James sostiene che un'emo-

¹⁶ R. Lanfredini, *La struttura fenomenologica dell'emozione*, in G. Matteucci, M. Portera (a cura di), *La natura delle emozioni*, Milano-Udine, Mimesis, 2014 p. 124. Per un lavoro che colloca il tema generale dell'apprendimento trasformativo degli affetti entro la cornice teorica dell'*embodied cognition* si veda M. Maiese, *Transformative Learning, Enactivism and Affectivity*, in «Studies in Philosophy and Education», 2015, DOI 10.1007/s11217-015-9506-z.

¹⁷ Ivi, p. 113. Altri metodi di indagine, ad esempio nelle neuroscienze, considerano poco o del tutto irrilevante l'esperienza cosciente delle emozioni, e si rivolgono ai processi sub-personali che sottendono l'esperienza emotiva (attivazioni neurali, cambiamenti nel sistema endocrino, alterazioni cardiovascolari, etc.). Una notevole eccezione è costituita dal programma di ricerca sugli stati affettivi proposto da Jaac Panksepp.

¹⁸ Si veda J. Mitchell, *The Irreducibility of Emotional Phenomenology*, in «Erkenntnis», 2018, DOI 10.1007/s10670-018-0075-8.

¹⁹ La ripartizione delle emozioni in positive e negative, per quanto diffusa, è stata oggetto di convincenti discussioni critiche. Per una discussione rilevante per l'ambito educativo si veda K. Kristjansson, *On the Very Idea of Negative Emotions*, in «Journal for the Theory of Social Behaviour», 33, 2003.

²⁰ Per una presentazione critica della opposizione tra teorie somatiche e teorie cognitive delle emozioni si veda M. Maiese, *How can emotions be both cognitive and bodily?*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 4, 2014, DOI 10.1007/s11097-014-9373-z.

zione sia *identificata e costituita* dalle sensazioni che il soggetto prova a livello somatico, provocate da certi oggetti o fatti. Le emozioni dunque, in questa prospettiva, consistono nella consapevolezza che un insieme di alterazioni caratteristiche per ogni tipo di emozione (battito cardiaco, frequenza respiratoria, modulazione della voce, espressione facciale e così via) sta avvenendo nel proprio corpo. James illustra la sua tesi secondo cui *sentire* determinati cambiamenti nel corpo è l'emozione stessa con questo famoso esperimento mentale: «è del tutto impossibile pensare che genere di emozione di paura rimarrebbe, se le sensazioni dei battiti accelerati, del respiro corto, delle labbra tremanti, degli arti indeboliti, di pelle d'oca, di agitazioni viscerali, non fossero presenti»²¹. Come si può vedere, l'analisi delle emozioni come giudizi mette capo ad una concezione *disincarnata* delle emozioni stesse. L'esperimento mentale di James, diversamente, mostra che il *corpo sentito* – o in altre parole l'esperienza delle risposte periferiche scatenate da un certo oggetto – costituisce la sostanza stessa delle emozioni²².

Secondo le teorie delle emozioni che si inscrivono nell'approccio della *embodied cognition*, la fenomenologia delle emozioni rivela non solo la presenza essenziale, nell'emozione, del corpo sentito, affetto da un insieme caratteristico di sensazioni (tesi-chiave di James-Lange). Inoltre, rivela che nell'emozione il corpo è predisposto ed orientato ad *agire* in un modo significativo e caratteristico per ogni tipo di emozione. È importante notare che l'*espressione* delle emozioni è a tutti gli effetti una forma di azione, nel senso che prevede l'attivazione del sistema motorio a vari livelli: mimica del volto, modulazione della voce, postura. Il gesto espressivo legato ad un'emozione – dal sorriso che apre il volto nella gratitudine ai pugni e le mandibole serrate nella rabbia – si trova in radicale continuità con l'esperienza emotiva, con l'azione che eventualmente consegue allo scatenarsi dell'emozione e con la dinamica comunicativa entro cui l'emozione prende corpo.

Si può notare facilmente come questa impostazione sia lontana dall'immagine che ci restituisce pensare le emozioni come giudizi. Il giudizio infatti, per quanto emerga in un contesto dialogico, ha una forma innanzitutto proposizionale il cui contenuto può essere ugualmente detto e pensato, non richiede il coinvolgimento globale del corpo e consente una comunicazione in cui l'espressione è affidata ad un codice simbolico (il linguaggio). Le emozioni di contro, come si è visto, sono un atteggiamento globale in cui l'intero corpo reagisce ad un oggetto carico di valore, atteggiamento in cui esperienza in prima persona ed espressione motoria sono un tutt'uno inestricabile. Dato che la *Philosophy for Children* affonda esplicitamente le proprie radici nella filosofia di John Dewey, occorre notare come siano proprio alcune intuizioni deweyane che stanno alla base dei più avanzati approcci di *embodied cognition*²³. Secondo Dewey «dal punto di vista di chi ha un'e-

²¹ W. James, *What is an Emotion?*, in «Mind», 9, 1984, traduzione dell'autore.

²² Non si vuole qui sostenere che la teoria di James sia valida esattamente come formulata dal suo autore. Anche la teoria somatica di James-Lange ha ricevuto numerose critiche, così come la sua riformulazione contemporanea più nota, avanzata da J. Prinz, *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004. Il punto che si intende sottolineare è che l'intuizione centrale jamesiana sul ruolo del corpo nelle emozioni – che le teorie giudicative tendono a dismettere – è invece un caposaldo nel dibattito attuale sulle emozioni.

²³ Questa circostanza è piuttosto paradossale: un approccio di matrice dichiaratamente deweyana sostiene una teoria delle emozioni che, come abbiamo visto, tende ad una loro sovra-intellettualizzazione, mentre proprio gli studiosi che lavorano ad un approccio incarnato della mente trovano in Dewey uno dei loro ispiratori principali. La mia ipotesi in merito è che Lipman e Sharp – nonostante la loro estrazione pragmatista – abbia-

sperienza emozionale, non esiste un'espressione emozionale. La chiamiamo espressione quando la osserviamo dal punto di vista dell'osservatore [...] Per un osservatore i miei gesti di rabbia sono segnali espressivi, indicazioni; ma di certo per me che li faccio non lo sono. Giudicare questi gesti come primariamente espressivi significa cadere nella fal-lacia dello psicologo: confondere il punto di vista di chi osserva e spiega con quello del fatto osservato [...] L'idea che siano l'espressione di un'emozione preesistente complica la spiegazione dei fatti»²⁴. Questo significa che un'emozione è l'insieme di gesti espressivi e di preparazione all'azione che mi fa sentire in un certo modo, globalmente e a livello del corpo.

Secondo le teorie giudicative, abbiamo detto, un episodio di paura dev'essere analizzato nei termini di un giudizio di valore: provare paura equivale ad affermare un giudizio nella forma «l'oggetto x è pericoloso». Abbiamo visto però che ci sono buone ragioni per riconoscere una maggiore importanza al ruolo giocato dalla dimensione corporea e agentiva. Secondo un approccio alle emozioni che consideri la natura incarnata della mente e della cognizione, dunque, un episodio di paura dev'essere analizzato in termini di esperienza sentita, di attivazione sensori-motoria e di interazione corpo-ambiente: provare paura equivale a sentire nel corpo che ci si prepara ad affrontare un pericolo.

Durante un episodio emotivo di paura, quindi, si ha la *consapevolezza corporea* (*bodily awareness*) di essere di fronte al pericolo, poiché sentiamo il nostro corpo, globalmente, prepararsi alla difesa o all'attacco, nella rabbia sentiamo il corpo prepararsi a reagire in vari modi a qualcosa di offensivo o limitante, nella tristezza sentiamo il corpo privato della possibilità di interagire con qualcosa di caro, e così via. L'idea di *atteggiamento corporeo sentito* (*felt bodily attitude*), insomma, sembra poter riconciliare i due punti-chiave attorno a cui si è strutturato il dibattito contemporaneo sulle emozioni: (a) che le emozioni sono modi peculiari di apprendere aspetti salienti – ossia carichi di valore – dell'ambiente e (b) che le emozioni sono esperienze essenzialmente sentite a livello corporeo.

La corporeità, per concludere, sembra essenziale alla comprensione emotiva in due sensi fondamentali. Innanzitutto, come abbiamo visto, fare appello alla corporeità risulta necessario per comprendere a fondo le emozioni in quanto oggetto di indagine. Inoltre, ed ancora più importante, la corporeità sembra essere la dimensione attraverso cui si realizza la nostra comprensione emotiva, che costituisce un tipo di accesso privilegiato alla sfera valoriale.

5. Conclusione e prospettive di ricerca

Abbiamo visto come tra gli obiettivi pedagogici della P4C vi sia, attraverso l'esercizio del pensiero *caring* nella comunità di ricerca, quello di favorire un buono sviluppo delle emozioni. Le emozioni infatti sottendono in modo significativo le nostre scelte e le nostre concezioni valoriali, per cui dovrebbero essere un aspetto fondamentale di

no accolto una lettura delle emozioni di stampo intellettualista perché interessati innanzitutto a combattere lo stereotipo delle emozioni in quanto forze cieche, a-razionali e dunque non educabili.

²⁴ J. Dewey, *The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes*, in «Psychological Review», 1, 1984, p. 555, citato in F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp.133-134.

ogni educazione in ambito estetico e morale. La P4C intende promuovere una emotività consapevole, ragionevole e ben integrata con le proprie capacità riflessive, in modo da sostenere la formazione di individui capaci di partecipare a pratiche di tipo democratico e non violento.

Nel complesso gli obiettivi formativi della P4C sono coerenti con la generale rivalutazione delle emozioni come fenomeni che costituiscono un accesso privilegiato alla conoscenza valutativa ed un ingrediente essenziale a livello motivazionale ed agentivo nelle questioni più rilevanti per la nostra vita. Tuttavia, la specifica concezione delle emozioni abbracciata dai teorici della P4C sembra risentire di un eccessivo intellettualismo, caratteristico nel dibattito filosofico sulle emozioni del periodo in cui furono gettate le basi teoriche della P4C.

Come spero di aver mostrato, infatti, a differenza della valutazione espressa in un giudizio, le emozioni realizzano delle valutazioni innanzitutto attraverso il coinvolgimento del corpo. Di conseguenza, mentre è perfettamente ragionevole pensare di esercitare una buona facoltà di giudizio rimanendo seduti ed impegnandosi in un dialogo, sembra più problematico pensare di esercitare buone emozioni attraverso una pratica in cui il coinvolgimento corporeo è minimale, la dimensione espressiva è limitata alla mimica del volto e alla modulazione del tono della voce e le possibilità di azione sono limitate fondamentalmente all'uso del linguaggio.

In conclusione, il presente studio suggerisce che il movimento educativo della P4C – in particolare riguardo all'educazione al pensiero *caring* – trarrebbe grande vantaggio dalle teorie sulle emozioni che danno risalto al ruolo della corporeità nella vita affettiva, evitando di trattare le emozioni in termini intellettualistici²⁵. In particolare, i nodi teorici che sembra importante chiarire in vista di un avanzamento delle basi teoriche della P4C riguardano una più dettagliata concezione del rapporto tra emozioni-giudizi di valore e, di conseguenza, una articolazione di quali tipi di esperienza emotiva possono effettivamente essere educati nel contesto pedagogico della comunità di ricerca filosofica²⁶.

Bibliografia

- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015.
 Caruana F., Viola M., *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018.
 Carvalho M. C., Mendonça D., *Thinking as a Community. Reasonableness and Emotions*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York, Routledge, 2017.
 Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
 Cova F., Deonna J., Sander D., *Introduction: Moral Emotions*, in «Topoi», 34, 2015.

²⁵ Per una introduzione in lingua italiana attenta ad integrare prospettive filosofiche e neuroscientifiche si veda F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018. Per approfondire la teoria delle emozioni nel contesto filosofico della embodied cognition si veda R. Hufendiek, *Embodied Emotions. A Naturalist Approach to a Normative Phenomenon*, New York, Routledge, 2016.

²⁶ Per un contributo sulla corporeità nella P4C si veda S. Scrapa, *Corporeity and Human Movement in Philosophical Dialogue*, in M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances and Proposals for the New Millennium*, Napoli, Liguori, 2012, pp. 169-182.

- De Sousa R., *The Rationality of Emotion*, London, MIT Press, 1987.
- Dewey J., *The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes*, in «Psychological Review», 1, 1984
- Elgin C. Z., *Considered Judgment*, Princeton, Princeton University Press, 1996.
- Hufendiek R., *Embodied Emotions. A Naturalist Approach to a Normative Phenomenon*, New York, Routledge, 2016.
- Kenny, *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963.
- Kristjánsson K., *Emotion education without ontological commitment?*, in «Studies in Philosophy and Education», 3, 2010.
- Kristjánsson K., *On the Very Idea of Negative Emotions*, in «Journal for the Theory of Social Behaviour», 33, 2003.
- Lanfredini R., *La struttura fenomenologica dell'emozione*, in G. Matteucci, M. Portera (a cura di), *La natura delle emozioni*, Milano-Udine, Mimesis, 2014, pp. 109-127.
- Lipman M., *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2003², trad. it. *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Lipman M., *Using Philosophy to Educate Emotions*, in «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 2, 1995.
- Maiese M., *Transformative Learning, Enactivism and Affectivity*, in «Studies in Philosophy and Education», 2015, DOI 10.1007/s11217-015-9506-z.
- Mariani A. (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018.
- Maxwell R., Reichenbach, *Educating moral emotions: A praxiological analysis*, in «Studies in Philosophy and Education», 2, 2007.
- Mitchell, *The Irreducibility of Emotional Phenomenology*, in «Erkenntnis», 2018, DOI 10.1007/s10670-018-0075-8.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.
- Nussbaum M. C., *Upheavels of Thought. The intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001, trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Oyler J., *Philosophy with Children: the Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children*, in M. A. Peters (a cura di), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer Nature, 2017.
- Prinz J., *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004.
- Scarantino A., *Insights and Blindspots of the Cognitivist Theory of Emotions*, in «The British Journal for the Philosophy of Science», 4, 2010.
- Sharp A. M., *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, in «Gifted Education International», 22, 2007.
- Solomon R. C., *On Emotion as Judgments*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 2017.

Gabinetti anatomici, fantocci e manuali: la formazione della levatrice nella storia sociale dell'educazione

ROSSELLA RAIMONDO

Ricercatrice di Storia della pedagogia – Università di Bologna

Corresponding author: rossella.raimondo@unibo.it

Abstract. The intention behind this article is to shed light on the evolution of practices and theories related to the history of obstetrics, making particular reference to the places, devices and educational materials which became increasingly necessary to cope with the professionalization of individuals assigned to childbirth: female midwives and male surgeons. The approach here proposed intends to enhance the interdisciplinary intertwining and the multiple connections that, especially by relating the history of pedagogy with the history of obstetrics, fosters a broader vision of the implications relating to changes that have occurred over time.

Keywords. History of obstetrics - Professionalisation of Midwives - Teaching Devices - Inter-disciplinary Twists.

1. La formazione nell'arte di far nascere bambini: una storia di confine

In un mio recente contributo, “Alle origini di una professione: la levatrice tra arte, medicina e pedagogia”, sono stati ricostruiti alcuni passaggi che hanno caratterizzato l'evoluzione dell'ostetricia tra Settecento e Ottocento a Bologna; in modo particolare, è stato preso in considerazione quel lungo processo che ha sancito il passaggio dal ricorso a levatrici, prive di formazione, e operanti a livello extra-istituzionale, all'impiego di personale sanitario, appositamente formato presso scuole e istituti creati per l'occasione. Nel presente articolo, mantenendo come coordinate metodologiche il ricorso allo *sconfinamento*¹, l'intento è quello di travalicare i confini tradizionalmente intesi del sapere storico-pedagogico², per trovare un terreno d'incontro con quell'ambito di ricerca, consolidatosi a partire dagli anni '70 del Novecento, che vede la storia della medicina mutarsi in storia sociale della medicina³. È opportuno specificare che, come rileva Franco Cambi, la

¹ “Connettersi, sconfinare implica preliminarmente le curiosità, l'interesse di scoprire qualcosa d'altro, l'altra faccia della luna”, convinti che dal nostro spazio non si possa vedere tutto e dall'altro nemmeno, ma sia importante e sapiente attraversare e analizzare i tratti di congiunzione. Significa cercare di capire un altro linguaggio e rendere comprensibile il proprio senza darlo per scontato e già queste due operazioni aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini”. M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009, p.88.

² A. Santoni Rugiu, *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*.”

³ L. Faccini, *Storia sociale e storia della medicina*, in “Studi Storici”, 17, 1976, pp. 257-264; F. Della Peruta, *Sto-*

storia sociale si è progressivamente affermata parallelamente nell'area pedagogico-educativa, generando il duplice effetto di riposizionare la storia pedagogico-educativa nell'ambito della ricerca storica e di indurre la storia sociale a ri-pensarsi anche attraverso quei processi di trasmissione, socializzazione e formazione che, intrecciando i vissuti individuali con quelli collettivi, edificano e riplasmano l'identità di un corpo sociale⁴.

A partire da tali coordinate, il presente articolo intende analizzare i luoghi, le strumentazioni didattiche e i materiali divulgativi che hanno sempre più assunto un ruolo centrale nella professionalizzazione delle figure deputate al parto. Gli effetti di tali mutamenti non si sono limitati al solo ambito medico, ma si sono manifestati anche in pratiche e teorizzazioni, come quelle relative alla formazione delle levatrici, il cui studio costituisce un oggetto particolarmente significativo nel campo della storia sociale dell'educazione: si è passati infatti da una forma di apprendimento per imitazione e affiancamento a "mammane" più esperte, alla predisposizione di realtà formative meglio strutturate che prevedevano il ricorso a strumentazioni sempre più sofisticate, utilizzate anche all'interno di luoghi istituzionali, aperti a un pubblico di allieve e anche di allievi. Quest'ultimo aspetto permette di mettere in rilievo un ulteriore elemento di novità: l'elaborazione di teorie, nonché l'impiego di pratiche, relative all'assistenza fornita alle partorienti, non più ritenute appannaggio esclusivo delle donne⁵, ma aperto anche figure maschili, soprattutto i chirurghi⁶, che cominciano a interessarsi all'anatomia dell'apparato femmi-

ria d'Italia: malattia e medicina, Torino, Einaudi, 1984.

⁴ F. Cambi, *La storia sociale dell'educazione. Programmi di ricerca, dibattiti, istituzionalizzazioni*, in "Studi sulla formazione", anno VIII, 2005, pp. 11-17.

⁵ La storia dell'ostetricia è, almeno fino a un preciso momento storico, storia tutta *al femminile*: sin dalle origini, erano solo le donne ad aiutare le altre donne a partorire, come attestano alcune sculture, denominate "Veneri", riguardanti la maternità e la fertilità, risalenti al Paleolitico quando. Il parto si svolgeva all'interno dei contesti domestici; era affidato alle mani delle levatrici, le cui competenze e conoscenze erano apprese con l'esperienza e trasmesse di generazione in generazione attraverso l'imitazione. Le opere di Muscione, Metrodora e Trotula de Ruggiero, relative al VI secolo d. C. e al XI secolo, ci mostrano la centralità delle donne nella tradizione ginecologica; esse erano anche puericultrici, consulenti ostetrico-ginecologiche, sentimentali, matrimoniali, sessuologiche e psicologiche, anche fattucchiere, a riprova del carattere estremamente composito della dottrina medica femminile e della commistione ancora strettissima tra riflessione scientifica e tentazione magica. Nell'opera di Metrodora si trovano, per esempio, le seguenti ricette: "Per conoscere se una donna può avere figli o no. Brucia come profumo intorno a lei resina o incenso o stirace dopo averla ben coperta e, se essa esala odore dalla bocca e l'espira, non è sterile; se invece non lo odora né lo emette con la respirazione, il suo utero è chiuso, ed essa non concepirà mai. Per conoscere se una donna è vergine o no. Dopo aver gettato una lenticchia in un recipiente vuoto, fai che la donna vi urini, e se la lenticchia si gonfierà, essa è vergine; se no, è deflorata. Oppure: brucia ambra nera, e se essa urinerà è deflorata; altrimenti no".

⁶ A questo proposito, è opportuno ricordare che, a quel tempo, la medicina veniva considerata un'arte "liberale", legata alla disquisizione teorica di impronta filosofica, teologica, scientifica, per l'esercizio della quale era necessario essere formati con conoscenze e impostazioni di tipo "fisico", intendendo con questo termine una sorta di filosofia della natura, la cui padronanza rendeva il medico "più a suo agio nel filosofare che nel curare". Di contro, la chirurgia era considerata un'arte "meccanica", improntata esclusivamente sulla pratica, ragion per cui i chirurghi, per lo più analfabeti, non necessitavano di una formazione specifica e spesso tale ruolo era affidato ai barbieri, in quanto particolarmente abili nell'uso di lame e di rasoi. Soltanto la nascita delle Facoltà Unitaria di Medicina e Chirurgia nella seconda metà dell'Ottocento andrà a colmare tale dislivello, sancendo l'unità delle due discipline. Più in basso del chirurgo, quasi come sottoproletariato, la componente femminile delle levatrici, infermiere, balie di latte, bambinaie, non riconosciute in senso professionale, ma che hanno avuto un ruolo così determinante in campo sociale e educativo. A. Santoni Rugiu, cit.; C. Pancino, *Medici e chirurghi*, in M. Malatesta, a cura di, *Atlante delle professioni*, Bologna, Bononia University Press, 2009.

nile. Con sempre maggiore frequenza, a partire dalla seconda metà del Cinquecento, si diffonde così la pratica di sezionare i cadaveri delle donne gravide, che vengono adagiati sui tavoli anatomici, per poter studiare le caratteristiche e le funzionalità di organi e apparati. È a questo periodo che si può far risalire un primo interesse da parte dei chirurghi maschi alle questioni del parto, in quanto nei secoli precedenti era loro negato di assistere ai parti per ragioni di carattere morale⁷.

2. La concorrenza maschile in un mestiere femminile

Nella seconda metà del Cinquecento, sulla spinta dell'interesse degli studi anatomici nei confronti dell'ostetricia, condotti in Italia da Berengario da Carpi, da Andrea Vesalio, da Gabriele Falloppio, Giulio Cesare Aranzio e in Francia da Ambroise Paré, i chirurghi entrano a far parte di un ambito a loro in precedenza precluso, pur con alcune eccezioni. Si tratta comunque di un oggetto di studio che non parte da zero, ma trova importanti punti di riferimento nel mondo antico. Va infatti ricordato che nel II secolo, a Roma il greco Soranos si distingue come un pioniere della scienza ostetrico-ginecologica, soprattutto per le sue rappresentazioni grafiche degli organi femminili con la descrizione delle relative patologie, così da consentire un insegnamento metodico e illustrato su un sapere medico fino ad allora in buona parte lasciato alle pratiche delle levatrici. All'inizio del II secolo d. C., nel trattato ginecologico "Gynaecia", egli si era così interrogato sulle modalità della formazione delle levatrici, auspicando che fosse necessario fornire loro la conoscenza dei principi teorici dell'anatomia e della medicina, spaziando tra dietetica, chirurgia e farmacologia; riteneva, inoltre, che queste non dovessero essere superstiziose e non dovessero affidarsi alle credenze popolari⁸. Va pure ricordato l'arabo Albucasi (1013-1106), la cui opera "Ad docendum obstetrices", già tradotta alla fine del dodicesimo secolo, descriveva il parto nelle sue diverse fasi, soffermandosi dettagliatamente sulla descrizione degli strumenti operatori e sul loro utilizzo⁹.

Tra gli studi anatomici, sviluppatasi nel Cinquecento, quello condotto da Andrea Vesalio presenta aspetti a quel tempo inediti: "trasforma la natura stessa della conoscenza: ora non si tratta più di procedere alla monotona ripetizione [di antiche dottrine] ma di posare uno sguardo analitico su ciascun essere vivente che ci sta di fronte, nominando ogni sua particolare forma"¹⁰. L'arte sanitaria diventa così il risultato di una "ricerca realistica", fondata su una "continua sperimentazione" che non contempla né dogmi di tipo teologico, né teorizzazioni filosofiche¹¹. Questo nuovo modo di procedere, come ha messo in evidenza Leonardo Trisciuzzi, ha precise ricadute anche nella "scoperta dell'infanzia", inaugurando una graduale penetrazione in un territorio fino ad allora sconosciuto, territorio che comincia a essere preso in considerazione anche dagli studi di anatomia e

⁷ A. Parma, *La levatrice e il medico delle donne nel XVIII e XIX secolo*, in G. Cosmacini, a cura di, *Storia dell'ostetricia. Stato dell'arte dal Cinquecento all'Ottocento*. 1, Cilag stampa, p. 81.

⁸ A. Santoni Rugiu, cit., p. 56.

⁹ C. Pancino C., *Il bambino e l'acqua sporca: storia dell'assistenza al parto dalle mammane alle ostetriche (secoli XVI - XIX)*, Milano, Franco Angeli, 1984, p. 26.

¹⁰ G. Panseri, *Medicina e scienze naturali nei secoli XVI e XVII*, in Aa. Vv., a cura di, *Storia d'Italia. Scienza e tecnica*, Annali 3, Torino, Einaudi, 1980, p. 366.

¹¹ A. Santoni Rugiu, cit., pp. 71-73.

dalle scienze in generale. Come ha rilevato: “Per lunghissimo tempo l’infanzia rimase per l’adulto un territorio sconosciuto e impenetrabile. Diversi motivi ne frustravano l’accesso: innanzitutto l’idea che in essa si celasse una natura sacra che non spettava all’uomo di profanare. È questo un discorso che trova un parallelo negli studi di anatomia e nelle scienze in generale: tutto ciò che stava intorno all’uomo era una emanazione divina, il cui segreto veniva tutelato dalle difficoltà che l’indagine scientifica stessa presentava”¹².

L’accreciuto interesse verso le caratteristiche del corpo femminile in rapporto alle modalità legate al parto favorisce la sistematica presa in considerazione del funzionamento dei singoli apparati, studiati e analizzati soprattutto attraverso il ricorso alla vivisezione dei cadaveri. Si può ricondurre a questo periodo la diffusione dei gabinetti anatomici, a partire dal modello ideato da Frédéric Ruysch alla fine del XVII secolo, cui ne seguono altri, nel Settecento, tra i quali spiccano per innovatività e significatività quelli di G. Desnouës e di Marie Catherine Bihéron, realizzati a Parigi, nonché quelli realizzati dal fiorentino Fontana, in continua espansione fino all’inizio dell’Ottocento; e, ancora, è opportuno menzionare in questo periodo storico i gabinetti di Hunter e di Heaviside in Inghilterra, quelli di Walter a Berlino, di Thomas Bartholin a Copenhagen, di de Pinçon e Laumonier in Francia. L’interesse, persino il clamore, suscitato dalla presenza dei gabinetti anatomici fu tale da coinvolgere anche i non addetti ai lavori, previo acquisto di un biglietto.

Le ricerche in campo anatomico aprirono ovviamente nuove conoscenze relative all’apparato genitale femminile, apportando evoluzioni e cambiamenti nelle stesse pratiche relative al parto, ancora nella quotidianità affidate a donne, con un bagaglio di competenze attinte dalla tradizione e dunque sprovviste di una formazione di tipo scientifico. Vennero ad esempio teorizzate, da parte di Francois Rousset, le prime tecniche di parto cesareo in casi di complicanze tecniche, ovvero di “estrazione del feto per incisione laterale del ventre e dell’utero della donna incinta”¹³. Il passaggio dal piano teorico a quello della prassi sulle tecniche relative al parto cesareo fu caratterizzato da un acceso dibattito, riflettendo sul quale è possibile cogliere gli sviluppi dell’ostetricia come scienza, accompagnata dalla progettazione di nuovi strumenti: tra questi è opportuno ricordare gli uncini con cui si effettuavano le embriotomie, il famoso *tire-tête*, ideato da Mariceau per estrarre la testa del feto senza provocare lesioni alla donna e l’invenzione (o reinvenzione secondo alcuni) del forcipe da parte di Pietro Franco, il cui utilizzo era severamente vietato alle levatrici, adducendo come motivo che le donne fossero dotate di minore forza muscolare rispetto agli uomini.

I progressi e le innovazioni della pratica chirurgica in campo ostetrico si trovarono presto in contrasto con alcuni dogmi religiosi, ponendo questioni in cui l’etica e la morale si sovrapponevano e spesso collidevano con la pragmaticità imposta dall’emergenza delle situazioni. Basti pensare, nel caso del taglio cesareo, al dilemma se mettere a rischio la vita del nascituro o quella della partoriente. La scuola chirurgica tedesca, con Lorenz Heister, nel Settecento, fece sentire la sua voce, nel sancire la cesura tra arte ostetrica e teologia, onde garantire l’autonomia della prima dalla seconda. In tal modo

¹² L. Trisciuzzi, *La scoperta dell’infanzia, con estratti dai “diari” di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri*, Milano, F. Le monnier, 1970, p. 3.

¹³ C. Pancino, *Agli arbori dell’ostetricia moderna*, in G. Cosmancini, a cura di, *Storia dell’ostetricia. Stato dell’arte dal Cinquecento all’Ottocento*. 1, cit., p. 19.

non si rendeva più necessario ricorrere a motivazioni esterne, di tipo morale, o religioso, per legittimare la scelta e le modalità con cui portare avanti un intervento chirurgico. Nel caso del taglio cesareo, il punto non era più quello di stabilire se fosse più importante privilegiare la vita della madre o quella del figlio, ma valutare, sulla base dell'“indicazione medica”, quale fosse la tecnica più appropriata¹⁴.

Alle sempre più ampie competenze richieste alle levatrici cercarono, già ai primi del Cinquecento, di provvedere alcune pubblicazioni, scritte soprattutto da uomini. È da ricondurre a questo periodo l'opera di Eucharius Rösslin, medico della città di Wurms, detto Rhodion, vissuto tra il 1470 e il 1526, intitolata *Der Swangern Frawen und Hebammen Rosengarten*, in cui l'autore affermava la necessità di fornire un bagaglio di conoscenze scientifiche alle levatrici, rivolgendosi quindi loro in lingua volgare, per ovvi motivi di comprensione, come espressamente richiesto dalla committente, Caterina di Sassonia¹⁵. In quel volume si descrivevano in maniera dettagliata le varie posizioni che poteva assumere il feto e le relative manovre che le levatrici avrebbero dovuto di conseguenza esercitare. Jean Donnison mette in evidenza l'oculatezza di tale scelta linguistica, ma allo stesso tempo ritiene che quel libro risulti essere poco più che una riformulazione di opinioni tratte dalle opere degli antichi e, sfortunatamente, una ripetizione dei loro errori. Alle parole di Rösslin fanno eco quelle di Scipione Mercurio, la cui opera, *La commare o raccogliatrice*, scritta nel 1596 e continuamente ristampata con ben 18 edizioni fino al 1721¹⁶, venne diffusa per sopperire al “poco sapere” delle comari. Proprio a queste veniva dedicato un intero capitolo dal titolo “Delle qualità e degli officii della buona comare”, da cui si può estrapolare l'immagine della cultura sanitaria del tempo che vedeva il medico, per la prima volta presente in un'opera dedicata al parto, come colui avente il compito di consigliare, mentre la levatrice era colei che “con il consiglio e la mano” doveva assistere la donna partorienti¹⁷.

La realtà dei fatti superò comunque la teoria, ovvero quanto veniva espresso da quel manuale: a partire dalla seconda metà del XVII secolo, infatti, il chirurgo si andava trasformando progressivamente in un vero e proprio ostetrico, assistendo sempre più le partorienti. Nel 1663 Luigi XIV fece assistere clandestinamente il parto normale di mademoiselle de la Vallière dal chirurgo Jules Clement; nasceva così quella che verrà definita la *mode de l'accoucheur*, una moda che si diffuse sempre più nell'aristocrazia e nell'alta borghesia parigina. Si tratta di un periodo di grande fermento, caratterizzato dalla sempre più emergente attività degli ostetrici uomini, che animano le pagine delle riviste di settore e si trasferiscono presso le sedi formative più avanzate d'Europa per apprendere

¹⁴ A. Parma, cit., p. 83.

¹⁵ C. Pancino, *Il bambino e l'acqua sporca*, cit., p. 26.

¹⁶ N.M. Filippini, *Levatrici e ostetricanti a Venezia tra Sette e Ottocento*, in “Quaderni Storici”, anno XX, n. 58, aprile, 1985, p. 174.

¹⁷ Venivano qui tratteggiate le caratteristiche di una “buona comare”, immediatamente riconducibile all'etimologia della parola: “presso i latini è detta anche obstetrice, quasi ostacolo e riparo contra i pericoli del parto, e nella patria di Roma viene detta mammana, voce composta da una dizione latina, che è mamma, e di un'altra greca ch'è ana, quasi quanto madre”. A qualità di tipo caratteriale (“affabile, allegra, graziosa, burlesca, coraggiosa, e faccia sempre buono animo alle gravide”), la levatrice doveva affiancare virtù di tipo morale: “Deve essere pia e devota: prima avanti il parto in ricordare alle donne gravide che mai si conducano a tale senza confessarsi e comunicarsi, per il manifesto pericolo di morte che accompagna il parto, e poi in persuaderle quanto sia lodevole ricorrere alle orazioni”.

le nuove tecniche e teorie relative al parto. Ad esempio, numerosi ostetrici si recavano a Parigi, presso l'Hotel Dieu diretto da Levret, per perfezionarsi e riproporre le tecniche apprese nei loro paesi di provenienza¹⁸.

Sempre a Parigi, il ruolo assunto dagli specialisti uomini risulta evidente dal fatto che, per poter superare l'esame, le future ostetriche dovevano simulare un intervento coordinandosi con un chirurgo; una scelta di questo tipo rifletteva la precisa volontà di limitare il campo d'azione delle levatrici, concedendo di conseguenza crescente spazio ai chirurghi. In questo modo, il parto non rimaneva più di esclusiva competenza femminile¹⁹. Per contrastare questa tendenza, in Francia e in Inghilterra, fra la metà del XVII e del XVIII secolo, le donne – *sages-femme*²⁰, *midwives* – cominciarono a scrivere manuali destinati alle levatrici, per attuare una difesa decisa e corporativa del proprio mestiere, e soprattutto per potersi distinguere da coloro che ancora ricorrevano alle pratiche magiche, così pure alla cosiddetta vendita della “camicia” (il sacco amiotico) del neonato²¹. Fra le opere più importanti, è degna di menzione quella di Louise Bourgeois detta “Boursier”, intitolata “Sulla sterilità, fecondità, parti e malattie delle donne e dei neonati” e pubblicata nel 1609. L'autrice, conosciuta come la levatrice più celebre del suo tempo, addetta perfino alla persona della regina Maria de' Medici, moglie di Enrico IV, cominciò a studiare il meccanismo del parto, aiutandosi con il libro di Ambrogio Paré; dopo cinque anni, si sottopose a una prova d'esame davanti a una commissione composta da un medico, due chirurghi e due levatrici e venne quindi nominata ufficialmente come levatrice della città di Parigi. Pure in un'altra opera, intitolata “Istruzioni alla mia terza figlia”, avvertiva le aspiranti a questa nascente professione che se avessero voluto affermarsi, avrebbero dovuto sottrarsi a tutti quei percorsi clandestini suggeriti dalla solidarietà femminile: “mai accogliere una partoriente in casa propria, mai lasciarsi impietosire o corrompere da vicende personali di errori o gravidanze non volute. La *sage-femme* che scrive è una donna borghese, desiderosa di consolidare la propria professionalità rispettabile, al riparo da ciarlatane e streghe”²².

¹⁸ In Francia, l'avvento degli ostetrici al capezzale di nobili partorienti, nella seconda metà del Seicento, era ritenuto da alcuni scandaloso, da altri foriero di progresso: il titolo del volume di Philippe Hécquet, scritto nel 1705, *De l'indécence aux hommes d'accoucher les femmes* (Della indecenza per gli uomini, di assistere le partorienti), esemplifica la prima posizione, mentre gli scritti del 1804 e 1807, in cui il dottor Veimann di Magonza proponeva di abolire le levatrici e di affidare agli uomini l'assistenza ai parti, rispecchiano la seconda tendenza. L. Le Lorier, *La levatrice di ieri, d'oggi e di domani*, in “L'arte ostetrica. Gazzetta italiana delle levatrici”, 30 giugno, n. 6, 1934, p. 218.

¹⁹ J. Donnison, *Midwives and medical men. A history of Inter-Professional Rivalries and Women's Rights*, London, Heinemann Educational Books Ltd, 1977, p. 5.

²⁰ La “donna saggia” era colei che sapeva ben gestire parto eutocico e distocico, facile e difficile, e alla quale anche la società religiosa aveva riconosciuto un certo status sociale, autorizzandola a battezzare in condizioni drammatiche. Cfr. P. Cosmacini, *Un legame sottile: madame Boivin, monsieur Tarnier e l'ostetricia*, Milano, Baldini+Castoldi, 2019, pp. 19-20.

²¹ G. Calvi, *Manuali delle levatrici (XVII-XVIII sec.)*, in “Memoria. Rivista di storia delle donne”, 3, pp. 114-116.

²² Già alla fine del Quattrocento la Chiesa aveva gettato sulle *obstetrices* il sospetto di stregoneria, contribuendo alla diffusione nell'immaginario popolare della figura della strega ostetrica. Nel 1409 a Parigi la levatrice Perrette venne mandata alla gogna e bandita dalla pratica perché accusata di aver fornito un feto a persone dedite a riti magici. Nel 1481 Agnes Marshall di Emeswell, nello Yorkshire, fu condotta davanti alla Corte vescovile per rispondere dell'accusa di ricorrere a incantesimi. La celebre opera sulla stregoneria, “*Malleus maleficarum*” di Jacobus Sprenger e Henricus Institor, membri tedeschi dell'Inquisizione, è pervasa dalla con-

In Inghilterra, tra le autrici di manuali di ostetricia, è possibile ricordare Elisabeth Cellier, Jane Sharp²³, Martha Mears, Elisabeth Nihell, Margaret Stephen, Sarah Stone²⁴. La scelta di queste donne è quella di non nascondersi dietro a pseudonimi, pur confessando la difficoltà e il pudore nell'affrontare in pubblico argomenti tanto scabrosi. Ciò che appare significativo è che la loro decisione di esporsi a tal punto da rivelare la propria identità era da tutte argomentata con la necessità di difendere la professione di levatrice dalla concorrenza maschile. Nonostante in quel periodo i professionisti maschili del parto si occupassero solo di nascite difficili o di servizi presso famiglie benestanti, la posizione della levatrice risultava minacciata dal loro avvento sulla scena. In Francia, come in Inghilterra, cominciavano ad avere crescente successo gli *accoucheurs* e i *man-midwives*. Poiché molte ostetriche mancavano di conoscenze teoriche e pratiche, la Sharp temeva che gli uomini potessero venir preferiti alle donne a causa delle loro maggiori opportunità di formarsi presso università e scuole specializzate; al contrario, per le donne era difficile acquisire quelle conoscenze anatomiche indispensabili per consolidare una buona professionalità²⁵.

3. Congegni e strumenti didattici per la formazione delle levatrici

A partire dal Settecento, in un contesto di generale interesse per l'infanzia, si sviluppa una nuova sensibilità di matrice illuministica che, procedendo in parallelo con il progresso medico e gli ideali educativi del tempo, considera l'infanzia come oggetto di attenzione, sapere e investimento. In modo particolare, lo studio di Patrizia Guarnieri, "Bambini e Salute in Europa 1750-2000", pone attenzione alle figure, come levatrici e balie, pediatri e psicoterapeuti, nuovi specialisti dell'infanzia, filantropi e politici, amministratori pubblici, che si sono succedute, con modalità ed esiti talvolta positivi, altre volte negativi, "lungo il filo dei decenni, che corrono in parallelo con l'affermarsi di una medicina dell'infanzia più rigorosa, empiricamente e teoricamente fondata, e con il nascere di una pediatria che si avvia a diventare scienza autonoma"²⁶.

Il crescente interesse per l'infanzia manifestatosi nel Settecento può essere considerato la cornice entro cui inquadrare il progetto di grande portata riformista che in cam-

vinzione radicatissima che le streghe più pericolose fossero le levatrici; il capitolo XIII "Sul modo in cui le streghe ostetriche arrecano i danni peggiori: o quando uccidono i bambini o quando esecrandoli, li offrono ai diavoli" entra nel cuore dell'atto stregonico, l'offerta del bambino al diavolo, nelle fasi immediatamente successive al parto: "Quando i neonati non muoiono, li offrono in questo modo ai diavoli esecrandoli: nato il bambino, dunque, l'ostetrica, quando la madre non sia di per sé una strega, come se stesse dandosi da fare per rifocillare il neonato, lo porta fuori dalla camera, e sollevandolo in cucina, sopra il fuoco, lo immola a Lucifero, cioè al principe dei diavoli e a tutti i diavoli". Cfr. H. Krämer, J. Sprenger, *Il martello delle streghe*, Venezia, Marsilio, 1977, p. 250. Un secolo dopo, il 1 ottobre 1587, a Monfalcone si registrano processi alle streghe levatrici, dettagliatamente documentati nel celebre volume di Carl Ginzburg, "I benandanti. Stregoneria e culti agrari fra Cinquecento e Seicento". Si veda pure il processo, nel 1594, a Gostanza da Libbano, filatrice e levatrice, chiamata a rispondere dell'accusa di avere intenzionalmente praticato malefici, per lo più a danno di infanti. F. Cardini, *Gostanza la strega di San Miniato. Processo a una guaritrice nella Toscana medicea*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 1989.

²³ "The Midwives Book or the whole art of midwifry discovered".

²⁴ "Complete Practice of Midwifery".

²⁵ J. Donnison, cit., p. 17.

²⁶ E. Becchi, *Corpi infantili e nuove paternità*, in "Medicina & Storia", vol. 7, 2004, p. 17.

po sanitario mirava a sanare la piaga della mortalità infantile, anche attraverso il ricorso a strumenti conoscitivi e tecnici che facessero della levatrice una figura ben definita nell'ambito delle professioni sanitarie. Questo progetto si concretizzò con l'istituzione di corsi e scuole per levatrici e con l'introduzione di materiali e strumenti didattici; si tratta di dispositivi che hanno consentito di ampliare la gamma delle possibili metodologie, volte a favorire l'apprendimento delle tecniche legate al parto, tenendo conto di un'utenza assai vasta ed eterogenea, spesso composta anche da persone non in grado di leggere e scrivere. Di conseguenza, oltre all'ormai consolidata pratica di ricorrere a cadaveri, comincia a diffondersi l'utilizzo di uteri in cera o in terracotta, la cui produzione raggiunse punte di eccellenza a Bologna grazie a Giovanni Manzolini e alla moglie Anna Morandi Manzolini²⁷ e a Giambattista Sardi, a cui Gian Antonio Galli si rivolgeva per le proprie commissioni. A loro si deve l'invenzione della *Supellex obstetricia*, oggi esposta nei musei di Palazzo Poggi, consistente in dispositivi didattici finalizzati proprio ad addestrare le levatrici. Sulle modalità attraverso cui il "maestro" intendeva far maneggiare quegli oggetti didattici si trova traccia nel volume "Elogio a Gian Antonio Galli":

bendati loro gli occhi, chiamavali all'opra, potendo poi egli per tal guisa stare osservando, se portavano a dovere la mano nella vagina, se a dovere inoltravanla nell'utero, se le facevano operare i movimenti opportuni ad afferrare il feto, o le parti di esso, che si presentavano, se a dovere compivano i diversi rivolgimenti, se a dovere traevano verso la bocca dell'utero. E quando si fatti maneggiamenti non erano convenevolmente eseguiti, ne ammonivano i discepoli, ed insegnava loro come doveano praticarsi, per forma che avea egli piacevolmente convertito la sua privata abitazione in una specie di clinica ostetrica.



Fig. 1 e 2. Modelli di uteri in terracotta esposti al Museo di Palazzo Poggi, Collezione G.A. Galli, Bologna. Su gentile concessione di "Alma Mater Studiorum Università di Bologna – Sistema Museale di Ateneo – Museo di Palazzo Poggi".

Il successo dell'iniziativa di Galli fu tale da suscitare l'attenzione di medici e chirurghi, che accorsero da ogni parte per poter osservare e studiare il suo metodo, fino a coin-

²⁷ Nel 1760 ad Anna Morandi Manzolini il Senato bolognese conferì una cattedra di anatomia. Istituzione Gajani, *Dell'ostetricia in Italia. Commentario di Alfonso Corradi in risposta al programma in concorso della Società medico-chirurgica di Bologna per l'anno 1871 e premiato dalla Società medesima*, Bologna, Tipi Gamberini e Parmeggiani, 1871, p. 752.

volgere anche il papa Benedetto XIV, il quale non solo finanziò la strumentazione utilizzata dal medico, ma soprattutto trasferì i saperi impartiti in quella scuola negli insegnamenti pubblici. A Galli fu assegnata infatti la cattedra di Ostetricia presso l'Università di Bologna, percependo duecento lire annue aggiuntive allo stipendio che già otteneva per il ruolo di professore di Chirurgia presso lo stesso Ateneo²⁸. Le levatrici cominciarono così a seguire il suo corso presso i locali dell'Università, entrando da una "portarella laterale", anziché dall'ingresso principale, riservato a coloro che potevano frequentare le accademie. Un'attenta analisi di Claudia Pancino permette di riconoscere nella scelta di ricorrere a questa "portarella" una serie di motivazioni e significati rilevanti, primo fra tutti la necessità di trovare un escamotage che consentisse a queste donne di entrare in un ambiente a loro precluso, onde ricevere una formazione specifica²⁹. Oltre alle levatrici che avevano maturato esperienza nell'assistenza al parto, tra i primi allievi della scuola si registra anche la presenza degli studenti universitari di chirurgia, futuri ostetrici.

Presso l'Università di Modena il professore di chirurgia e anatomia Antonio Scarpa, con il sostegno del duca Francesco III, istituì, nel dicembre del 1775, una "Scuola dell'Arte Ostetricia", simile a quella realizzata da Giovanni Antonio Galli a Bologna, che lui stesso aveva frequentato. Nel gennaio del 1775, Scarpa inaugurò anche il Teatro Anatomico, costruito interamente in legno e da lui progettato, per poter svolgere le lezioni di anatomia due volte alla settimana: una volta per i chirurghi ostetricanti e un'altra volta, in maniera quindi separata, per le levatrici. Come supporto didattico per le lezioni di Ostetricia, Scarpa sollecitò e diresse la realizzazione di modelli anatomici d'utero in cera colorata e tavole in cera tridimensionali, eseguite dallo scultore bolognese Giovan Battista Manfredini nel 1776. Iniziò così a realizzarsi una collezione ostetrica che trovò sistemazione in una sala contigua al Teatro Anatomico. Tale collezione ebbe un significativo incremento nella sezione riguardante i preparati anatomici subito dopo la Restaurazione, nel 1815, quando Modena passò sotto la sovranità dell'arciduca Francesco IV D'Austria Este. Infatti, dietro proposta del Professore ostetrico Antonio Boccabadati, il Governo Estense acquistò una serie di modelli in terracotta policroma, appartenuti allo "studio ostetrico" del medico modenese Francesco Febbrari.

A Padova un altro scolaro di Galli, Luigi Calza, fu prima professore alla cattedra delle "malattie delle donne, de' fanciulli e degli artefici" e poi, quattro anni dopo, direttore della Scuola di ostetricia per gli studenti di medicina; imitando l'esempio del suo concittadino e maestro, commissionò una raccolta di modelli in cera e in creta.

A partire dall'utilizzo degli uteri in terracotta (e altri materiali) a scopo didattico, ulteriori strumenti vennero ideati e prodotti con materiali diversi: tra questi si segnalano i "manichini anatomici", ovvero di "fantocci" o bambole in pezza in cui è riprodotto l'apparato genitale femminile. In tal senso, risulta particolarmente significativo l'impegno della levatrice Madame Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray, "una *sage-femme errante*"³⁰, che ideò siffatti strumenti e, recandosi personalmente nelle zone di campagna, si rese promotrice della formazione di numerose levatrici, che non pote-

²⁸ G. Fabbri, *Antico museo Ostetrico di Giovanni Antonio Galli*, Bologna, Tip. Gamberini e Parmeggiani, 1872.

²⁹ C. Pancino, *La porta delle levatrici. Una rilettura della storia della prima scuola ostetrica a Bologna (XVIII sec.)*, in G. Angelozzi, G.P. Brizzi, G. Olmi, M.T. Guerrini, a cura di, *Università e formazione dei ceti dirigenti: per Gian Paolo Brizzi, pellegrino dei saperi*, Bologna, Bononia University Press, 2015, pp. 325-345.

³⁰ P. Cosmacini, cit., p. 30.

vano recarsi in città. Come è noto, a Parigi, presso la Maternità dell'Hotel Dieu, Marguerite de Tertre, era stata ufficialmente incaricata, nel 1630, di istruire alcune allieve. "L'Office des accouchées" dell'Hotel Dieu, infatti, costituiva, all'inizio del XVIII secolo, l'unico luogo di formazione delle future levatrici; si trattava di una clinica e non di una scuola in senso stretto³¹. Madame Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray, munita di un corredo di libri e di un modello ostetrico da lei ideato e approvato dall'Accademia di chirurgia, viaggiava da luogo a luogo per tenere i corsi per formare le allieve, fornendo dimostrazioni pratiche, avvalendosi di un esemplare di fantoccio da lei appositamente realizzato. Fu definita da alcuni come "una donna non ordinaria", soprattutto per il contributo da lei offerto allo sviluppo di una "pedagogia dell'ostetricia", attraverso dimostrazioni pratiche, col ricorso a riproduzioni anatomiche e a manichini di dimensioni reali, ritenuti "strumenti educativi di grande modernità", che consentivano di simulare le diverse situazioni del parto e di riprodurre le sensazioni tattili reali in un periodo in cui non era ancora prevista la pratica con partorienti vere e proprie³². Come è noto, questi dispositivi si diffusero ampiamente nelle prime scuole, create con lo scopo di impartire le nozioni necessarie dell'arte ostetrica; del resto, tenendo in considerazione gli alti tassi di mortalità, l'infanzia e la maternità cominciano a essere poste al centro delle politiche sociali, culturali ed economiche degli Stati europei nell'età moderna. Un ulteriore impulso deriva dal dibattito sulla carenza di formazione da parte delle levatrici, che coinvolge il gruppo professionale dei chirurghi, intenzionati a promuovere iniziative che potessero apportare progressi e cambiamenti nell'assistenza al parto.

Gli strumenti e le metodologie approntate nel corso del Settecento rispondono a due tipologie di esigenze: da una parte permettevano agli allievi di familiarizzare con riproduzioni fedeli di alcuni apparati del corpo della donna, dall'altro intendevano ampliare il bacino di utenza verso cui indirizzare le iniziative formative, includendo anche le donne analfabete delle aree rurali. Comincia a prendere forma una sorta di "nuova pedagogia", attraverso una pratica didattica basata sull'utilizzo di strumenti appositamente pensati, come i manichini e le cere, per far fronte a un'utenza sempre più numerosa. Da un approccio duale tra "mammana" esperta e apprendista, si passa così a una prassi educativa strutturata in attività e metodologie standardizzate rivolte a gruppi più ampi, realizzata in precise realtà di tipo istituzionale.

³¹ J. Gélis, *La formation des accoucheurs et des gages-femmes aux 17e et 18e siècles: evolution d'un materel et d'une pédagogie*, in "Archives de démographie historique", 1977, pp. 154-180.

³² A corredo e integrazione di quanto fatto e prodotto, madame Le Boursier, pubblicò il libro dal titolo "Abrégé de l'art de accouchemens", contenente alcune illustrazioni destinate agli analfabeti. "La pedagogia trova il suo compito; il manuale diventa il supporto e l'estensione del corso", scrive J. Gélis, cit., p. 154.



Fig. 3. Esempio di fantoccio in cuoio – s.d. Su gentile concessione di “Alma Mater Studiorum Università di Bologna – Sistema Museale d’Ateneo dell’Università di Bologna.

4. Conclusioni

Sul finire del Settecento, nelle diverse realtà italiane risulta che fossero state istituite scuole per l’istruzione delle levatrici (Pancino, 1984, p. 223), sia pure con profonde differenze sul piano operativo e organizzativo (pratico in alcune regioni, dimostrativo in altre). L’istituzionalizzazione del parto necessita di luoghi nei quali accogliere le partorienti in modo da permettere a medici e a ostetriche di apprendere l’arte e di sperimentarla. Proprio per soddisfare esigenze di questo tipo, nascono, a partire dalla seconda metà dell’Ottocento, due nuove tipologie di strutture: le cliniche ostetriche e gli ospizi di maternità³³, collegati perlopiù ai brefotrofi, e quindi preposti ad accogliere future madri di figli illegittimi che, come ha rilevato Gianna Pomata, possiamo oggi considerare come le “prime donne a passare per l’esperienza del parto ospedaliero”³⁴. Questi luoghi si distin-

³³ A una sempre maggiore diffusione delle informazioni contribuiva la compilazione, da parte dei medici, di resoconti finalizzati a raccogliere – come sottolineava il direttore sanitario dell’asilo di maternità di Perugia – “fatti ed osservazioni”, “non fosse altro per soddisfare l’obbligo che ha ogni istituto sanitario di beneficenza o di istruzione, di porgere il suo contributo qualsiasi, al progresso scientifico”. A partire dalla presentazione e dall’analisi di “casi” clinici, i direttori sanitari, preposti alla compilazione dei resoconti, illustravano le motivazioni alla base della scelta di prescrivere determinate cure, integrandole con descrizioni dello “stato del feto”, “osservazioni” su eventuali altri eventi e sviluppi, aggiornamenti statistici sui decessi e sui diversi casi affrontati nelle sale parto. Per approfondimenti si rimanda al contributo R. Raimondo, *Madri irregolari: l’esperienza dell’ospizio di maternità di Bologna dal 1860 al 1919*, in “El futuro del pasado”, 11, 2020 (in corso di stampa).

³⁴ G. Pomata, *Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita*, in “Quaderni storici”, 15, 44, agosto, 1980, p. 499, pp. 497-542.

sero ben presto come ambienti di sperimentazione, in cui vennero avviate attività di tipo formativo e, al tempo stesso, scientifico, finalizzate allo sviluppo di nuove conoscenze e pratiche nel campo dell'ostetricia. Almeno fino alla fine dell'Ottocento, il numero delle donne che si rivolgeva a tali strutture risultava essere ancora molto basso, dal momento che la maggior parte delle donne gravide continuava a partorire in casa. L'ospedale era visto come l'ultima risorsa nei casi dei parti più difficili, nonché come l'"ospizio" volto ad accogliere le indigenti; non bisogna tra l'altro dimenticare, tra le possibili complicazioni infettive post-operatorie, il flagello delle febbri puerperali, che negli ospedali raggiungeva livelli molto alti e che faceva desistere le partorienti dall'avvalersene. Con la caduta degli antichi pregiudizi, l'introduzione dell'asepsi degli arnesi e delle mani del chirurgo costituì il "colpo d'ala" che fece sì che il campo dell'ostetricia acquistasse via via la meritata dignità scientifica e sociale. Tali cambiamenti, intervenuti verso la fine dell'Ottocento, contribuirono all'istituzionalizzazione della figura dell'ostetrica, la quale ottenne un proprio albo riservato, e fu riconosciuta quale pubblico ufficiale nella gestione delle "condotte ostetriche" (R.D. 466 del 1906), rimaste attive fino alla riforma del 1978.

L'analisi qui condotta ci permette di riscontrare come l'elaborazione di strumentazioni e metodologie formative, in questo caso in riferimento all'ostetricia, si sia caratterizzata per la forte connessione con il contesto culturale e sociale del suo tempo e con ciò che la storia ha sedimentato. Non è infatti casuale che i profondi mutamenti qui presentati si siano succeduti lungo una linea del tempo piuttosto ampia, a distanze non sempre regolari, in concomitanza anche con l'evoluzione della storia dell'infanzia e della maternità. Il crescente interesse nei confronti dell'infanzia e della maternità come esperienza complessa e multidimensionale ha favorito il diffondersi di una cultura della tutela e infine dei diritti, con caratterizzazioni che spaziano dall'ambito medico a quello etico-sociale, transitando per quello educativo, arrivando a conferire dignità e considerazione anche a condizioni umane in precedenza ritenute "irregolari" e neglette, quali ad esempio quelle delle future madri non sposate, che passano alla storia come le prime ad avere usufruito del parto ospedaliero.

È quindi opportuno considerare i fenomeni relativi alla storia dell'ostetricia comprendendoli in una rete ramificata di saperi, i cui elementi, intrecciati fra loro, "aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini"³⁵.

Bibliografia

- Becchi E., *Corpi infantili e nuove paternità*, in "Medicina & Storia", vol. 7, 2004.
 Calvi G., *Manuali delle levatrici (XVII-XVIII sec.)*, in "Memoria. Rivista di storia delle donne", 3, pp. 114-116.
 Cambi F., *La storia sociale dell'educazione. Programmi di ricerca, dibattiti, istituzionalizzazioni*, in "Studi sulla formazione", anno VIII, 2005, pp. 11-17.
 Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009.
 Cosmacini P., *Un legame sottile: madame Boivin, monsieur Tarnier e l'ostetricia*, Milano, Baldini+Castoldi, 2019.

³⁵ M. Contini, cit., p.88.

- Della Peruta F., *Storia d'Italia: malattia e medicina*, Torino, Einaudi, 1984.
- Donnison J., *Midwives and medical men. A history of Inter-Professional Rivalries and Women's Rights*, London, Heinemann Educational Books Ltd, 1977.
- Fabbri G., *Antico museo Ostetrico di Giovanni Antonio Galli*, Bologna, Tip. Gamberini e Parmeggiani, 1872. Faccini L., *Storia sociale e storia della medicina*, in "Studi Storici", 17, 1976, pp. 257-264.
- Filippini N.M., *Levatrici e ostetricanti a Venezia tra Sette e Ottocento*, in "Quaderni Storici", anno XX, n. 58, aprile, 1985, pp. 149-180.
- Gélis J., *La formation des accoucheurs et des gages-femmes aux 17e et 18e siècles: evolution d'un materel et d'une pédagogie*, in "Archives de démographie historique", 1977, pp. 154-180.
- Mazzella E., *Comari patentate. La scuola per levatrici nella Novara dell'Ottocento*, Milano, Unicopli, 2012.
- Mazzella E., Carli A., *Ophelia at the museum. Venuses and anatomical models in the teaching of obstetrics between the XVIIth and XVIIIth centuries*, in "History of Education & Children's literature, 2008, pp. 61-80.
- Parma A., *La levatrice e il medico delle donne nel XvIII e XIX secolo*, in G. Cosmacini, a cura di, *Storia dell'ostetricia. Stato dell'arte dal Cinquecento all'Ottocento*. 1, Cilag stampa, s.e, pp. 81-116.
- Istituzione Gajani, *Dell'ostetricia in Italia. Commentario di Alfonso Corradi in risposta al programma in concorso della Società medico-chirurgica di Bologna per l'anno 1871 e premiato dalla Società medesima*, Bologna, Tipi Gamberini e Parmeggiani, 1871.
- Pancino C., *Il bambino e l'acqua sporca: storia dell'assistenza al parto dalle mammane alle ostetriche (secoli XVI - XIX)*, Milano, Franco Angeli, 1984.
- Pancino C., *Agli arbori dell'ostetrica moderna*, in G. Cosmacini, a cura di, *Storia dell'ostetricia. Stato dell'arte dal Cinquecento all'Ottocento*. 1, Cilag stampa, 1989, pp. 15-34.
- Pancino C., *Medici e chirurghi*, in M. Malatesta, a cura di, *Atlante delle professioni*, Bologna, Bononia University Press, 2009.
- Pancino C., *La porta delle levatrici. Una rilettura della storia della prima scuola ostetrica a Bologna (XVIII sec.)*, in G. Angelozzi, G.P. Brizzi, G. Olmi, M.T. Guerrini, a cura di, *Università e formazione dei ceti dirigenti: per Gian Paolo Brizzi, pellegrino dei saperi*, Bologna, Bononia University Press, 2015, pp. 325-345.
- Panseri G., *Medicina e scienze naturali nei secoli XVI e XVII*, in Aa. Vv., a cura di, *Storia d'Italia. Scienza e tecnica, Annali 3*, Torino, Einaudi, 1980.
- Pomata G., *Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita*, in "Quaderni storici", 15, 44, agosto, 1980, pp. 497-542.
- Raimondo R., *Madri irregolari: l'esperienza dell'ospizio di maternità di Bologna dal 1860 al 1919*, in "El futuro del pasado", 11, 2020 (in corso di stampa)
- Santoni Rugiu A., *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*, Firenze, Il Ponte Editore, 2009.
- Santoni Rugiu A., *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.
- Trisciuzzi L., *La scoperta dell'infanzia, con estratti dai "diari" di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri*, Milano, F. Le monnier, 1970.

Media Education e formazione docenti: contestualizzare le esperienze videoludiche dei propri studenti¹

MICHELE DOMENICO TODINO

Docente a contratto di Tecnologie didattiche per l'inclusione – Università degli Studi del Sannio di Benevento

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

STEFANO DI TORE

Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale – Università di Salerno

Abstract. This paper tries to find a possible link between experience, education and videogames through Dewey's book "experience and education" wrote in 1938. This American philosopher, politician and pedagogist believed that there was a fixed point in education: an "organic" link between education and personal experience; however, this link could be not be translate into a "logical syllogism": education is equal to experience. Dewey believed that it is not correct to trust that any authentic education comes automatically from experience and that all experiences are genuinely or equally educational. In this theoretical context, even videogames, like other media, could contribute to generate a positive experience "flow" in a learner, if and only if, videogames contribute to play a definable didactic-educational experience. Similarly, it is not enough for gamers to play videogames to increase skills in terms of media education or education technology. This work tries to identify characteristics that videogames should have to aim teaching-learning process.

Keywords. Videogames Educatio -, Virtual Reality - Media Education - Experience - Teacher's Training

Crede che ogni educazione proviene dall'esperienza
non significa che tutte le esperienze siano educative

Questo articolo individua un possibile legame tra esperienza, educazione e videogames attraverso una rilettura di "experience and education" di Dewey del 1938. Il filosofo, politico e pedagogista statunitense riteneva che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale; tuttavia, questo non si tra-

¹ Giuseppe De Simone è autore dei paragrafi 1 e 2; Stefano Di Tore è autore del paragrafo 5, Michele Domenico Todino è autore dei paragrafi 3 e 4.

duce nel “sillogismo logico”: esperienza uguale educazione. Dewey sosteneva che non è corretto credere che ogni educazione autentica provenga automaticamente dall’esperienza e che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. In tale contesto teorico, anche i videogames, come gli altri media, potrebbero contribuire a favorire in un discente un “flusso esperienziale di crescita” se e solo se contribuiscono a “vivere” esperienze definibili didattico-educative. Altresì, non basta giocare a videogames per aumentare le proprie skills in termini di media education o information technologies. In questo lavoro si approfondiscono, pertanto, le caratteristiche che possono far emergere, tra la vasta scelta di videogiochi, quelli da ritenere più prossime ad esperienze atte a favorire il processo d’insegnamento-apprendimento.

1. Introduzione

Questo articolo è dedicato ai temi dell’esperienza, dell’educazione e dei videogames per evidenziare il legame tra questi tre concetti ed in particolare per far emergere le potenzialità dei videogames come “strumento” esperienziale. Di fatto il lavoro cerca di introdurre una serie di prospettive, o possibili chiavi di lettura, che hanno come orizzonte la videogames education². Immergendosi immediatamente nel tema di questo lavoro, è possibile affermare che frequentemente i videogiochi presentano al loro interno elementi pedagogici dovute alle trame di gioco che offrono al videogiocatore. Tale pedagogia, latente o manifesta, in certi casi diviene persino una contro-pedagogia dovuta al ribaltamento di elementari valori etici che portano i videogiocatori a “vestire i panni” di rapinatori, hackers, gangsters e criminali di ogni sorta^{3,4}. Per tale motivo è rilevante studiare l’effetto del mercato videoludico sulla vita di bambini, adolescenti ed adulti che trascorrono molte ore in compagnia di questo passatempo elettronico. Questo articolo non ha la pretesa di coprire in maniera esaustiva questo vasto campo di ricerca, ma semplicemente di aggiungere una serie di riflessioni compiute durante l’ideazione, la progettazione ed la realizzazione di videogames 3d in realtà virtuale usufruibili attraverso Oculus Rift⁵. Nella nostra società, i videogames sono divenuti a pieno titolo parte integrante di ciò che Eco⁶ definiva “industria culturale” ed essi, come altri artefatti multimediali, sono capaci di veicolare valori culturali ed esperienziali⁷. Nondimeno, è necessario ricordare che nella fase di progettazione dello storyboard, che accompagna la “nascita” di un videogioco, esso non contiene, nella maggior parte dei casi, riflessioni incentrate su valori e riflessioni pedagogiche. È possibile supporre che la progettazione e realizzazione

² Vedi Felini D., *Cosa insegnare dei videogame (e come)? Un’esperienza di didattica universitaria*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano 2012.

³ Vedi “The Games Machine” disponibile on-line all’indirizzo <https://www.thegamesmachine.it>

⁴ Pichlmair, M. (2008). *Grand Theft Auto IV Considered as an Atrocity Exhibition*. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 2(2), pp. 293-296, 2008

⁵ Vedi Todino M.D., Di Tore S., De Simone G., Sibilio M. (2018). *Virtual Reality head-mounted display Used in On-line Distance education*. «Athens Institute for Education and research conference paper series no: edu2017-2407».

⁶ Vedi Eco, U., *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani, Milano 1964.

⁷ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

di videogames insegue preferibilmente le logiche di mercato, i gusti degli utenti ed altre dimensioni valoriali legate al concetto di entertainment. Più nel dettaglio, il mercato videoludico si basa su categorie di giochi che si avvicinano a degli standard consolidati, che garantiscono un adeguato volume di vendite, perseguendo una logica analoga a quella utilizzata per la cinematografia. Ogni genere videoludico, che si basa su archetipi⁸ ben consolidati, propone “esperienze” di gioco differenti e proprio su questo aspetto esperienziale dei videogiochi che si dischiuderanno in questo breve lavoro una serie di rapide riflessioni che cercheranno di legare educazione, esperienza e videogiochi. Più nello specifico, è significativo ricordare che i videogames sono suddivisi per “generi” intendendo varie tipologie di “canoni” interni al videogioco, “questa suddivisione dei videogiochi risulta per alcuni opinabile perché mutuata da categorie preesistenti e parzialmente derivate dalla televisione, dal cinema [e] dalla letteratura”⁹. In questo lavoro genere, tipologia e categoria verranno utilizzati come sinonimi per indicare videogiochi con caratteristiche simili. L’AESVI identifica e accorpa una serie di tali categorie facendo coincidere il termine “action” con “adventure” per etichettare quei prodotti videoludici che si basano sul concetto di spelunking, ovvero ‘andare per spelonche’, in cui l’esplorazione¹⁰ di cave (dungeons) avviene per “hobby”. Gli “shooter” sono giochi anche definiti “spara tutto” la cui tipicità sono i ritmi incalzanti e la frenetica ricerca di nemici da uccidere¹¹. Gli “sport games” sono spesso simulatori sportivi e possono essere giocati a vari livelli di realismo, trascurando o includendo l’insieme di regole dello sport oggetto del videogioco “gli sport possono essere individuali, nei quali il giocatore impersona sempre lo stesso personaggio (come nel tennis o nel golf), o collettivi, dove il giocatore si identifica con i vari componenti la sua squadra e le sue competenze passano da un giocatore all’altro a seconda di quale sia l’alias (l’alter ego digitale) in possesso di palla”¹². Per via della grande diffusione dei simulatori di gare automobilistiche il genere “racing” prende una grande “fetta” di mercato e anche in questo caso si passa da realismo incalzante, formula 1, che contengono elementi di strategia a puro entertainment. I “role-playing” sono videogiochi “in cui la componente narrativa è molto sviluppata”¹³ creano uno spazio immaginario condiviso tra un giocatore e gli ideatori del videogames o in caso di giochi multiplayer tra essi e la piattaforma online condivisa. Infine, i “fighting”, in italiano “picchiaduro” sono “giochi di combattimento in cui si impersona un guerriero (uomo, donna, mostro, alieno, cyborg ecc.) e ci si batte contro altri giocatori o contro il computer in scenari disparati”¹⁴. Inoltre, i generi videoludici appena descritti non sono “insiemi disgiunti d’appartenenza” ma bensì categorie sovrapposte^{15,16}. Pertanto, un gioco può appartenere contemporaneamente a varie categorie e spesso i giochi che riscuotono più successo sanno creare un

⁸ Vedi Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani [AESVI] (2006) *Classificazione dei videogiochi*.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Vedi Babich A., *I mondi di super Mario. Azioni, iterazioni, esplorazioni*. Unicopli, Milano, 2004.

¹¹ Vedi Alinovi F., Resident. *Evil. Sopravvivere all'orrore*. Unicopli, Milano, 2004.

¹² Vedi Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani [AESVI] (2006) *Classificazione dei videogiochi*.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Felini D., *Rating e dintorni. Classificazione dei videogiochi e controllo parentale*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

¹⁶ Marconi L., Milani L., *Storia del videogame e loro categorizzazione*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.

nuovo “mix” appassionante di “generi” già proposti. Questo lungo elenco, non esaustivo, delinea una struttura consolidata dei vari “generi” che è importante per le riflessioni che verranno proposte in questo lavoro.

2. Una possibile evoluzione del rapporto tra educazione e videogames

Fondamentalmente, giocare a videogames corrisponde a fare un’esperienza di gioco¹⁷, tale gioco, come già anticipato, può avere valori, credenze, aspetti benefici o nocivi¹⁸ in base al ruolo che il giocatore svolge nel “teatro” virtuale. Per approfondire l’analisi che lega esperienza, educazione e videogames può essere utile una rilettura di “*experience and education*” di Dewey del 1938. In tale testo, il pedagogista statunitense ritiene che fra tutte le incertezze c’è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale¹⁹, ma questo non si traduce nel sillogismo logico “esperienza=educazione”. Dewey infatti afferma che “credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative”²⁰. Se può sembrare eccessivo “scomodare” Dewey per formulare la seguente ipotesi di lavoro: 1) mettere in relazione esperienza, educazione e videogames e che questi ultimi spesso non sono fonte di elementi educativi; il ragionamento del filosofo statunitense diviene fondamentale per far emergere una seconda ipotesi di lavoro ovvero la riflessione speculare alla prima: 2) alcuni videogames, che soddisfano determinati parametri, possono divenire esperienze educative. Dewey dimostra rapidamente la prima delle ipotesi appena emersa attraverso le seguenti proposizioni: “Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore. Un’esperienza può provocare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire. In questi casi sono limitate le possibilità di avere una più ricca esperienza nel futuro. E ancora, una data esperienza può aumentare l’abilità automatica di una persona in una determinata dimensione e tuttavia tendere a restringere la sua libertà di movimento: l’effetto è di nuovo limitare il campo della futura esperienza”²¹. Dewey mette in guardia da esperienze che promuovono “la fiacchezza e la negligenza” e che possono limitare il raggiungimento massimo in termini di “frutti da raccogliere” di ogni individuo dalle esperienze compiute²². Pertanto, Dewey traccia una prima “direttiva” pedagogica: le esperienze che un discente deve compiere devono essere ben organizzate, sequenziali, progressive e “fruttuose”. Questo come può avvenire attraverso i videogiochi? La scelta dei

¹⁷ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

¹⁸ Vedi Aglieri M., Tosone G., *Parlare per stereotipi, luoghi comuni sui videogiochi e educazione*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

¹⁹ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.11.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, p.12.

²² Ibidem.

videogames “consigliati” potrebbe essere selezionata e suggerita da Media Educator^{23,24,25}, il cui spirito critico diviene, come in altri casi, “decisivo”²⁶. Tornando alla riflessione di Dewey, egli mette in guardia dalle esperienze “sconnesse” nelle quali l’energia si dissipa e si disperde in un vortice “centrifugo”²⁷ che sono, purtroppo, tipiche nei videogames usati dai bambini e dagli adolescenti.

3. Esperienza e Realtà virtuale

Se i videogames sono utilizzati tramite la nuova frontiera della realtà virtuale è possibile rilevare un disallineamento sensoriale che allontana l’esperienza videoludica²⁸ da quella reale divenendo meno applicabile nella vita di tutti i giorni e in contesti che vanno oltre al puro passatempo, in altri termini l’esperienza compiuta attraverso la realtà virtuale non risulta “ricapitalizzabile” nel quotidiano. Infatti, la realtà virtuale “è in grado di modificare [lo] spazio [e] il tempo necessario per arrivare sulla cima di una montagna [modificando parametri fisici, ma non è] capace di riprodurre il vento, il freddo, la sensazione che deriva dal contatto della nostra mano sulla neve e sulla roccia; ciò costituisce una miscela percettiva che l’esperienza in presenza permette, producendo una configurazione del concetto di montagna che incontra e incarna l’esperienza di chi valica le sue cime”²⁹. Il disallineamento sensoriale, descritto sopra con un esempio, è dovuto principalmente a due dimensioni: 1) l’attuale limite tecnologico della realtà virtuale e più nel dettaglio delle sue periferiche di gioco che non permettono di percepire la temperatura e i materiali toccati nell’ambiente virtuale; 2) le esperienze virtuali non potranno mai raggiungere le emozioni delle esperienze reali, ne daranno altre, forse belle, ma diverse. Tornando all’esempio sopra citato la simulazione di una salita in alta quota non può equivalere all’impresa alpinistica che si compone di numerosi fattori quali: la gioia, la paura e la tensione vissute durante la scalata e la fatica dei lunghi mesi d’allenamento³⁰. Più scontatamente, possedere una auto da gran turismo non equivale a guidarla in un videogame. Spesso le ricostruzioni 3d per la realtà virtuale ricreano un contesto emozionale più vicine alla sfera onirica che a quella esperienziale, tuttavia esse sono capaci di generare suggestioni profonde. Secondo Bartolomeo e Caravita³¹ e più in generale

²³ Vedi Felini D., *Cosa insegnare dei videogame (e come)? Un’esperienza di didattica universitaria*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano 2012.

²⁴ Ragosta A., *Quali attività formative con il videogioco? Un’ipotesi di progettazione modulare: riflessioni e di esperienze*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁵ Rosa A., *Valori e libertà attraverso la Video Game Education. Un percorso sperimentale nella scuola secondaria di primo grado*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁶ Vedi Colazzo, S., *Formare gli animatori digitali per la scuola tra competenza e responsabilità*. In Ulivieri, S. Binanti, L. Colazzo, S. Piccinno, M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione*. Pensa, Lecce, 2018. p.132.

²⁷ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.12.

²⁸ Vedi Rosa A., *I videogiochi come palestra di sperimentazione volontarie*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁹ Vedi Sibilio, M., *Il potenziale d’educabilità e i rischi della rete*. In Ulivieri, S. Binanti, L. Colazzo, S. Piccinno, M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione*. Pensa, Lecce, 2018, p.115.

³⁰ Ibidem.

³¹ Vedi Bartolomeo A., Caravita S., *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. Carlo-

secondo i sostenitori della videogames education³². tali ricostruzioni 3d sono validi sussidi didattici, sempre da scegliere in conformità con l'età del discente³³. A tal riguardo, di seguito vengono riportati tre esempi interessanti disponibili per Oculus Rift (o cinema 3d): 1) la simulazione del volo dell'Apollo 11³⁴; 2) la ricostruzione del blitz aereo del 3 settembre 1943³⁵ su Berlino prodotto dalla BBC, basato su immagini di repertorio; 3) la ricostruzione dell'eruzione del Vesuvio presente al Museo Archeologico Virtuale d'Ercolano. I precedenti esempi possono essere intesi come "amplificatori" sensoriali, emozionali e multimediali capaci di raccontare eventi del passato necessari per potenziare "l'asse storico e sociale"³⁶ legato alle competenze chiave di cittadinanza europee e migliorare la presa di coscienza della cultura del vecchio continente come richiesto dal MIUR. Infatti, è necessario "comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali"³⁷. Se poi si ipotizza di utilizzare i videogames attraverso l'uso di assistive technologies^{38,39,40,41,42} essi potrebbero diventare mediatori efficaci nell'ambito della pedagogia speciale favorendo il processo d'insegnamento-apprendimento in contesti eterogenei che necessitano processi inclusivi^{43,44}.

4. Videogames e Media Educator

In questo lavoro non si cerca di eludere il fatto che Dewey scriveva il suo testo su educazione ed esperienza cercando di tracciare uno statuto teoretico a quello che in seguito sarebbe divenuto per noi l'attivismo pedagogico. Appunto per questo, egli si riferiva nei suoi scritti, principalmente, al contesto formale del processo d'insegnamento-apprendimento ovvero la scuola stessa. Tuttavia, rileggere i suoi studi in un'epoca in cui

Amore, Milano, 2004.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

³⁴ Vedi "Astronaut Charlie Duke plays Apollo 11 VR on Oculus Rift | Immersive VR Education" <https://www.youtube.com/watch?v=bLYjn8HiPIU>

³⁵ Vedi "1943 Berlin Blitz Virtual Reality Experience By VR Immersive Education & The BBC" <https://www.youtube.com/watch?v=oiapwPH7NGc>

³⁶ Vedi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2007). *Gli assi culturali*, p.19.

³⁷ Ivi, p.21.

³⁸ Vedi European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive technologies for people with disabilities Part I: Regulatory, health and demographic aspects*. PE 603.218, 2018.

³⁹ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive technologies for people with disabilities Part II: Current and emerging technologies*. PE 603.218, 2018.

⁴⁰ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Part III: Perspectives, needs and opportunities*. PE 603.218, 2018.

⁴¹ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Part IV: Legal and socio-ethical perspectives*. PE 603.218, 2018.

⁴² European Parliamentary Research Service, Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Inclusion, In-Depth Analysis*. PE 603.218, 2018.

⁴³ Vedi Todino M.D., Di Tore S., De Simone G., Sibilio M. (2018). *Virtual Reality head-mounted display Used in On-line Distance education*. «Athens Institute for Education and research conference paper series no: edu2017-2407».

⁴⁴ Todino M.D., Di Tore S., Maffei S., De Simone G., Sibilio M. (2017). *Use of head-mounted display technology to support teaching through virtual learning environments in non-formal contexts*. «Italian Journal of Educational Research», pp. 165-176.

i giovani utilizzano console e pc-games può provocare una serie di suggestioni perché aiuta a distinguere alcune linee d'intervento e percorsi di media education da attivare nelle università e in altri enti di formazione basandosi sulla videogames education. Infatti, seguendo la traccia di Dewey, un media educator può definire una strategia d'intervento e d'utilizzo dei videogames che può favorire il processo d'insegnamento-apprendimento ad esempio in contesti informali o non formali⁴⁵, quali i musei virtuali, ma se reputato utile pure in contesti formali, rendendo questo hobby un'attività di crescita piuttosto che un seducente e incantevole momento per "ammazzare il tempo". In tal caso, il media educator avrà il ruolo di identificare e promuovere certi giochi a scapito di altri trovando strategie atte a favorire il loro utilizzo sia per sviluppare processi cognitivi sia per promuovere contenuti disciplinari^{46,47}. Trascorrere il proprio tempo "immersi" in ambienti simulativi e di svago è un'esperienza e come tale può essere "etichettata", comunemente, in molti modi: "istruttiva", "utile", "giusta", "sbagliata" etc. in base alla prospettiva con la quale la si osserva e la si giudica. Pertanto, la rotta tracciata da "experience and education" può porre le basi per un dibattito che verte sull'utilizzo dei videogames a scopo educativo, evidenziando quelli che possono favorire il processo d'insegnamento-apprendimento e sfrondando quelli "centrifughi" e "destabilizzanti" che non lo favoriscono in termini di crescita "assoluta". Infatti, decidere un giusto ciclo d'esperienze permette di far vivere "fruttuosamente" le precedenti nelle future⁴⁸. In altri termini, tornando al concetto di esperienza, senza di esse il nostro cervello non sarebbe in grado di "avanzare" e "falsificare" ipotesi in termini statistici, anticipando l'esito di esperienze future⁴⁹. Come si potrebbe dedurre dagli studi relativi alla videogames education⁵⁰ un adolescente in grado di finire complessi videogiochi strategico-gestionali^{51,52} dovrebbe essere avvantaggiato nel comprendere e fronteggiare il difficile utilizzo di sistemi informativi e potrà far "rivivere" l'esperienza di gioco nell'amministrazione di basi di dati di carattere commerciale o industriale. In altri termini "nessuna esperienza vive e muore per sé stessa"⁵³. In questo caso, si può notare che i videogiochi, il cui scopo è la gestione di sistemi complessi, possono avere un risvolto utile in termini di "abilità" che una volta aggregate potranno divenire competenze chiave di cittadinanza. Pertanto, scegliendo e favorendo quelle più formative pure i videogames potrebbero divenire esperienze educative in base a quanto sta affiorando da questa analisi. Continuando a ripercorrere il testo del 1938 di Dewey, emerge che il pedagogista statunitense affermava che è importante tener conto "del principio della continuità dell'esperienza come criterio discriminante" nella scelta dei valori utili ad innescare le varie esperienze⁵⁴. Dewey propone un'altra vol-

⁴⁵ Vedi Pellerey, R. (2002). *Didattiche dell'extrascuolastico*. In Gennari, M. (a cura di). *Didattica generale*. Bompiani, Milano, 2002.

⁴⁶ Vedi Bittani M., Flanagan M., *The sims. Similitudini, simboli & simulacri*. Unicopli, Milano, 2003.

⁴⁷ Holmes, V. F., *The Winding Road to Discovery: A Review of Gaming Matters: Gaming Matters: Art, Science, Magic, and the Computer Game Medium*. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 6(1), pp. 173-175., 2012.

⁴⁸ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.14.

⁴⁹ Vedi Rivoltella, P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. La scuola, Brescia, 2014, p.36.

⁵⁰ Vedi Bittani M., *Simcity. Mappamondo le città virtuali*. Milano: Unicopli, Milano, 2004.

⁵¹ Vedi Menegelli A., *Dentro lo schermo. Immersione e interattività nei god games*. Unicopli, Milano, 2007.

⁵² Vedi Molina C., *Age of Empires. Simulazione videogiocata della vita*. Unicopli, Milano, 2003.

⁵³ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.14.

⁵⁴ Ivi, p.21.

ta un viatico: la continuità delle esperienze deve poggiare sull'abitudine "se si dà all'abitudine un'interpretazione biologica ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione [...] influisce sulla qualità delle esperienze seguenti. È di fatti un po' modificato il soggetto che la intraprende [formando] attitudini che sono emotive e intellettuali [che inoltre comprendono] le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui impattiamo nella vita. Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modificano in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno"⁵⁵. Una serie di considerazioni emergono da questa affermazione: 1) il nesso logico tra abitudine, esperienza e biologia che si lega alla matrice bioeducativa e semplice del processo d'insegnamento-apprendimento⁵⁶ che apre il campo alle riflessioni sugli spazi e la modalità d'uso dei videogiochi, sugli ambienti virtuali e sull'ergonomia delle periferiche motorie che possono favorire la comprensione⁵⁷; 2) la scelta di un percorso virtuoso e progressivo dei videogiochi da selezionare per la loro trama, per la qualità del problem-solving e per il sistema di collaborazione tra i videogiocatori; 3) la necessità di valutare attentamente se i videogiochi contengano elementi "stressogeni" ovvero racchiudano in essi elementi negativi, in termini bio-psico-sociali, che possano "colpire" il giocatore nel breve o nel lungo periodo.

Tuttavia, Dewey mette in guardia dal fatto che non esiste un principio "universale" per discernere le esperienze positive che portano alla "crescita"⁵⁸. Questo non deve sorprendere essendo in linea con l'approccio teoretico che si basa su una pluralità di stili d'apprendimento, anche in termini esperienziali, e delle intelligenze multiple⁵⁹ che hanno mostrato che ogni persona predilige certi canali apprenditivi rispetto ad altri, e si potrebbe estendere la riflessione che la predilezione può riguardare pure la sequenza di esperienze e la loro tipologia. La differenziazione apprenditiva pertanto mette in evidenza che i videogiochi non possono essere uno strumento idoneo per ogni studente e il loro utilizzo deve essere mirato. Che ruolo possono avere allora gli insegnanti? Rivoltella⁶⁰ pone la scuola come *katéchon* alle "cattive" narrazioni che possono provenire dal mondo digitale e di conseguenza dai videogiochi. Pertanto, gli insegnanti conoscendo il mondo dei videogames, il loro linguaggio, i loro pro e contro, possono indirizzare i giovani verso i "racconti" educativi che provengono da questi nuovi media; trovando un punto in cui "saldare" la narrazione formale proveniente dalla scuola con quella informale che proviene anche dai videogiochi ed occupa il tempo libero dei bambini e dei ragazzi⁶¹. Questa idea di scuola, che "argina" le narrazioni "sconnesse" dell'informale, fa da eco alle parole del filosofo americano che legano il termine esperienza con "crescita" intellettuale e morale del fanciullo guidata da una scuola "nuova" che ne pone limiti e confini. Lo studioso americano descrive molto dettagliatamente il concetto di "crescita" che è già stato utilizzato precedentemente in questo lavoro, affermando che: "Non c'è dubbio che

⁵⁵ Ivi, pp.21-22.

⁵⁶ Vedi Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Liguori, Napoli, 1983.

⁵⁷ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, pp. 115-116.

⁵⁸ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.22.

⁵⁹ Vedi Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Feltrinelli, Milano, 2002.

⁶⁰ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018.

⁶¹ Ivi, p. 120.

un uomo possa perfezionarsi sulla via del banditismo, del gangsterismo, della corruzione politica. Ma dal punto di vista della crescita come educazione e della educazione come crescita si tratta di vedere se la crescita in questa direzione promuove o ritarda la crescita in generale. Questa forma di crescita crea le condizioni per una crescita ulteriore ovvero provoca condizioni che tolgono all'individuo, che è cresciuto in questa particolare direzione, il modo di valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni. Quale è l'effetto del crescere in una direzione speciale sulle attitudini e le abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni?"⁶². Si potrebbe pertanto trovare in Dewey una definizione di videogame educativo: esso deve essere in grado di generare nuove conoscenze, abilità e competenze atte a favorire una crescita ulteriore. Quindi i giochi che favoriscono la collaborazione, la capacità di problem solving o che contengono contenuti storici affidabili potrebbero, come già enunciato, soddisfare questa definizione, invece i videogames slot-machine, a prescindere che utilizzano soldi reali o meno (come il noto Candy Crush Saga), non soddisfano tale requisito anzi essi rientrano in quelle esperienze che possono provocare "incallimento" (Ivi, p.12). Le citazioni di Dewey fin qui riportate permettono un ulteriore piano d'analisi: pur non potendo affermare che un'esperienza reale, diventare gangster, equivalga a provare ad esserlo in un videogame, utilizzare personaggi negativi nei videogames può avere effetti rilevanti in termini di "crescita"? Questo dubbio si può riformulare come segue: reputare veritiera, o confutare, l'affermazione del 6° principio di Paul Gee⁶³ riportata di seguito:

6. Principio della moratoria psicosociale presente nei videogames: Colui che apprende in uno spazio [virtuale tipico dei videogames] in cui i rischi sono minori che nel mondo reale può osare di più e apprendere di più. [Potendo così sperimentare maggiormente diverse situazioni e diverse conseguenze]⁶⁴

In altre parole, secondo Gee varrebbe la pena giocare anche a videogames in cui ci si identifica in Avatar, malvagi, scorretti, che gestiscono situazioni illegali, che guidano eserciti senza scrupoli in un'ottica in cui il giocatore è un "attore" che recita parti differenti ma resta pur sempre l'attore e non il "personaggio" che interpreta. Su questo argomento le posizioni sono numerose e contrastanti e il tema è antico quanto il teatro stesso e ci viene proposto fin dal mondo classico. Tuttavia, nei videogames esistono elementi peculiari che influenzano il dibattito su questa questione. Alain Berthoz professore di Fisiologia della percezione e dell'azione, presso il Collège de France, evidenzia che l'influenza della tipologia di Avatar utilizzato "pesa" sul giocatore in termini di immedesimazione e di ricaduta sull'umore, fino a raggiungere stati depressivi se il proprio Avatar non vince o muore⁶⁵. Si potrebbe dire che tutti possono accedere ai videogiochi e divenire videogiocatori ma non tutti sono "attori nati". Gli attori infatti sono capaci di vestire i "panni" di qualcun altro senza portar con sé l'ombra emotiva di chi interpretano. Quest'ultima affermazione va evidentemente in contrasto con la visione "positivista" del

⁶² Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.22-23.

⁶³ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

⁶⁴ Vedi <http://edurate.wikidot.com/the-36-learning-principles> (traduzione degli autori).

⁶⁵ Vedi Berthoz, A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino, Codice, 2015, p.38.

6° principio di Gee: non è detto che interpretare un personaggio cattivo faccia bene a chiunque solo perché ne aumenta le tipologie di esperienze giocate e la simulazione di situazioni diverse da quelle che può compiere nella sua vita reale.

5. Conclusioni

In conclusione, questo lavoro cerca di proporre alcuni spunti di riflessione a partire dalla rilettura di alcune feconde intuizioni sul rapporto tra esperienza ed educazione avanzate da John Dewey nel testo *Experience and education*. L'intento principale è quello di analizzare i videogames secondo la lente dello strumento educativo. Sintetizzando, come può un media educator intervenire in questo difficile contesto? Sicuramente è necessario conoscere le varie tipologie di giochi presenti sul mercato e di esse i pro e i contro per orientare i ragazzi a scegliere responsabilmente il tipo di gioco e il numero di ore massime da dedicargli ogni settimana. Infatti, immaginare che essi rinuncino ai videogiochi è quantomeno utopistico se ne sono diventati degli appassionati. È come chiedere a molti genitori di non accendere la televisione una volta rientrati a casa la sera, per alcuni e routine fonte di relax improrogabile. Queste due affermazioni, volutamente abbinata, si accomunano per la "dipendenza"⁶⁶ nell'utilizzo prolungato dei monitor (TV, computer, tablet etc.) che provocano abitudini difficili da sradicare ma possono essere adeguatamente gestite tramite l'autoregolazione e l'alternanza con altre attività⁶⁷. Concludendo, emerge la necessità per gli insegnanti in formazione di avvicinarsi sempre più ad un consolidamento teorico e pratico della funzione dei videogiochi e del loro contributo nel processo esperienziale dell'individuo. Oggigiorno, i videogames e le animazioni 3d⁶⁸ sono parte integrante dei media che "nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione di cittadinanza"⁶⁹, pertanto, non potendo farne a meno, gli insegnanti devono trovare delle strategie per volgere a loro favore l'enorme "forza d'urto"⁷⁰ con cui i new media stanno colpendo le nostre istituzioni scolastiche e questo può avvenire attraverso una conoscenza adeguata del rapporto che lega i videogames con il processo d'insegnamento-apprendimento.

Bibliografia

- Andreoletti M., *Tra educazione e intrattenimento*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.
- Bartolomeo A., *Un videogioco: strumento per "Pensare"*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Berthoz, A., *Semplicità*. Torino, Codice, 2013.

⁶⁶ Vedi Tisseron, S., 3-6-9-12: *diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La scuola, Brescia, 2016.

⁶⁷ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, p. 111.

⁶⁸ Vedi Sibilio, M., *La didattica semplice*. Liguori, Napoli, 2013, p.181.

⁶⁹ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, p. 111.

⁷⁰ Vedi Falcinelli, F., *Le tecnologie dell'educazione*. In Rivoltella, P.C. Rossi, P. G. (a cura di). *l'agire didattico. Manuele per l'insegnante*. La scuola, Brescia, 2014, p.82.

- Bittani M., *Intermedialità. Videogiochi, cinema, televisione e fumetti*. Unicopli, Milano, 2008.
- Calamosca F., *Final Fantasy. Vivere tra gli indigeni del cyberspace*. Unicopli, Milano, 2008.
- Caravita S., *Videogiochi e comportamenti violenti di bambini e ragazzi*. Bartolomeo A., Caravita S., *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Cavaleri A., *Videogiochi e Marketing. Brand. Strategie e identità videoludiche*. Unicopli, Milano, 2010.
- Di Tore, S., *Corporeità Tecnologiche*. Pensa, Lecce, 2013.
- Di Tore, S., *La tecnologia della parola, didattica inclusiva e lettura*. Franco Angeli, Milano, 2016.
- Marconi L., *Effetti dei videogiochi sulle competenze narrative*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Menegelli A., *Il Risveglio dei sensi. Verso un'esperienza di gioco corporea*. Unicopli, Milano, 2015.
- Milani L., *Dal mondo del 2D all'universo del 3D": Gli ambienti virtuali dei videogiochi*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Mottershead B., *Una favola nell'era digitale*. Unicopli, Milano, 2007.
- Poian C., Rez. *L'estetica del codice. L'arte del videogioco*. Unicopli, Milano, 2015.
- Todino, M., *La complessità didattica dell'interazione uomo-macchina*. Aracne, Roma, 2018.
- Todino, M., *Simplexity to Orient Media Education Practices*, Aracne, Roma, 2019.
- Vanzo F., *Killer 7. Identikit di un videogame d'autore*. Unicopli, Milano, 2011.
- Zanoli F., *Bioshock. Il risveglio del padre*. Unicopli, Milano, 2011.

Cultura ed educazione nel secondo dopoguerra. L'esempio de «Il Politecnico»

GIOVAMBATTISTA TREBISACCE

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Catania

Corresponding author: gbtrebisacce@icloud.com

Abstract. This article intends to propose a pedagogical reading of Italian culture post-WWII period, through the usage of the Marxist categories “ideology” and “praxis”. The Italian Resistance, a demotic movement aimed at building the new Italy from scratch, is a clear example of “praxis pedagogy”, in which theory and practice coexist, fulfilling one another. The end of the Resistance’s spirit and the beginning of a national Reconstruction policy produce the return to old values, bringing out an ideological, conformistic and adaptive pedagogy, of which the stance of Vittorini’s magazine “Il Politecnico” and the largest part of the Italian cultural environment of the time are the most significant example.

Keywords. Resistance - Reconstruction - Culture - Education - “The Polytechnic”.

Nella recente storia nazionale la Resistenza rappresenta un momento di grande significato politico, pedagogico e civile. Nata durante il Ventennio come opposizione al fascismo da parte di una ristretta minoranza di uomini coraggiosi e di fede, diventa un moto di popolo negli anni '43-45, quando una parte significativa della comunità nazionale, varia per estrazione sociale, orientamento politico e fede religiosa, partecipa, unitariamente e con una chiara coscienza politica, alla lotta di liberazione dal nazifascismo. Pur nella complessità del giudizio storico che se ne può dare¹, non v'è dubbio che alla Resistenza vanno riconosciuti alcuni significativi meriti: l'aver visto nelle masse la forza centrale del cambiamento, l'aver fatto dei Comitati di liberazione nazionale dei «microcosmi di autogoverno» e dei «nuclei portanti di una democrazia nuova, sorta nel fuoco della lotta»², l'aver considerato l'uomo come un soggetto da ricostruire nella sua interezza attraverso «l'unità del dire e del fare nei rischi della lotta»³.

Limiti interni al movimento certamente non mancano, ma sono i condizionamenti esterni, soprattutto internazionali, che ne frenano lo spirito rivoluzionario delle origini e impediscono la realizzazione di risultati profondamente innovatori sul piano delle strutture economiche, delle istituzioni e del costume civile. La fine dei CLN, intesi come strumenti di cambiamento, e l'avvio di una politica di normalizzazione determinano l'affievolirsi graduale dello spirito della Resistenza e la sua definitiva scomparsa. A soli

¹ Cfr. F. Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Bari, Laterza, 2005.

² Cfr. G. Quazza, *La politica della Resistenza italiana*, in S. J. Woolf (a cura di), *Italia 1943-1950. La ricostruzione*, Bari, Laterza, 1974, p. 39.

³ G. Quazza, *La scuola*, in Autori Vari, *Italia 1945-1975*, Milano, Feltrinelli, 1975, p. 57.

tre anni dalla conclusione della guerra e del fascismo, la spinta innovativa espressa dalla Resistenza cede il posto ad una politica di «ricostruzione» del Paese all'insegna della conservazione e della restaurazione. La caduta del governo Parri e la nascita del governo De Gasperi segnano la fine dell'epopea resistenziale e l'inizio di una fase politica nuova, alla quale concorrono, pur in un quadro nazionale e internazionale fortemente polarizzato e diviso, anche le forze politiche della sinistra laica e marxista⁴ e le riviste politico-culturali che ad esse si ispirano⁵.

In molte pagine di alcune delle più importanti riviste dell'epoca, quali «Il Ponte» o «La nuova Europa», ma anche «Rinascita» e «Società», le due ultime strettamente legate al PCI, è ravvisabile l'eco della cosiddetta «ideologia della ri-costruzione»⁶, che si riflette nella debolezza teorica delle loro analisi sulle condizioni strutturali della società italiana del tempo e nella correlativa inadeguatezza degli strumenti operativi da impiegare per produrre un cambiamento che non sia di sola facciata. Per effetto di tali limiti teorici e pratici le menzionate riviste operano spesso vere e proprie fughe dalla realtà col risultato di proporre un'etica sganciata dalla storia e di considerarla, per di più, come l'unica possibilità di cambiamento. Nell'incapacità di individuare altri strumenti d'intervento più idonei a costruire la «nuova Italia», esse finiscono per affidare le possibilità del cambiamento all'opera educativa, con ciò evidenziando la vocazione intimamente pedagogica della cultura italiana del secondo dopoguerra, che ribadisce il vizio di fondo di ogni cultura scollegata da un'attività pratica di trasformazione⁷.

Di fronte alle tragedie causate dalla guerra, di fronte a quello che Lewis Mumford molto efficacemente definisce l'«etica dello sterminio», la cultura italiana dell'epoca cerca di scrollarsi di dosso l'accusa di disimpegno e di indifferenza dinanzi alle «contingenze

⁴ Per Vittorio Foa l'adesione della sinistra storica al governo De Gasperi rappresenta «la rinuncia a cambiare la struttura dello Stato attraverso la spinta del movimento di liberazione (...), la fine di ogni tentativo di valorizzare gli elementi di autonomia del movimento operaio e popolare» (V. Foa, *Movimento operaio e ricostruzione*, in Autori Vari, *Italia 1945-1975*, cit., p. 339).

⁵ Sul ruolo degli intellettuali e delle riviste negli anni postbellici cfr. G. Verucci, *Il contributo culturale e politico delle riviste e degli intellettuali laici nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1963)*, in «Studi storici», 1990, n. 4, pp. 889-897.

⁶ L'espressione è usata da Romano Luperini in *Gli intellettuali di sinistra e l'ideologia della ricostruzione nel dopoguerra*, Roma, Edizioni di «Ideologie», 1971.

⁷ Qui evidentemente il termine *educazione* (e l'altro correlativo di *pedagogia*), inteso gramscianamente nella dimensione molecolare e in quella sociale, è assunto nella sua accezione negativa di *ideologia*, vale a dire di un *corpus* di idealità e valori che, in quanto astratti dalla storia e non rappresentativi della storia reale del soggetto educando (individuo o comunità) che ne dovrebbe essere il beneficiario, non ne produce il cambiamento effettivo, ma l'adeguamento a qualcosa che non gli appartiene. Per la critica di tale concetto di educazione da un'angolazione rigorosamente marxista si rinvia agli studi di M. A. Manacorda (*Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1971), di A. Broccoli (*Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974) e *Marxismo e educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 1978), di A. Santoni Rugiu (*Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975), di F. Papi (*L'educazione*, Milano, Isedi, 1978), di C. Covato (*L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia, 1983), di F. Cambi (*Libertà da. L'eredità del marxismo italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1994). Come si vede, tale letteratura è quasi tutta precedente al 1989, che è un po' la data-simbolo della svolta verificatasi nella politica e nella cultura a livello italiano e internazionale. Dopo la caduta del muro di Berlino e la fine dei regimi del socialismo reale, infatti, la riflessione, anche pedagogica, su Marx e il marxismo si è completamente interrotta. Ed è un vero peccato perché, come ha osservato opportunamente Armando Plebe, personaggio assai discusso della cultura filosofica italiana del secondo Novecento, un «ritorno» a Marx, libero dai condizionamenti ideologici e politici del passato, sarebbe molto utile e produttivo. Cfr il suo *Dimenticare Marx?*, Milano, Rusconi, 1994.

della vita», affermando di voler concretamente intervenire nell'opera di ricostruzione del Paese. Gli intellettuali, consapevoli del rinnovato significato della propria missione e della propria responsabilità, intendono «ridare il senso e la coscienza di quello che l'uomo è e può essere» e con ciò «riguadagnare il tempo perduto», riprendendosi il loro posto nella vita nazionale e facendo pesare la loro presenza⁸.

È l'affermazione dell'«ideologia dell'*engagement*», diffusa in molti paesi dell'Europa post bellica, assolutamente comprensibile dopo il lungo periodo in cui la libertà di espressione è stata negata e la cultura sottoposta ad una sorta di libertà vigilata. È l'affermazione del carattere impegnato della nuova cultura, che si contrappone a quella precedente, accusata di non aver saputo cogliere le aspirazioni del popolo italiano e difenderlo dall'oppressione e dall'incultura. Dinanzi a tale sacrosanto impegno, non ci si poteva però limitare ad un semplice ristabilimento dei rapporti interrotti col passato, ma occorreva ritessere le trame di una nuova cultura che non consentisse la riproposizione della brutalità e della violenza. Occorreva, ad esempio, riflettere sulle ragioni dell'affermazione del fascismo e di prendere posizione contro le tesi crociane sul carattere episodico e casuale di esso, oltre che sulla concezione separata della cultura⁹.

Ad onor del vero, su questi due punti specifici la cultura italiana del dopoguerra interviene con vigore esprimendo la duplice esigenza di voler valutare criticamente l'esperienza del fascismo e di volersi impegnare in prima persona nell'opera di ricostruzione della società italiana, ma è nei fatti che non riesce ad esprimere comportamenti conseguenti e coerenti con tale impegno.

È in particolare la rivista «Società» a criticare duramente la posizione crociana sul fascismo: «Non accettiamo – vi si scrive - quella concezione idilliaca della moderna storia d'Italia che vede nel fascismo un'aberrazione passeggera e casuale, come di un corpo estraneo violentemente introdottosi nel nostro organismo sociale. Il fascismo non è piovuto dal cielo, il fascismo non è il dono invidioso di una divinità ostile; il fascismo non è l'invasione degli 'Hyksos'; il fascismo è nato dalle viscere della nostra società»¹⁰. In questo brano la Rivista, in diretta polemica con Croce, esprime l'intenzione della nuova intellettualità di voler comprendere e approfondire sul piano storico e culturale il fenomeno del fascismo in modo da poter costruire su basi più solide la nuova società, ma in concreto, al di là dell'affermazione di questa esigenza, non sembra andare. La nascita di una nuova cultura, capace di dare linfa al progetto della «nuova Italia», aveva bisogno di un'opera di effettiva storicizzazione del fascismo e di un'approfondita analisi critica della società del tempo, se si voleva veramente «avviare un discorso nuovo e rigoroso, non moralistico e non divulgativo, non limitato ad introdurre nozioni nuove senza cambiare la sostanza, non esaurito nel sermone persuasivo ma davvero impegnato nella costruzione»¹¹. Come osserva Eugenio Garin, quest'opera di messa a punto storica non è generalmente fatta, anche perché le forze politiche e culturali del tempo, rimuovendo il radicato consenso

⁸ E. Garin, *Quindici anni dopo 1945-1960*, in *Cronache di filosofia italiana*, Bari, Laterza, 1966, vol. II, p. 493.

⁹ Sulla concezione separata di politica e cultura il filosofo napoletano torna a più riprese nei suoi scritti: «Le riviste e i giornali letterari debbono tenersi estranei ai pratici contrasti politici ed economici, e la loro sola ulteriore partizione sarà fra quelli specialistici e quelli di cultura e d'interesse generale...», scrive in «Quaderni della critica», 1945, n. 1, p.111. Cfr. anche *Gli intellettuali e la politica*, in «Quaderni della critica», 1946, n. 3, p.115.

¹⁰ *Situazione*, in «Società», 1945, nn. 1-2, p. 6.

¹¹ E. Garin, *Quindici anni dopo*, cit., p. 526.

che il fascismo aveva ottenuto in ampi settori della società italiana durante il ventennio, accreditano l'immagine di un Paese rimasto sostanzialmente immune dal contagio fascista. A ciò concorrono anche le tesi di Norberto Bobbio sulla mancanza di un'ideologia del fascismo e quindi di una politica culturale sua propria, che hanno prodotto la sottovalutazione della fenomenologia delle culture politiche nella transizione dal fascismo al postfascismo¹². Ne deriva un'impostazione in termini etico-culturali e non in termini teorico-politici. Il tema della «costruzione nazionale» è considerato un imperativo di ordine prevalentemente morale e quindi inteso come progresso dell'umanità.

Nel saggio già citato Romano Luperini riporta un brano di «Società» nel quale individua quella che egli definisce l'«ideologia della ricostruzione». «Ricostruzione non significa ripristinare il passato, ma costruire un futuro migliore nel settore economico, ma anche in quello morale, culturale, educativo, politico e amministrativo. La ricostruzione è indivisibile. Essa non è possibile se non per una spinta unitaria, anche se questa nasca dalla dialettica e dal travaglio di forze politiche e sociali distinte; la composizione delle quali (...) ha bisogno di una condotta (...) che nasca dall'interpretazione costante e attenta dei bisogni espressi dalle classi popolari e lavoratrici (...), le più impegnate a difendere la vera indipendenza nazionale del paese. (...) l'onere politico della ricostruzione è passato alle forze più avanzate e popolari. Sta ad esse accoglierlo e condurlo a fondo, sta ad esse quindi impegnare efficacemente, sul piano economico, quelle classi e quei gruppi che detengono la ricchezza o le sue fonti e i suoi strumenti. Nella misura in cui queste ultime parteciperanno attivamente a tale opera (...), sta la loro possibilità di salvarsi, cioè di salvare il loro diritto ad avere una parte importante nella direzione politica del paese. (A queste condizioni tali forze potranno così) allearsi sinceramente a queste classi (quelle popolari), dividerne le responsabilità civili, accogliere l'appello che sorge dal loro stesso seno profondo, che è l'appello insieme della patria e della causa del progresso»¹³. In questo brano – secondo il giudizio di Luperini – l'ideologia della ricostruzione appare in tutta la sua portata «a) come ricostruzione morale dell'uomo; b) come ricostruzione 'unitaria' che postula la 'solidarietà'; c) come servizio reso alla 'patria', al 'progresso', all'«umanità»; d) come etica del 'sacrificio' e dell'«onore' politico della classe operaia».

Al di là del giudizio severo del critico marxista, non possono non essere considerate come premesse fondamentali ai fini di una corretta impostazione del tema del cambiamento, le due esigenze sottolineate dalla Rivista: da un lato, l'indivisibilità e l'unitarietà del processo costruttivo/ricostruttivo e, dall'altro, la necessità di partire nell'opera di costruzione/ricostruzione da un preliminare accertamento dei bisogni autentici delle classi popolari. Si tratta di premesse teorico-politiche che non sono mantenute né svolte coerentemente, ma accostate, in un'impossibile coniugazione, ai motivi etici e moralistici, ben lontani dall'orizzonte al quale la Resistenza si era richiamata. A conti fatti, si può dire che sostanzialmente la posizione di «Società» non si allontana molto da quella delle

¹² N. Bobbio, *Fascismo e cultura*, in G. Quazza (a cura di), *Fascismo e società italiana*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 176-192. Sul tema della transizione cfr. L. La Rovere, *Gli intellettuali italiani e il problema delle generazioni nella transizione al postfascismo*, in «Laboratoire italien», 2012, n. 12, pp. 97-110 e O. Forlin, *Intellectuels français et intellectuels italiens dans la transition du fascisme à la République (1945-1948)*, in «Laboratoire italien», 2012, n. 12, pp. 111-124.

¹³ Cfr. *Situazione*, in «Società», 1946, n. 7-8, p. 8.

altre riviste, come il «Ponte» di Piero Calamandrei, la «Nuova Europa» di Luigi Salvatorelli, nelle quali la ricostruzione dell'unità morale disgregata dal fascismo e dalla guerra e quella della solidarietà e della collaborazione sono i temi maggiormente trattati.

1. «Il Politecnico» come esempio di «educazione» al cambiamento

Anche «Il Politecnico», la rivista di Elio Vittorini, partecipa alla diffusione dell'ideologia della ricostruzione, anzi, a detta di Luperini, «rappresenta lo sforzo più coerente che abbia compiuto la cultura di sinistra nella direzione di mediare esigenze rinnovatrici e universali della cultura con gli interessi particolari dei lavoratori»¹⁴. Il punto di partenza della Rivista, nel quale è da vedersi il motivo del suo successo iniziale, è l'analisi del ruolo tradizionale svolto dalla cultura: un ruolo di disimpegno, di neutralità, di indifferenza dinanzi agli eventi tristi e dolorosi della storia dell'umanità. Di fronte ad avvenimenti come il fascismo, la guerra, le distruzioni e la morte di milioni di esseri umani, soprattutto bambini, la cultura non è mai andata al di là di un moto di esecrazione e di condanna morale limitandosi ad esortare al valore assoluto di certe cose definite «sacre» e all'invulnerabilità e al rispetto di alcuni principi e valori ritenuti universalmente validi. Assumendo questo atteggiamento, la cultura è rimasta sconfitta «perché il suo insegnamento non ha avuto che scarsa, forse nessuna influenza civile fra gli uomini», finendo col dare un obiettivo anche se involontario aiuto al verificarsi di quegli eventi. Questa caratteristica non è solo della cultura recente, dei Mann o dei Croce, ma della cultura in generale, per l'atteggiamento che ha avuto rispetto alle esigenze storiche del momento. «Essa ha predicato, ha insegnato, ha elaborato principi e valori, ha scoperto continenti e costruito macchine, ma non si è identificata con la società, non ha governato con la società, non ha condotto eserciti per la società»¹⁵. Per questo suo mancato collegamento con la società la cultura ha prodotto mutamenti solo nell'intelletto degli uomini, ma non nella storia, nell'uomo reale, nei confronti del quale ha mantenuto un ruolo di consolazione e non di protezione: «Per questo suo modo di consolatrice in cui si è manifestata fino ad oggi, la cultura non ha potuto impedire gli orrori del fascismo. Nessuna forza sociale era 'sua' in Italia o in Germania per impedire l'avvento del fascismo al potere, né erano 'suoi' i cannoni, gli aeroplani, i carri armati che avrebbero potuto impedire l'avventura d'Etiopia, l'intervento fascista in Spagna, l'Anschluss o il patto di Monaco. Ma di chi se non di lei stessa è la colpa che le forze sociali non siano forze della cultura, e i cannoni, gli aeroplani, i carri armati non siano 'suoi'?»¹⁶. La cultura è rimasta separata dalla società, rinunciando al potere e limitandosi a svolgere un ruolo meramente consolatorio: «E la cultura non è società perché ha in sé l'eterna rinuncia del 'dare a Cesare' e perché i suoi principi sono soltanto consolatori, perché non sono tempestivamente rinnovatori ed efficacemente attuali, viventi con la società stessa come la società stessa vive»¹⁷.

All'interrogativo se sia possibile una cultura capace di proteggere l'uomo dalle sof-

¹⁴ R. Luperini, cit., p. 80.

¹⁵ E Vittorini. *Una nuova cultura*, in «Il Politecnico», 1945, n. 1. Una ristampa anastatica dei numeri (dal n. 1 del settembre 1945 al n. 39 del dicembre 1947) della Rivista è stata pubblicata dall'Editore Einaudi nel 1975.

Un'antologia è quella curata da S. Pautasso e M. Forti, *Il Politecnico*, Milano, Rizzoli, 1975.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

ferenze, di aiutarlo a vincere lo sfruttamento, la schiavitù e il bisogno, anziché limitarsi a consolarlo, Vittorini risponde affermativamente lanciando il suo appello che è anche un programma: «Occuparsi del pane e del lavoro è ancora occuparsi dell' 'anima', mentre non volere occuparsi che dell' 'anima' lasciando a 'Cesare' di occuparsi come gli fa comodo del pane e del lavoro, è limitarsi ad avere una funzione intellettuale e dar modo a 'Cesare' (...) di avere una funzione di dominio sull' anima dell' uomo. Può il tentativo di far sorgere una nuova cultura che sia di difesa e non più di consolazione dell' uomo, interessare gli idealisti e i cattolici, meno di quanto interessi noi?»¹⁸. E poco più sopra affermava: «Io mi rivolgo a tutti gli intellettuali che hanno conosciuto il fascismo. Non ai marxisti soltanto, ma anche agli idealisti, ai cattolici, anche ai mistici. Vi sono ragioni dell' idealismo o del cattolicesimo che si oppongono alla trasformazione della cultura in una cultura capace di lottare contro la fame e le sofferenze?»¹⁹.

Vittorini in sostanza individua esattamente il limite della cultura tradizionale nel fatto di essersi tenuta lontana dai problemi reali e «di non aver saputo avere, per il modo in cui pone la propria esistenza, quasi nessuna influenza trasformatrice sugli uomini»²⁰, e con accenti, che a volte richiamano suggestioni marxiane, ne mette in rilievo il significato ideologico, accusandola di produrre mutamenti soltanto nell' intelletto umano. Non va però a fondo nell' esaminare le ragioni del suo fallimento. Riguardo al fascismo, ad esempio, non vede che la separazione è solo apparente e che molti e insospettati sono i legami tra la cultura e il periodo storico nel quale essa si è espressa. Invoca con forza una nuova cultura, una cultura che prenda finalmente il potere²¹, che sia «potente e grande» al tempo stesso, che diventi capace di non più consolare, ma di proteggere dalle sofferenze, chiamando a raccolta per tale impresa idealisti e cattolici, ma non si rende conto che una cultura che ha coltivato solo l' anima, non può accettare l' invito alla collaborazione su un piano diverso da quello proprio: l' idealista e il cattolico, se vogliono accettare il suo invito, devono negare alla radice la loro formazione culturale²². E difatti la risposta del cattolico Carlo Bo all' appello vittoriniano è sostanzialmente negativa, perché pone come pregiudiziale per la collaborazione la conversione alle proprie posizioni. Leggermente più aperta è la risposta di Felice Balbo, la cui disponibilità di principio a collaborare è però una decisa riaffermazione dei tradizionali capisaldi del Cristianesimo²³.

La stessa cosa si può dire per Vittorini il cui richiamo alla collaborazione poggia su un' esigenza che è etico-culturale e non genuinamente politica, il che comporterebbe inevitabilmente scelte e responsabilità precise. La lotta per una nuova cultura impone anche

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ E. Vittorini, *Polemica e no. Per una nuova cultura*, in «Il Politecnico», 1945, n. 7.

²¹ «Se vogliamo che le sofferenze siano eliminate, bisogna che la cultura schiacci gli Agnelli, schiacci i Donegami, schiacci i Vanderberg, Ford, Hearst, e prenda il potere» (E. Vittorini, *Perisca lo spirito!, cioè la cultura prenda il potere*, in «Il Politecnico», 1945, n. 1). Nessun dubbio dunque sulle possibilità rivoluzionarie della cultura. Più cauto e problematico Franco Fortini per il quale «è inutile ed impossibile parlare di cultura nuova finché con ciò intendiamo il corpo tradizionale delle 'scienze morali e storiche' (...). Anche a non voler parlare di sovrastrutture, bisogna essere ciechi per non vedere un rapporto, o un divorzio, tra i modi nei quali si organizza l' attuale industria americana e quelli nei quali dipinge il pittore o scrive il poeta» (da *Chiusura di una polemica. Cultura come scelta necessaria*, in «Il Politecnico», 1946, n. 17).

²² Cfr. E. Garin, cit., p. 515.

²³ Cfr. C. Bo, *Cristo non è cultura*, in «Costume», 1945, n. 9, pp. 22-23 e F. Balbo, *Lettera di un cattolico*, in «Il Politecnico», 1945, n. 3.

a lui una recisa negazione di quella tradizionale che ha costituito il suo nutrimento culturale e spirituale. «Era necessario – scrive a tal proposito Garin – il coraggio di cominciare il processo alla cultura alla quale si apparteneva. Bisogna vedere la malattia del proprio passato, e rifiutarlo come solo si può il proprio passato, ossia negandolo in un'affermazione nuova il cui rapporto col momento precedente approdasse a un no radicale. Nel caso specifico bisognava rendersi conto dei legami sfuggenti di una cultura col fascismo; andando al di là dello stesso antifascismo per identificarvi non più una mancanza (nel modo di manifestarsi, nell'azione solo intellettuale), ma un contributo reale recato proprio all'affermazione del fascismo»²⁴.

Lo scrittore siciliano non giunge a tanto: il problema per lui è di semplice estrinsecazione della cultura, riguarda il suo modo di manifestarsi e non la sua *qualità* intrinseca, il suo modo di essere. La cultura per lui è intimamente progressista, anche quella elaborata nel periodo fascista, che ha avuto il torto di tenersi in disparte e lontana dai problemi reali della società, ma in compenso è rimasta sostanzialmente immune dal cancro fascista. «Per postulato - nota ancora Garin - il fascismo restava incultura; per postulato la cultura era stata antifascismo, a parte il caso personale di questo o quel pensatore, o artista (...). Il rapporto fra ideologie, elaborazioni culturali e situazioni storiche rimaneva non approfondito»²⁵. Perciò Vittorini è portato ad auspicare un mutamento *quantitativo* della cultura, una sua maggiore diffusione, un ampliamento della sua tradizionale cerchia di utenti e a ritenere del tutto secondario un suo cambiamento *qualitativo*. Alla base della sua concezione culturale e dell'azione de «Il Politecnico» è possibile scorgere l'intenzione di aprirsi al popolo e alle masse non per collocarsi dal loro punto di vista e interpretarne le esigenze e i bisogni (che comporterebbe una radicale trasformazione dell'impianto della vecchia cultura), ma per conquistarsi nuovi spazi e nuove modalità espressive che non intaccano minimamente il suo assetto complessivo e i valori che ne sono a fondamento. «Cultura popolare - osserva criticamente Luperini - mai significa infatti porsi dal punto di vista del popolo; significa invece compiere un'azione dal punto di vista della cultura e con un fine squisitamente culturale: aprire alla cultura nuovi spazi e nuove forme espressive atte a conquistare il popolo alla cultura, a fargli recepire i valori della tradizione culturale borghese»²⁶. La cultura per Vittorini deve calarsi nella realtà ed estendersi a tutte le classi, soprattutto a quelle che non ne hanno mai beneficiato, e questo basta a mutarne i caratteri tradizionalmente conservatori.

Quest'aspetto populistico e letterario de «Il Politecnico», che è una caratteristica comune a molte riviste culturali dell'epoca²⁷, evidenzia il carattere prevalentemente edu-

²⁴ E. Garin, cit., pp. 515-516.

²⁵ Ivi, p. 518. Su questo tema canche M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano*, Bologna, Cappelli, 1979 e Cancogni-Manacorda, *Libro e moschetto*, Torino, Eri, 1980.

²⁶ R. Luperini, art. cit., p. 94.

²⁷ La maggior parte delle riviste impegnate dell'epoca sono accomunate dalla parola d'ordine dell'andare verso il popolo, il cui significato equivoco non si è mancato di sottolineare in varie occasioni. Leggiamo quanto scrive E. Curiel diversi anni prima a questo proposito: «per molti giovani l'andare verso il popolo è spesso soltanto presumersi investiti dal popolo per l'azione politica, che deve essere a vantaggio del popolo, ma che non può essere condotta a buon porto che da intellettuali, più o meno illuminati. Residui mazziniani, mazzinianesimo gentiliano, danno a queste correnti una certa base ideologica e conducono questi giovani a pensare al popolo come ad una città astratta, dotata del buon senso della ignoranza, portatrice della saggezza nazionale, ma incapace di guidarsi da sola» (E. Curiel, *Il lavoro economico-sindacale e la lotta popolare per la democrazia*, in «Lo Stato operaio», 1937, n. 34, pp. 30-31).

cativo dell'impostazione di gran parte della cultura italiana, anche di quella di sinistra, del secondo dopoguerra. «Da questa concezione – fa notare opportunamente Ghini – nasce l'intento pedagogico ed enciclopedico che certo mira, ed è giusto, ad elevare il livello medio delle conoscenze, ma non recepisce niente dell'altra cultura, se non gli aspetti più folklorici e superficiali»²⁸. Il rinnovamento del Paese viene da essa ritenuto realizzabile non attraverso l'attività critico-pratica del maggior numero possibile di individui, non attraverso una prassi sociale e collettiva, secondo le linee direttive del materialismo storico, che pure costituisce l'ambito teorico al quale gran parte di quella cultura dichiara di rifarsi, ma attraverso la proposizione di una cultura elaborata da pochi e partecipata ai più in termini di doverosità. Solo appropriandosi dei valori posti a base di essa, il cambiamento cessa di essere un'aspirazione utopica per divenire una realtà concreta: è il classico esempio della cultura intesa come «comunicazione» che, anche a un sommario esame della storia culturale dell'umanità, è alla base dei tanti progetti di trasformazione elaborati nel corso dello svolgimento della storia umana e che la realtà si è sistematicamente incaricata di far fallire per la loro inconsistenza pratica e le loro interne aporie.

Il tentativo de «Il Politecnico» non sfugge a questa conclusione fallimentare, perché il suo dichiarato impegno per una nuova cultura si esprime in un'attività di semplice informazione e divulgazione che lascia in ombra, fino ad oscurarla completamente, l'esigenza di una radicale trasformazione di quella tradizionale attraverso una messa in discussione del suo impianto. Ha ragione Cesare Luporini quando, intervenendo nel dibattito occasionato dalle proposte vittoriniane sulla nuova cultura, afferma di vedere in esse un esempio di «velleitarismo sentimentale» e di «moralismo predicatorio», oltre che il pericolo di «cadere in una mistica della cultura», e reclama un più stretto collegamento con la storia se si vuole definire la propria e l'altrui identità culturale. La cultura – egli afferma – non può essere intesa indipendentemente dalla società come non si può trattare dell'uomo e della società in astratto così non si può astrattamente trattare della cultura: tra uomo-società-cultura e storia c'è uno stretto rapporto, che va tenuto presente ogni qualvolta si vogliono esaminare i fatti culturali²⁹.

Non a caso nella versione settimanale de «Il Politecnico» sono presenti rubriche dal chiaro intento divulgativo: titoli come «Enciclopedia», «Notiziario economico», «Notiziario scientifico», ecc. confermano il ruolo sostanzialmente pedagogico da esso svolto. «Era questa – afferma Alessandra Briganti – la parte più caduca e velleitaria del programma de 'Il Politecnico', quella in cui più palpabilmente si manifestò la debolezza delle basi ideologiche su cui si fondava l'azione del periodo. Si sceglieva, infatti, per rivolgersi al 'popolo', a quel pubblico operaio che era in effetti fra i lettori del 'Politecnico', un tono didascalico per offrire i risultati semplificati di una cultura già formata e quindi incapace di avviare in ciascuno un personale processo di ricerca»³⁰. E più recentemente Piero Lucia quando scrive: «La 'rottura' globale propugnata dal Politecnico andrà però via via caratterizzandosi come momento in cui si privilegia più la divulgazione delle esperienze che avvengono in Italia e in Europa nel campo della produzione culturale che l'approfondimento teorico ed ideologico»³¹. Se ne mostra convinto lo stesso Vittorini quando,

²⁸ G. P. Ghini, *La cultura in Italia nel secondo dopoguerra 1945-47*, in «Il Mulino», 1976, n. 248, p. 865.

²⁹ Cfr. C. Luporini, *Rigore della cultura*, in «Società», 1946, n. 5, p. 16.

³⁰ A. Briganti, «Il Politecnico» e la polemica per una nuova cultura, in «Trimestre», 1968, n. 2, p. 118.

³¹ P. Lucia, *Intellettuali italiani del secondo dopoguerra.. Impegno, crisi, speranza*, Napoli, Guida, 2003, p. 82.

annunciando il passaggio da «Il Politecnico» settimanale a quello mensile, con accenti sinceramente autocritici riconosce i limiti della sua rivista. «Noi non abbiamo avuto, col settimanale – egli scrive – una funzione propriamente creativa, o, comunque, formativa. L'altra funzione, la divulgativa, ci ha preso, a poco a poco, e sempre di più, la mano. Ci siamo lasciati andare ad essa. Abbiamo compilato, abbiamo tradotto, abbiamo esposto, abbiamo informato, abbiamo anche polemizzato, ma abbiamo detto ben poco di nuovo. In quasi tutte le posizioni che abbiamo prese, pur senza mai sbagliare indirizzo, ci siamo limitati a gridare mentre avremmo dovuto dimostrare. E troppo spesso abbiamo dato sotto forma di manifesto quello che avremmo dovuto dare sotto forma di studio. Troppo spesso abbiamo affidato alla grezza testimonianza dei lettori quello che avrebbe avuto bisogno della rielaborazione di scrittori. Ci siamo così trovati a divulgare delle verità già conquistate mentre avremmo dovuto cooperare alla ricerca della verità»³².

A ben vedere però, i difetti de «Il Politecnico» non sono estrinseci ed occasionali, come sembra ritenere Vittorini, ma intrinseci e di fondo, inerenti all'impostazione stessa del problema culturale. Lo dimostra assai bene la posizione di Vittorini nella famosa polemica con Togliatti sui rapporti tra politica e cultura.

Rispondendo al noto articolo stroncatore di Mario Alicata su «Rinascita», lo scrittore siciliano pone una netta divisione tra i due termini. «La politica – egli scrive – agisce in genere sul piano della cronaca. La cultura, invece, non può non svolgersi all'infuori da ogni legge di tattica e di strategia, sul piano diretto della storia. Essa cerca la verità, e la politica, se volesse dirigerla, non farebbe che tentare di chiuderla nella parte già provata della verità»³³. E ancora: la politica produce normalmente modificazioni *quantitative*, mentre quelle della cultura sono *qualitative*. Raramente, e soltanto nei periodi rivoluzionari, avviene che la politica produce mutamenti anche qualitativi. Ma in questo caso «è molto di più che politica, è filosofia, è religione, è arte, e agisce qualitativamente appunto perché non è soltanto politica, ma è tutta la cultura (...). Ma quando la politica è sul piano ordinario della cronaca e produce modificazioni semplicemente quantitative, essa è di nuovo una parte, anche se applicatrice, anche se realizzatrice, non è tutto, e non può pretendere di guidare, giudicare, controllare, frenare o limitare il resto della cultura. Allora, anzi, il resto della cultura assume il carattere, di fronte alla politica, di cultura in assoluto; e allora è questa cultura differenziata dalla politica che produce delle modificazioni qualitative o le prepara, le elabora»³⁴.

Questa divisione vittoriniana di cultura e politica come di qualità e quantità, di «uomo di cultura» e «uomo politico», ripristina l'ormai creduta superata concezione crociana del carattere «separato» della cultura e suppone una visione duale della realtà che inevitabilmente postula l'esigenza educativa, come adeguamento di un termine all'altro del rapporto. L'educazione si presenta con caratteristiche di *adaequatio*. Ha ragione dunque Togliatti quando osserva che «tra politica e cultura passano legami strettissimi di dipendenza reciproca e tutti e due si muovono nella storia, quando si adeguano, si intendono, ai loro obiettivi»³⁵. Neppure la parziale correzione di rotta, tenuta da Vittorini nella risposta a Togliatti, vale a superare i limiti del suo «pedagogismo» culturale. Premesso

³² E. Vittorini, *Un «Politecnico» mensile. Perché?*, in «Il Politecnico», 1946, n. 28.

³³ E. Vittorini, *Risposte ai lettori. Politica e cultura*, in «Il Politecnico», 1946, n. 31-32.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ P. Togliatti, *Politica e cultura. Una lettera di Palmiro Togliatti*, in «Il Politecnico», 1946, nn. 33-34.

che politica e cultura non sono per lui due attività perfettamente distinte (pur se restano sempre due attività) e che il terreno dell'una non è da considerarsi chiuso all'attività dell'altra, così continua: «La cultura che perda la possibilità di svilupparsi in quel senso di ricerca che è il senso proprio della cultura, e si mantenga viva attraverso la possibilità di svilupparsi in 'senso di influenza', cioè in senso politico, lascia inadempito un compito per aiutare ad adempierne un altro. Né si deve credere che alla politica serva (anche se a volte lo sollecita o addirittura lo esige) un aiuto simile (...). Tanto più serve invece obiettivamente alla storia (e alla politica in quanto storia) che la cultura adempia il proprio compito, e continui a porsi nuovi problemi, continui a scoprire nuove mete da cui la politica tragga incentivo (...) per nuovi sviluppi nella propria azione. Nel corso ordinario della storia, è solo la cultura autonoma (ma si capisce, non sradicata, non aliena) che arricchisce la politica e, quindi, giova obiettivamente alla sua azione; mentre la cultura politicizzata, ridotta a strumento di influenza, o, comunque, privata della problematicità sua propria, non ha nessun apporto qualitativo da dare e non giova all'azione che come un impiegato d'ordine può giovare in un'azienda»³⁶. La cultura è dunque intesa da Vittorini come pura ricerca, ricerca della verità e verità essa stessa, che si sviluppa e muta per proprio impulso oltre che per le esigenze di mutamento che si presentano nel mondo, e i suoi risultati, collocandosi su un piano di assolutezza al di sopra dei gruppi sociali che concretamente li producono, sono ritenuti intrinsecamente progressivi e rivoluzionari e quindi validi indistintamente per tutti gli uomini. Da essa il mondo acquista «coscienza» del mutamento e la politica deriva le «mete» della propria azione. In pratica la cultura ha la funzione di guida, di ricerca e di elaborazione di valori universalmente validi da cui la politica trae «incentivo» per la propria attività pratica di trasformazione. In questo è da vedere la forza «pedagogica» della cultura. La preoccupazione però di non tagliare completamente i ponti con la realtà porta Vittorini ad individuare nelle masse l'elemento di raccordo tra politica e cultura, ma la logica della distinzione gli fa nuovamente ribadire la nota divisione in precedenza posta: «Politica si chiamerà la cultura che, per agire (...) si adegua di continuo al livello di maturità delle masse, e segna anche il passo con esse, come accade che con esse esplode. Continuerà invece a chiamarsi cultura la cultura che, non impegnandosi in nessuna forma di azione diretta, saprà andare avanti sulla strada della ricerca. Ma se tutta la cultura diventa politica, e si ferma su tutta la linea, e non vi è più ricerca da nessuna parte, addio. Da che cosa riceverà la politica l'avvio alla ripresa se la cultura è ferma? Lo riceverà direttamente dalla 'vita'? In effetti, sarà la vita a rimettere in moto la cultura e la cultura rimetterà in moto la politica, ossia tornerà a tradurre parte di sé stessa in azione»³⁷. La medesima logica gli fa porre in termini oppositivi il rapporto tra «uomo politico» e «uomo di cultura»: «Che cos'è un uomo politico? È un uomo di cultura che si estranea dalla ricerca per applicarsi all'azione. E che cos'è l'uomo di cultura? È l'uomo di cultura che si tiene al di fuori dell'azione per *continuare* la ricerca»³⁸.

In questa serie di contrapposizioni non rimane alcun respiro marxista perché, come nota Luperini, «non si tiene affatto conto che il marxismo, impostando in modo nuovo il rapporto tra teoria e prassi, ha posto in crisi proprio la tradizionale distinzione qui tran-

³⁶ E. Vittorini, *Politica e cultura. Lettera a Togliatti*, in «Il Politecnico», 1946, n. 35.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

quillamente accettata»³⁹. Vittorini cioè giunge in pratica ad accettare la divisione borghese del lavoro, ponendo quello intellettuale su di un piano superiore rispetto all'altro, conferendogli per ciò stesso caratteristiche educative, mentre invece il materialismo storico individua nella prassi, intesa come unità di teoria e pratica, l'elemento per il superamento della divisione. Anche a non voler assumere ad esempio la posizione di Vittorini che, per sua stessa ammissione, manca di solidi studi marxisti, non si può non notare che anche le interpretazioni del marxismo che si possono leggere sulle pagine della rivista vittoriniana denotano, oltre che una finalità didascalica, anche una non piena consapevolezza circa l'autonomia filosofica e scientifica del materialismo storico e la sua validità come metodo interpretativo ed operativo. Il filone di ricerca che solitamente passa come l'elemento caratterizzante dell'esperienza culturale de «Il Politecnico» e consistente in un'opera «di rinnovamento della cultura italiana secondo uno schema di assorbimento ed aggiornamento dei risultati complessivi della cultura europea ed extraeuropea del Novecento nei suoi diversi aspetti»⁴⁰, si risolve in una serie di tentativi di integrazione del marxismo con alcuni orientamenti del pensiero contemporaneo col risultato di fargli perdere la specificità scientifica autonoma ed autosufficiente e di ridurlo in ultima analisi ad una «pedagogia»⁴¹. È infatti possibile scorgere in queste interpretazioni un'operazione di accostamento e di conciliazione del pensiero marxiano con alcuni indirizzi della moderna cultura borghese (pragmatismo, esistenzialismo, psicanalisi, ecc.) più che un tentativo di lettura delle opere di Marx alla luce di un esame politico, storico e sociologico del presente, o più ancora un'analisi di quelle correnti di pensiero alla luce della metodologia critica del materialismo storico⁴².

³⁹ R. Luperini, art. cit., seconda parte, in «Ideologie», 1971, n. 15, p. 120.

⁴⁰ A. Briganti, art. cit., p. 118.

⁴¹ Cfr. F. Fortini, *Per un'enciclopedia*, in «Il Politecnico», 1946, n. 23.

⁴² Cfr. R. Luperini, art. cit., p. 106. Soltanto «Studi socialisti» ha in programma un approccio del genere, ma la repentina fine della Rivista, dovuta alle conseguenze normalizzatrici del 18 aprile, non consente di portare a termine quell'interessante disegno (Cfr. l'editoriale *Filo rosso*, apparso sul primo numero della rivista nel 1948, pp. 1-4).

Rileggendo i *Minima moralia* a cinquantun anni dalla scomparsa di Adorno. Nota pedagogica

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The Adornian theories are still a relevant theoretical and educational model, even fifty years after his death. The article develops exactly this aspect in many directions and it lingers on one of the masterpieces of the master of Frankfurt, *Minima moralia*, making use of hermeneutic critical thinking.

Keywords. Adorno - *Minima Moralia* - Critical Theory - Frankfurt School - Utopy

1. Nel 2019 sono stati ormai cinquant'anni che Adorno ci ha lasciati interrompendo una riflessione ricca e finissima, che negli anni Sessanta e dopo ha veramente fatto scuola, sia per lo stile di pensiero, sia per il vigore teoretico, come pure per il continuo richiamo a una "passione antropologica" a cui la filosofia, per statuto originario, deve costantemente richiamarsi e impegnarsi a ri-tematizzare. Certo il pensiero adorniano già allora apriva con forza a un fascio di temi nuovi: la "dialettica dell'illuminismo", la "dialettica negativa", l'innesto di Kant con Hegel e Marx e Nietzsche e Freud, la tensione utopica e critica-critica del fare filosofia; e poi il modello di sociologia critica, quello della critica letteraria e critico-musicale e dell'estetica in generale. Tutti campi di un pensiero complesso e sottile, ma che proprio nella centralità assegnata all'*anthropos* toccava forse il suo dispositivo più maturo e esemplare. Un *anthropos* erede dell'individuo moderno e da tutelare con cura nel mondo "amministrato" tra ideologia e mercato. Come pure da mettere a cardine di ogni teoria-critica che è la forma più propria di pensiero dell'uomo-individuo a cui la teoreticità spetta di diritto anche quando si fa più astratta e universale ma vale sempre dall'io e per l'io umanamente inteso. Così il modello di teoria critica, dialettico e negativo, è la forma più tipica del pensiero umano vissuto in prima persona da ogni io/sé.

Lì, infatti, ogni metafisica ontologica si delinea come "falso" ("il tutto è il falso", nota nei *Minima moralia*) in quanto limita la libertà, cancella le contraddizioni, rende mute le tensioni verso l'altro e l'ulteriore, vincola a un mito il bisogno di verità umano sia quello della religio o quello della *mathesis*. Oggi sulla teoria critica adorniana possediamo studi ricchi e organici che ben ce ne hanno dimostrata la finezza e la ricchezza al tempo stesso riconoscendo il nucleo duro di tale teoreticità: che tutto si dà solo nella "mediazione" e pertanto si carica di punti-di-vista e di ideologia e di pre-comprensioni che fanno apo-

rie e che vanno sciolte negandole, per rilanciare un pensiero non sistemico, bensì polimorfo, de-costruttivo e ri-costruttivo, che si muove dai bisogni profondi dell'*anthropos* in cui proprio la morale ripensata a partire dall'individuo e dal suo profondo (dopo la destructio dei condizionamenti) si rivela il motore stesso del fare-teoria. E qui è il Kant della sua formazione che continua ad agire, nutrito e di Nietzsche e di Freud, che tentano di ripensare l'uomo al "grado zero" o più vicino ad esso, dialetticamente e criticamente inteso, in un esistere e agire senza fondamento. Ancora sì alla luce di Hegel e Marx ma ripensati nel filtro della dialettica negativa.

Qui si innesta come principio generatore quell'*anthropos* che ogni soggetto deve risvegliare in sé, assimilando il costume teorico della dialettica negativa, spogliandosi di ogni mito e/o condizionamento che pur lo contrassegna, guardando oltre e fissando come meta la redenzione umana e l'utopia che ne legge via via le attese, le speranze, i compiti inevasi. Questo è il *Kriterion* da seguire da parte di ciascuno: che deve risvegliare e far parlare il suo sé umano profondo e deve farlo sviluppandone la libertà e porla a norma del proprio essere. Nella produzione adorniana questo centro-del-centro è ben tematizzato e con pieno vigore proprio nei *Minima moralia*, che sono un manuale ostensivo di metodo e di esperienze vissute ma anche di liberazione e di ritrovamento di sé-come-*anthropos*. Manuale che svolge una precisa e consapevole funzione pedagogico-educativa, che poi seguendo tale esempio ciascuno deve svolgere in se stesso per ridare voce a quell'uomo-umano che cresce solo de-costruendosi e ri-ascoltandosi.

Sì, i *Minima moralia* sono uno dei capolavori massimi della filosofia educativa del Novecento e su questo fronte vanno letti per esser compresi nella loro funzione generativa (e formativa) nella stessa teoria critica adorniana.

2. Ma guardiamo meglio i *Minima* nella loro struttura testuale. Lì c'è un metodo teoretico-morale che fa anche autoanalisi tra decostruzione e interpretazione, alla luce di un criterio di razionalità che cortocircuita reale e possibile in un sottile andirivieni dialettico che fa emergere il negativo e lo sottopone a una riflessione redentiva. Parlando di tutto ciò alla vigile coscienza di ciascuno che così viene risvegliata ma anche ri-educata e sviluppata in modo da esser adeguata alle istanze critiche e proiettive del nostro tempo proprio attraverso la sua liberazione. Bene. Ma tutto ciò costituisce una pedagogia vera e propria? Sì, va detto con forza. Se per pedagogia intendiamo il sapere-della-formazione-umana-dell'uomo che qui si innesta, e ben motivatamente, sulla critica radicale dell'esistente che fa esperienza vissuta e certificata ma che di fatto è disseminato di aporie, alienazioni, occultamenti etc., e pertanto è da smascherare e re-interpretare come fascio di sintomi e da rileggere dialetticamente attraverso la negazione per far emergere le istanze più profonde e soffocate, ma più umanamente vere. Sì, qui la pedagogia si incardina sulla "vita offesa" da denunciare in modo critico-critico e si sviluppa richiamando in vita un soggetto liberato di cui si possono ora e qui solo accennare le istanze generali, rileggendole come assiomi di utopia e pertanto sospesi ma forti e certi e necessari. Tutto ciò si pone e contro e oltre quel "mondo amministrato" che su di noi fa legge e legge che fa scomparire via via il più propriamente umano (il piacere e il dono, lo spirito coltivato dalla cultura, la stessa "soggettività pensante" che giudica la mediazione e la porta oltre l'esistente e anche la rovescia, intrecciando Hegel a Marx e ai giovani hegeliani come pure a Nietzsche).

I molteplici percorsi del testo, ricchi e differenziati, agiscono nella direzione del risvegliare uno stile di pensiero e lo fanno legando insieme Sistema e Soggetto. E lì proprio il soggetto ritrova il suo più autentico nutrimento, che gli fa capire e la sua alienazione e la sua possibile liberazione, andando oltre le “forme di vita” in cui siamo sempre più immersi, ma che possiamo de-costruire e de-legittimare per via dialettica negativa che fa emergere e i vuoti e i troppo-pieni del nostro tempo e ci porta oltre di esso, rilanciando in quell’oltre una vita più autentica come fine, appunto, inquietamente dialettico.

In questo gioco complesso di denuncia e risveglio proprio l’io è chiamato a farsi tanto l’a quo come l’ad quem della teoria critica qui riportata nella vita comune del soggetto stesso e lì offerta come paradigma di “salvezza” possibile. Secondo un’ottica squisitamente e finemente formativa.

3. Quindi i *M.M.* indicano la via di liberazione dell’uomo moderno dai condizionamenti socio-culturali e attivano il suo risveglio come soggetto-morale portatore in sé di fini ultimi da riaffermare nella coscienza e nella cultura in forma dialettica ovvero secondo *itinerari* di decostruzione del reale interiorizzato e di emersione di bisogni non realizzati e che impongono di esser tenuti fermi nel pensare e il possibile e il futuro, ma che solo l’individuo via via liberato può trovare in se stesso.

La trama del testo è esplicitamente teoretica e nasce dal rapporto tra teoria e prassi che Adorno vede come il ritorno necessario alla priorità della teoria in chiave critica che sola può decostruire le prassi in corso sempre più e ideologiche e conformistiche che vietano ogni trascendimento rispetto alla condizione presente nella società amministrata, la quale produce appunto “vita offesa”. Si tratta di fissare il principio-chiave di tale società amministrata che sta nell’economia politica del capitalismo e che opera oggi in una condizione più avanzata rispetto al passato, in quanto il dio-Mercato si è infiltrato in tutti i gangli della vita e personale e sociale, alienandola e massificandola. E’ la logica del capitale che organizza il nostro presente in ogni suo aspetto, producendo nell’uomo e nella coscienza di sé, propria di ciascuno, delle metamorfosi radicali che guardano a un’etica di omologazione e di irresponsabilità da parte del soggetto. Le pagine del volume si sviluppano come un insieme apparentemente casuale di aforismi che toccano vari aspetti della vita etica e li attraversano con uno sguardo critico con al centro la critica dell’ideologia di tipo marxiano affinata alla luce di una finissima sensibilità etica che contrappone l’uomo-massa con l’individuo etico-responsabile sollecitando la presa di coscienza di questo divario e cercando di rimettere al centro l’uomo morale ritrovato e riattivato nel soggetto attraverso proprio la critica della vita etica nel mondo amministrato. E tutto ciò dilata una pedagogia critica acutissima e capillare che fa *forma mentis*.

L’indagine aforistica si dipana poi in modo libero che via via rilancia su molti aspetti del vissuto quell’ottica critico-ricostruttiva e lo fa attraverso il richiamo ora a ciò che abbiamo perduto ora a quello che ci si presenta come l’atteso non realizzato, unendo appunto e critica e utopia, e un’utopia razionalmente fondata dalla dialettica negativa, che resta il *pendant* teorico dell’analisi morale del mondo attuale. E qui si collocano le molte analisi adorniane di precisa qualità e rilevanza, come quelle, ad esempio, relative alla fine del dono che nel donare deve pensare all’altro ma che ormai è sopraffatto dalla logica dello scambio mercantile che invade oggi la stessa carità la quale è atto anonimo come pure colloca l’offerta dei doni in negozi specializzati che si fanno anch’essi anoni-

mi e intercambiabili. Come pure si collocano come centrali i richiami alla verità riletta oltre ogni sua accezione empirica e riportata invece oltre/contro il reale per attestarsi nella direzione dell'utopia, che può emergere solo dalla denuncia della menzogna che fa regola nel mondo amministrato. Oppure lo smascheramento del modello virile dell'uomo-maschio che oggi è diffuso tramite il cinema e che codifica una violenza latente verso se stesso, di repressione e di omosessualità rimossa, di trattamento dell'altro come passività e che testimonia il femminile che sta lì alla base. Esempi minimi ma che ben rilevano e il metodo e i temi molteplici e diversi con cui Adorno fa autocoscienza morale, che poi ciascun lettore deve riportare nel proprio vissuto esponendolo a una critica radicale e alla riscoperta del perduto e del non-ancora, dell'utopico quindi. E il testo si gioca su aforismi ora estesi, espositivi e dialettici insieme e in modo fine e complesso, come pure su aforismi brevissimi ma che fanno regola, come accade in "Frutta nana". E sono aforismi che investono sia il vissuto sia la sua verità relativa al mondo rovesciato dell'economia e delle masse, investendo talvolta anche note filosofiche del passato che qui vengono cambiate di segno, come accade al motto hegeliano già sopra citato de "il vero è l'intero" da rovesciare criticamente in "il tutto è il falso".

Coi *M.M.* siamo davanti a un fascio di posizioni cognitive che cambia il soggetto e il suo punto-di-vista sul mondo. Prospettiva e di metodo e di merito, come già detto: di un metodo che fa visione del mondo e fa formazione, rivelandosi un viatico mentale preciso e decisivo. E di un metodo che sta dopo la metafisica e dopo lo scientismo e l'empirismo e si appella al soggetto depurato e risvegliato nella sua interiorità più profonda e più sua e che riemerge dalla critica vissuta e partecipata della vita offesa ora illuminata da una ritrovata tensione alla speranza. E in tale congegno si costituisce la via per fare liberazione e insieme attivare una possibilità di redenzione, la quale non può che partire dal soggetto stesso "umiliato e offeso" ma risvegliabile nella sua autocoscienza riaccesa dentro perfino il materialismo imperante dell'economia del profitto, ormai sovrana nel tempo della società di massa e dei suoi potenti emissari che penetrano ovunque ma a cui l'uomo stesso può sfuggire se ripensa sé e il suo stare nel mondo a partire dalla vita offesa che lo abita, lo avvolge e lo aliena. Il riconoscimento dell'alienazione apre la via del riscatto. Una via debole? Forse ma non cancellata né cancellabile e che può re-illuminare l'esser coscienza di ogni soggetto-individuo-persona. E pertanto da potenziare e render diffusa, partecipata e attiva nel tempo dell'alienazione resa sovrana.

Quest'opera adorniana è la sua, come già detto, più nettamente pedagogica e connessa a una pedagogia critica di altissima caratura, capace di sviluppare una riflessività che insieme denuncia le forme di vita diffuse e, tramite la negazione della negazione, riapre la redenzione del mondo, mondo che suscita ormai nell'esser-disvelato orrore e disperazione, e dà forza a un richiamo messianico che porta oltre il negativo tenendo vivo un "punto-di-vista sottratto, sia pure di un soffio, al cerchio magico dell'esistenza" e legato al "comprendere per amore della possibilità" come Adorno ci ricorda nell'aforisma finale del libro: "Per finire", che ne è un vero e proprio sigillo magistrale.

Bibliografia minima

- Adorno Th.W., *Sulla metacritica della gnoseologia*, Milano Sugar,1964
Adorno Th. W., *Tre studi su Hegel*, Bologna, il Mulino,1971
Adorno Th.W., *Minima moralia*, Torino, Einaudi,1979
Adorno Th.W., *Dialettica negativa*, Torino, Einaudi,1976
Cambi F., *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della scuola di Francoforte*, "Rassegna di pedagogia",1989,4
Jay M., *L'immaginazione dialettica*, Torino, Einaudi, 1979
Jay M., *Adorno*, Bologna, Il Mulino, 1987
Moravia S., *Adorno e la teoria critica della società*, Firenze, Sansoni,1974
Rossi P., Recensione a Adorno, *Minima moralia*, "Rivista di filosofia",1955,1
Vacatello M., *Th.W.Adorno:il rinvio della prassi*, Firenze, La Nuova Italia,1972
Wiggenhaus R., *La scuola di Francoforte*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1992

Il Muro di Berlino: per una lettura pedagogica¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article reflects on the year 1989 and on the end of the tragic role of the Berlin Wall and deals particularly with the strategies of involved in its building. Since 1962, the Wall started to take on a role of a different way of thinking, in both East and West, because it expresses an overcoming of the “two Europes”, and of the growth of a new and dialectical perspective between the two different visions of values: theoretical pedagogy had been a relevant interpreter in building this dialogue.

Keywords. Berlin Wall - Reconstruction - Culture - Education - Europe

1. Un simbolo, un confine, ma anche un *memento*

Come ben vide Fontaine nella sua *Storia della guerra fredda*, il terreno di scontro/ confronto di tale guerra fu l'Europa investita direttamente dal conflitto aperto tra i due imperialismi, posti come “due mondi, schierati l'un contro l'altro” che ha prodotto prima una “coesistenza” con dialogo e “sforzo di comprensione”, poi un blocco e una frattura insanabile, protrattisi su su fino al 1989. In questa storia che fu anche una “lezione di modestia” tra capitalismo liberale e socialismo reale, il punto di più netta rottura fu la costruzione del Muro di Berlino(1961-'62), che si impose come simbolo di uno scontro frontale e come confine di fatto dentro la città divisa dal 1945, ma anche come avvio di uno stimolo per un confronto più alto e aperto tra due culture, modelli di civiltà e visioni-del-mondo che proprio nell'ambito intellettuale ebbe i suoi effetti più significativi: attivando una via altra rispetto alla netta e sola opposizione. Una via che guardava anche più lontano da entrambe le parti.

Come simbolo di una barriera il Muro fece cadere l'apertura dialogica sviluppata tra Krusciov, Kennedy e Adenauer: politici di primo piano con visione assai diverse, ma disposti a collaborare, ad esempio, per uno stop alla proliferazione degli armamenti atomici. Poi il problema della Baia dei porci e di Cuba chiuse drasticamente il confronto collaborativo e dette vita a un confine ideale e pratico resosi sempre più invalicabile, come rivelò poi anche la stessa occupazione di Praga da parte delle truppe sovietiche.

¹ Il presente testo è stato presentato a Genova, presso l'Università, nel seminario sul Muro, promosso dal Prof. Mario Gennari e dalla Prof.ssa Giancarla Sola, nel novembre del 2019.

che (1968). Così il Muro portò a una frattura della distensione, a un rifiuto rispetto ai negoziati e produsse quella “striscia della morte” che rese estranee le due Germanie l’una all’altra e le contrappose nettamente. Così quel “muro della vergogna” divenne confine tra due mondi e culture e stili di vita, chiudendo ogni logica di confronto che da lì si proiettava sui massimi sistemi della politica postbellica in scala planetaria.

Da un lato stava il mondo occidentale col suo liberalismo, consumismo, anche individualismo; dall’altro il modello socialista di una società illiberale e a consumi insufficienti, egualitaria e emancipativa (in teoria) ma che di fatto guardava, nei suoi cittadini, al “sogno proibito” rappresentato, oltre il Muro, dall’Occidente potenziato lì nella sua massima efficienza. Da ciò anche la tragedia delle fughe dall’Est e lo stato di polizia sottilmente organizzato e ben realizzato nella Germania social-comunista. Alla caduta del Muro si manifestò in pieno il senso di liberazione della popolazione dell’Est-Germania. Allora fu una rinascita che da lì ebbe inizio, seguita a breve termine dal crollo dei paesi governati dal potere di Mosca e dalla caduta della URSS stessa. La Guerra Fredda andava in archivio e si apriva una nuova storia: complessa e conflittuale ma estranea ormai a quella “guerra” di ieri, che però, a ben guardare, aveva aperto anche un dialogo e un confronto e accesso da ambedue i fronti notevoli speranze, che proprio sul piano culturale e intellettuale avevano avuto le più nette e positive testimonianze. E si presentavano e come speranze e anche come possibilità. E a Est e a Ovest. Sì, ma ciò era avvenuto con più convinzione anche e proprio negli anni Sessanta, politicamente irrigiditi dalla costruzione del Muro e dal significato di opposizione che venne a rappresentare. In quegli anni il dialogo come confronto e possibile intesa dalla politica attiva si spostò, e con vera finezza e forte impegno, sul terreno della cultura, dando vita a un fascio di posizioni critiche e dialogiche ben presenti nelle due parti della Germania e dell’Europa, con un po’ al centro anche il paese a sua volta contrassegnato ideologicamente da questa opposizione/confronto e al livello politico come su quello culturale: l’Italia. In cui tra Democrazia cristiana e PCI fu tenuta viva sia una netta opposizione ideologica sia un confronto/dialogo culturale, entrambi centrali e sempre più significativi, fino alla collaborazione tra Moro e Berlinguer, chiusa tragicamente dall’assassinio di Moro poi dalla morte di Berlinguer, ma che culturalmente aveva preceduto, accompagnato e perseguito quell’incontro politico irrealizzato (e per molte e molto oscure ragioni). Ma che aveva anch’esso interpretato quel bisogno d’incontro cultural-politico presente anche in altri paesi. A cominciare dalle due Germanie rese opposte dal Muro in modo sempre più radicale.

2. Le due Germanie tra politica e cultura

Già al tempo delle Germanie-rese-opposte-dal-Muro, la cultura alta tedesca, sui due fronti, si impegnò a rileggere criticamente le opposte ideologie, sviluppando nei due *habitat* socio-culturali un affinamento e un confronto critico e un dialogo tra le due posizioni, come pure una rilettura più critica e fine della “posizione” di appartenenza, con sviluppi anche nella stessa pedagogia che venne ripensata con acribia tra scienza/scienze e politica in modi difformi ma paralleli.

Per la Germania Ovest si pensi alla Scuola di Francoforte. Per la Germania Est a figure come Bloch o, in area limitrofa ma cultural-politicamente affine, alla cosiddetta Scuola di Budapest.

Per la scuola di Francoforte si ricordi l'impegno dei suoi teorici a sviluppare una critica netta e dura del Mercato e dei Consumi e di un'antropologia che viene a reprimere i bisogni umani più profondi e essenziali e di ciò, proprio in chiave anche formativa, fanno testimonianza opere-chiave di Adorno, Horkheimer e Marcuse, come *Dialettica dell'illuminismo*, *Minima moralia*, *L'uomo a una dimensione*, che vengono a decostruire l'ideologia occidentale e a condannarla in nome dell'uomo più autenticamente umano. Da qui verrà anche la ripresa ferma e attualizzata della *Bildung* come categoria educativa centrale nelle vere democrazie e pertanto da coltivare e richiamare nel suo ruolo pedagogico-guida, come farà Habermas, che così riprende e esplicita il portato teorico-pedagogico-strategico dei suoi maestri, oltre che contrapporsi all'illuminismo sociologico di Luhmann (un vero maestro della pedagogia di quegli anni in Germania e in Europa) tutto ben immerso in una ideologia dell'efficienza produttiva ben funzionale al sistema capitalistico occidentale maturo. Insieme ,però, lì, prenderà corpo anche una rilettura critica del marxismo e delle sue realizzazioni, come fecero Marcuse analizzando il marxismo sovietico e Adorno ripensando in modo critico il rapporto tra teoria e prassi. Così ci si confrontò e direttamente e sviluppando analisi fini con le teorie del marxismo, che alimentarono tutto il pensiero dei francofortesi, anche nella loro pedagogia critico-utopica, ma in forma libera e riflessiva del tutto lontana da ogni visione dogmatica da comunismo reale. Anche gli sviluppi successivi della Scuola continuò, sulle orme di Adorno, con vari autori, da Negt a Lorenzer, fino ad altri ancora, che ne rilanciarono l'insegnamento "indiscutibile", come rilevava Ceppa in un articolo proprio di quegli anni.

Certo anche nella stessa pedagogia accademica più ufficiale si collocarono voci che rimettevano al centro la critica dell'ideologia e così dialogavano col marxismo. Come fece Klafki nella sua pedagogia critica che assumeva come centrale la "critica ideologica della consapevolezza pedagogica" per costruire in essa una autentica valenza scientifica. Ancora più netto sarà Schmied-Kowarzik che esige una "critica storico-materialistica dell'educazione" da fissare alla luce della dialettica.

Sono solo accenni, ma che rilevano un richiamo al pensiero fondante dell'Est, pur depurato da ogni residuo di ideologia dogmatica e che apriva comunque a un dialogo politico-culturale di quota assai alta. Anche in pedagogia.

Quanto alla DDR centrale fu la figura di Bloch che con le sue opere maggiori tenne viva una visione utopico-critica della società che guardava oltre il comunismo reale, invocando la costruzione di un *habitat* umano-sociale nutrito ,appunto, di utopia antropologica e di speranza come vettori di una società che si vuole fare autentica comunità umana. Anche qui la ripresa del marxismo è complessa e sottile e guarda nettamente oltre la "realizzazione", con effetti alti anche nella pedagogia. C'è poi da considerare la Scuola di Budapest (che ebbe alta risonanza europea, situata sì in Ungheria ma di forte cultura tedesca di base) che rivive le "aporie della realizzazione" e nelle quali fa emergere le categorie originarie del marxismo, rilette tramite Lukàcs e le sue tesi giovanili o Korsch e il suo marxismo filosofico: autori che pur da dentro la società comunista guardavano oltre, in direzione antropologica secondo un chiaro impegno emancipativo. Attorno a Lukàcs poi si sviluppa appunto la "Scuola" che col maestro dà corpo a una fine "ontologia sociale" senza conformismi o subalternità al potere politico. Messaggio che poi proprio la Heller aprirà anche a valenze più pedagogiche: e si pensi solo a *La teoria dei bisogni in Marx* (1974), che rinnova la lettura del grande classico del comunismo.

Lì i valori del socialismo ritornano nel soggetto e si pongono al suo servizio *in primis*. Allora anche sul fronte Est della Germania si pratica, quindi, un ripensamento critico-emancipativo del comunismo che fa dialogo tra le due tradizioni rivali.

Qui sta il punto da sottolineare. L'opposizione tra le due civiltà (tra Est e Ovest), resa più frontale e drammatica proprio col Muro, non frena ma anzi sviluppa un confronto aperto tra le due posizioni, che in gruppi di punta si fanno sempre più programmatiche e complesse e sottili. E basta pensare, come già detto, sia alla "Scuola di Francoforte" sia a quella "di Budapest". Certo quest'ultime sono voci che stanno dentro e fuori della DDR e anche in un'area più chiusa e controllata, ma lì, se è ancora la visione del socialismo-reale che fa da sfondo, quelle voci si fanno emblematiche di una condizione comune a livello ideale e si collocano dentro uno spazio nuovo, già postideologico e contrassegnato dal bisogno del dialogo, il quale sta guardando oltre: all'incontro e alla collaborazione. Certamente questo bisogno di ripensare il comunismo riportandolo alle sue origini socialiste, proprio in campo pedagogico, ebbe poi e anche, forse, in Polonia l'interprete più netto: Bogdan Suchodolski, che con le sue opere ricche e complesse riportava il comunismo alla sua matrice antropologico-formativa e lo teneva in stretto dialogo con i valori stessi dell'occidente, visti come originari dello stesso socialismo anche se poi sviluppati dentro economie e politiche statuali assai diverse. Ma allora da rileggere insieme in modo dialettico.

Questi qui accennati sono solo aspetti che toccano molto sommariamente una questione centrale negli anni Sessanta e Settanta, all'interno di un'Europa ancora divisa, ma che già si avverte come il luogo d'avvio di un clima culturale "dopo la Guerra Fredda" che anche in pedagogia ha trovato i suoi interpreti, di indubbio "calibro" e assai significativi, allora e ancora oggi.

3. Dentro un paese dualistico al proprio interno: l'Italia

L'Italia uscì dalla seconda guerra mondiale come paese di confine e lo divenne ancor più dopo le elezioni del 1948 e poi l'avvio della guerra fredda. Già dal '43 e poi col Comitato di Liberazione Nazionale il dualismo ideologico della società italiana risultava ben evidente e lo fece agire in senso collaborativo come poi lo sancì la stessa Assemblea Costituente. Solo successivamente venne poi a manifestarsi non come confronto ma come opposizione-e-sfida: dopo il '48, con l'opposizione tra Dc e PCI soprattutto e animando una battaglia ideologico-culturale che è stata anche, va riconosciuto, di alto significato perfino internazionale. Soprattutto in pedagogia. Questa, infatti, si presentò come un sapere molto a lungo teso tra le opposte ideologie, poste sì in reciproco contrasto ma resosi questo via via più dialettico e aperto, soprattutto alla sinistra dei due schieramenti. E ciò venne a maturarsi proprio negli anni-del-Muro.

Infatti, nel corso degli anni Sessanta/Ottanta, la pedagogia italiana sviluppò un dibattito aperto proprio dentro il modello marxista, rileggendone i classici e la ricezione in campo educativo, via via allargando le interpretazioni e proponendone una visione più critica e articolata. Si pensi solo al lavoro svolto su Gramsci che venne a rileggerne il modello educativo secondo varie prospettive, ora più filologiche ora più critiche, ma sviluppando via via un'immagine di quel pensiero sempre più mediatrice tra comunismo critico e democrazia progressista. Gli interventi furono molti e diversi ma accomunati da

riletture che via via spostavano la ricostruzione dall'ideologia del comunismo sovietico a una visione più complessa, dove la stessa egemonia andava oltre la concezione politicistica di Lenin, mettendo più al centro la nozione di "blocco storico" pluralistico e la "via culturale" all'egemonia. Un quadro più fine della lettura del messaggio gramsciano che lo indicava come un vero classico del pensiero politico moderno e che teneva fisso lo sguardo sul nesso tra comunismo e democrazia, operando una dialettica fine e complessa tra i valori e dell'una e dell'altra posizione. Un lavoro che fu svolto e dentro la pedagogia marxista e in quella democratico-progressista da autori ben significativi. Sul fronte marxista si collocarono i testi di Manacorda e di Urbani, poi anche di Bini o Ragazzini, se pure con prospettive diverse e forse meno radicali. Sul fronte laico-progressista le analisi di Borghi, poi di Santoni Rugiu (per Marx in particolare), di Broccoli, risultarono più innovative. Comunque furono tutte voci che si collocarono dentro una dialettica comune che affinò la concezione pedagogica gramsciana e la venne a collocare sempre più nel nesso critico-dialettico tra socialismo e democrazia. Aspetto che poi venne a conclamarsi dopo l'89 e su cui anche il sottoscritto ebbe a scrivere qualcosa. E sono tutte posizioni ricordate sia da Ragazzini che da Maltese nei loro testi di sintesi più recenti. Tutto ciò non fu effetto del Muro certamente. Fu invece la tensione culturale che venne a crearsi in quegli anni, ora a sinistra tra estremismi e socialismi rinnovati, procedendo oltre il modello sovietico e del marxismo e del comunismo, ora nell'area di centro-sinistra sviluppando un marxismo critico anche in campo politico (e si ricordi ancora Berlinguer e il suo eurocomunismo), che venne a creare il contesto per un ripensamento, accompagnato anche da nuove testimonianze sulla stessa biografia ideologico-politica di Gramsci e proprio negli anni del carcere.

Si ebbe così una testimonianza ben netta di quel dialogo che a livello culturale si aprì tra i due mondi ideali della Guerra Fredda, sotto l'azione del Muro e non solo, e che già da lì vennero a confrontarsi, superando la frontale opposizione. Preparando un '89 che poteva e doveva esser diverso da quello che venne a delinearsi con la Caduta del Muro e la crisi dissolutrice dei socialismi/comunismi realizzati a Est e poi anche in URSS. In quel dialogo dialettico era contenuto un messaggio diverso e più fine, appunto: di ascolto e di sintesi tra due visioni culturali più che politiche che potevano collaborare per dar vita a una società forse più umana e più giusta.

4. Il significato europeo della Caduta

L'89 comunque prese tutt'altra strada. Fu una festa legittima e significativa. La DDR scomparve senza alcun rimpianto e la Germania Ovest la inglobò, assimilandola ai propri valori. Della dialettica tra i due "mondi" si perse via via ogni traccia, nell'enfasi della vittoria dell'Occidente, e si giunse perfino a parlare, con poca lungimiranza, di "fine della storia". Certo fu il dramma complesso che i paesi ex-comunisti ebbero a vivere e ciò implicò distacco e rifiuto di ogni eco del passato. Come certa fu l'azione delle sirene dell'Occidente, col suo consumismo e la sua società del benessere. L'89 fu insieme una liberazione e una promessa, che non lasciò spazio a confronti e dialoghi che lì risultavano destituiti di senso o apparivano pure nostalgie passatiste. Le cose però non stavano solo così.

In quel dialogo e/o ricerca sotto l'ombra del Muro, che rimaneva in modo netto

come un oltraggio e uno scandalo e politico e umano, si era aperto un doppio ripensamento della civiltà a partire dall'Europa come terra di confine, che guardava a un modello più maturo e democratico e socialista, che interpretava i bisogni etico-politico-sociali delle stesse società avanzate rilette nella loro forma più autentica e che quelle sintesi teorico-culturali annunciavano e delineavano al tempo stesso.

La gioia per la Caduta del Muro fu giusta e benvenuta, ma col Muro forse caddero anche le speranze che proprio quel confine aveva fatto elaborare nella cultura a Est e a Ovest e speranze di libertà e di giustizia e di emancipazione umana di tutti, che quelle voci, di qua e di là dal Muro, avevano testimoniato e tenuto ferme come annunci per l'avvio verso una nuova storia anche e soprattutto europea, chiusa a ogni dittatura e critica sensibile di ogni liberismo assolutizzato come Regola.

Bibliografia

- AA. VV., *Al di là del Muro*, "Robinson", 2.11.2019
- Ash T. G., 1989. *Storia della primavera europea*, Milano, Garzanti, 2019
- Ash T.G., *L'eredità del 1989*, "la Repubblica", 1.11.2019
- Bodei R., *Ernest Bloch e la "scienza della speranza"*, "il Mulino", 224,1972
- Borrelli M. (a cura di), *Pedagogia tedesca contemporanea*. I, Cosenza, Pellegrini, 1995
- Cambi F., *Libertà da...*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Ceppa L., *Recenti sviluppi della scuola di Francoforte*, "Rivista di storia contemporanea", 1974.3
- Fontaine A., *Storia della guerra fredda*. I,II, Milano, il Saggiatore, 1968
- Garrisi C., *Il significato del Muro di Berlino nella Guerra fredda*, (Tesi Luiss a.a.2012-2013 presente on line)
- Gramsci A., *Scritti del carcere*. I-IV, Torino, Einaudi, 1975
- Heller A., *La teoria dei bisogni in Marx*, Milano, Feltrinelli, 1977
- Agnes Heller, "Wikipedia" (enc. on line ad vocem)
- Hitchcock W. I., *Il continente diviso. Storia d'Europa dal 1945 a oggi*, Roma, Carocci, 2003
- Maltese P., *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010
- Mauro E., *L'ultima grande fuga dalla Ddr*, "la Repubblica", 18.8.2019
- Mauro E., *Anime prigioniere. Cronache dal muro di Berlino*, Milano, Feltrinelli, 2019
- Maier C.S., *Il crollo. La crisi del comunismo e la fine della Germania Est*, Bologna, il Mulino, 1999
- Muro di Berlino*, "Wikipedia" (enc.on line ad vocem)
- Neri G.D., *Aporie della realizzazione. Filosofia e ideologia nel Socialismo reale*, Milano, Feltrinelli, 1980
- Ragazzini D., *Leonardo nella società di massa*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002
- Suchodolski, Bogdan, "Wikipedia" (enc.on line ad vocem)

RECENSIONI

M. Ceruti, *Evoluzione senza fondamenti. Soglie di un'età nuova*, Roma, Meltemi, 2019

Proprio il capitolo conclusivo di questa ulteriore tappa della sua ricerca di epistemologo evoluzionista – condotta da Ceruti sotto l'egida della Complessità e di un Evoluzionismo critico e aperto e affidata a testi esemplari disposti a cavallo di scienza e filosofia tra loro finemente integrate – ci permette di fissare bene il valore epistemico e storico di tutto il volume. Lì c'è netto l'appello a prender coscienza che siamo dentro un'età nuova che delinea una nuova visione del cosmo: costituita da un “groviglio” di tensioni, sviluppi e innovazioni, in cui “soglie” e “discontinuità” occupano un ruolo centrale, mandando in ombra la visione tradizionale coordinata da Ordine e Invariabilità. E in esso il ruolo anche dell'uomo cambia, come pure del suo conoscere e della sua storia evolutiva, contrassegnati tutti da emergenze “impreviste e imprevedibili”, da un forte “potenziale creativo” etc. Siamo oggi davanti a un mondo, a livello ontologico e cognitivo, plurale e disomogeneo in cui la “diversificazione” è legge e in cui l'uomo stesso è chiamato a attivare interpretazioni capaci di rinnovare e il suo modello di scienza e quelli cosmologici, resi ora plurali, complessi, integrati attraverso un dialogo stretto e costante tra ricerca sperimentale e riflessione esplicativa, gestita ancora tra scienza e filosofia anch'esse rinnovate. Sì, rese antideterministiche e antiessenzialistiche come già ebbe a insegnarci la grande rivoluzione di Darwin, ripresa in forma rinnovata oggi da Gould, da Eldredge, da Jacob o da Monod, e che ci consegna un neoevoluzionismo riletto come processo di *bricolage*, che implica fallibilità, di “contingenza e imprevedibilità”, di pluralismo di vie evolutive: un modello aperto che reclama un conoscere forse più “da viandante” che da naturalista classico determinista. Così, però, anche la stessa idea di scienza si rinnova: si fa non solo algoritmo ma anche interpretazione (ma a ben guardare è ciò che è sempre avvenuto nel pensiero umano, se lo si rilegge nel suo divenire più ampio e articolato, mettendo insieme sia la tradizione mitica sia quella scientifica moderna, in modo da correggere, nel loro dialogo, tanto l'astrattezza dell'una quanto la fissità dell'altra se assunte in senso dogmatico).

Allora proprio su questo confine epistemico e cosmologico si fa avanti un compito nuovo e culturale e sociale e educativo. Si profila un dialogo intimo e forte tra i saperi tutti, in modo da renderli capaci di allargare le forme e i modelli del nostro conoscere. Si delinea un'immagine del Mondo/Cosmo più fine e duttile e problematica (tra *Big bang* e *Big crunch*) di cui la vita (*bios*) si viene a configurare come traguardo *ad quem*, e proprio con la sua storia complicata e difforme. Si fa avanti un compito anche e proprio formativo e di menti e di mentalità: critiche, multi e meta-disciplinari, capaci di pensare-i-fondamenti come pure aperte e problematiche. E qui si apre un ulteriore passo in avanti: un passo formativo che implichi in particolare una educazione a questo mondo nuovo e un tipo di conoscenza critica e anche critica-critica, che sola ci fa capaci di abitare quella soglia nuovissima che oggi ci sta davanti sia come *habitat* sia come compito.

Un testo, questo di Ceruti colto e fine e ben consapevole di doversi collocare su una frontiera oggi

decisiva e in molti sensi: culturale e sociale e formativo insieme da vivere come *memento* e come sfida con determinazione ed entusiasmo, proprio in nome di quella metamorfosi epocale che oggi sta rinnovando anche lo stesso Destino umano. Che a sua volta va regolato, appunto, da una formazione e di tutti e di ciascuno ispirata a una pedagogia critica e a un neumanesimo capace di farsi regolativo anche nel tempo-della-Tecnica ormai quasi sovrana. E di questa riflessione tutta attuale e complessa e problematica Ceruti va ben ringraziato!

Franco Cambi

Carla Xodo, Melania Bortolotto (a cura di), *Relazione romantica e formazione sentimentale. Esperienze, conoscenze, rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia Editore, 2019, pp. 378.

L'amore è forse l'esperienza-chiave dell'essere umano. Ed è esperienza che forma, esalta, innalza, fa felicità. Ma è un'esperienza da saper vivere, in quanto spesso aperta a dinamiche anche distruttive. E sono dinamiche di possesso, di gelosia, di controlli, etc. che fanno dell'amore una prigionia, un incubo, un cammino carico di errori, di tensioni, di contraddizioni (come la cronaca contemporanea ci ricorda spessissimo mostrando ciò che già nel I secolo a. C. il poeta romano Gaio Valerio Catullo aveva evidenziato nell'*incipit* del *Carme* LXXXV, l'epigramma probabilmente più noto del suo *Liber* o *Carmina*: "Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior").

Ma i giovani d'oggi come vivono il/nel/sul "campo affettivo-sessuale"? Spesso con molta confusione perché è sì un "campo" cercato e desiderato, ma spesso non vissuto nella sua complessità e dentro un rapporto-in-due, tra due soggetti differenti, liberi e indipendenti da riconoscere, tutelare e valorizzare. Il che è difficile, ma non impossibile. Cosa manca a questi giovani? Innanzitutto un'"educazione sentimentale", per dirla con Gustave Flaubert. Ovvero un'educazione al rapporto emotivo, affettivo e sessuale con l'altro-da-sé, un'educazione a vivere i sentimenti con capacità riflessiva. Ciò deve avvenire per le paure, le amicizie, l'affermazione di sé, come pure per l'amore. Allora che fare? Parlare con loro dei sentimenti e come li vivono, fare letture riflessive sull'argomento, spingerli ad autoanalizzarsi nel vissuto sentimentale, anche nell'amore. Un lavoro da sviluppare già a scuola, con un'educazione sessuale non solo "igienica" ma capace di toccare le dinamiche sentimentali e lo stesso rapporto tra i generi. E poi anche una formazione a come vivere i sentimenti. Certo un lavoro complesso, ma non impossibile, su cui la pedagogia è chiamata a riflettere/intervenire.

"Al di là del bene e del male" (per riprendere Nietzsche), considerando la portata storico-culturale del nesso tra "relazione romantica e formazione sentimentale" e sviluppando le implicazioni attuali relative a "esperienze, conoscenze, rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale", Carla Xodo e Melania Bortolotto hanno curato l'esito di un'ampia "ricerca su comportamenti, valori e rappresentazioni sentimentali dei giovani contemporanei" (p. 7). Si tratta di un volume ampio, interessante e utile perché ci invita a pensare ad un tema attuale, difficile e sempre più centrale nella ricerca pedagogica. Non a caso è stato presentato il 9 dicembre 2019 all'Università degli Studi di Padova in occasione di un Convegno di studio, organizzato dal Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, dedicato agli "Sconfinamenti della relazione. Educazione lavoro e vita affettiva". Cinque i punti-chiave del libro che gravitano – a pieno titolo – attorno agli "studi sulla formazione" ospitati in questa rivista: 1) una riflessione significativa, a più voci, complessiva e operativa per comprendere la complessità della fenomenologia amorosa giovanile; 2) un esame realistico, scientifico e informato dell'amore nei suoi echi romantici e nella sua moderna dialettica

interna; 3) un'indagine (coordinata da Carla Xodo nell'ambito di un progetto di ricerca promosso e finanziato dall'Università degli Studi di Padova, che ha riguardato "relazioni romantiche e capacità di intimità: per un'educazione affettivo-sessuale in adolescenza oggi" e che ha interessato 4552 studenti universitari tra Bergamo, Milano, Padova e Palermo) nel vissuto personale dei giovani tra speranza, tormento, illusione e scarto; 4) una proiezione dell'amore nelle relazioni stabili (con l'altro da sé, in famiglia, nell'etica, nell'immaginario); 5) un'idea di "salute" affettiva (tra conoscenza, consapevolezza e cura di sé). Più sinteticamente una risposta e una proposta in linea con l'unità cultura-mente-affetti-corporeità e con la "vocazione della pedagogia", che resta quella di trasformare il soggetto rendendolo (anche) "capace di gratuità, votato alla relazionalità, alla vita in comune, alla vita di coppia, all'amore. È qui che si manifesta lo spazio dei valori – solidarietà, reciprocità, dono, generatività – qui che diventano possibili le più autentiche esperienze umane – apertura, accoglienza, ascolto, comunicazione, condivisione, relazione – qui che si trova la chiave per uscire dalle gabbie dell'egocentrismo e del narcisismo che ci condannano inesorabilmente alla solitudine e all'isolamento" (p. 12).

In fondo (e la pubblicazione qui recensita ne è una riprova) la forma *autentica* dell'esistenza umana si manifesta con l'amore poiché esso non consiste nel semplice vivere assieme, ma nel co-esistere, in cui l'esistenza si scopre come co-esistenza e il mondo si apre come mondo-in-comune. Il *modus amoris* rappresenta quindi il livello più alto di questa compresenza e, in più, come la possibilità di salvarsi nell'"epoca delle passioni tristi" (come sottolineato da Miguel Benasayag e Gérard Schmit). L'amore è l'archetipo salvifico, è l'elemento determinante per salvare e contrastare il malessere dai rischi delle derive attuali, del perdere la *forma* del soggetto. Come ha scritto Roland Barthes nel suo celebre *Frammento di un discorso amoroso* (recuperando finemente uno dei *topoi* più comuni nella letteratura mondiale di ogni tempo), "l'amore spalanca gli occhi, rende chiaroveggenti": esso corrisponde all'esperienza della luce che indica il viatico della metamorfosi dell'individuo, l'energia vitale incondizionata e, perciò, il cammino di conoscenza attraverso cui cogliere – lungo il corso di tutta l'esistenza – la struttura umana dell'universalità.

Alessandro Mariani

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail ai seguenti indirizzi: franco.cambi@unifi.it, cosimo.dibari@unifi.it, daniela.sarsini@unifi.it.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.