

Numero 2, 2020

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXII, 2-2020

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 Levvero, 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

DOSSIER –

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 Sclavo</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

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.

Dossier - Per una didattica critica anche a distanza

ALESSANDRO MARIANI

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

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Abstract.

Keywords.

elettronica (55.5%) e whatsapp (53.7%). C'è stato però un piccolo gruppo di docenti (549 sui 3.774 che hanno risposto, il 14,5%) che invece ha adottato altre strategie didattiche cercando cioè di utilizzare la DAD come una occasione per proporre agli studenti ricerche on line, project work, attività laboratoriali, costruzione di materiali digitali. Questo gruppo di docenti ha usato le lezioni on line in modo non prevalente ed ha invece cercato di usare la tecnologia per quello che poteva offrire come “valore aggiunto”.

Chiaramente tutti gli insegnanti hanno valutato che la DAD, in generale, ha peggiorato la qualità della didattica. Non tutti comunque hanno avuto la stessa percezione: il 30% valuta che invece non ci siano state variazioni significative dal punto di vista qualitativo. Tra i diversi aspetti esaminati ce n'è uno che invece è stato valutato positivamente dalla maggioranza dei docenti: l'accresciuta autonomia degli studenti. Questa esperienza quindi sembra aver responsabilizzato maggiormente gli studenti, stimolando la loro autonomia. Anche “la capacità di collaborare e cooperare” degli studenti è stata percepita positivamente dagli insegnanti.

Se andiamo a vedere le risposte dei 549 docenti che non hanno semplicemente ribaltato on line il modello scolastico tradizionale, troviamo percezioni sulla qualità dell'esperienza del tutto diverse. La maggioranza giudica che questa esperienza abbia migliorato l'autonomia degli studenti (60%) ma anche la collaborazione, la motivazione e la stessa attenzione degli studenti registrano valori positivi superiori a quelli percepiti dai loro colleghi. Gli insegnanti che hanno cercato modalità diverse da quelle della semplice lezione frontale o dal semplice invio di compiti da svolgere, hanno ottenuto risultati molto migliori. E' una conferma che il digitale richiede una progettazione diversa perché offre nuove e diverse opportunità: usare il digitale come l'analogico porta infatti semplicemente a peggiorare la qualità della scuola.

L'altra domanda che questa indagine ci propone è: questa minoranza di insegnanti (14,5%) come e perché ha battuto altre strade? Ha semplicemente continuato ad usare, ampliandole, metodologie e strumenti che facevano parte della pratica educativa? Gli insegnanti dichiarano che la scuola non ha avuto nessuna collaborazione (57%) in questa fase ed è stata lasciata sola. Solo genitori (11,4%) ed enti locali (15,7%) in percentuali molto basse hanno fornito un sostegno alla scuola. Questi ultimi per aumentare la connettività e fornire device a ragazzi in difficoltà. Altre componenti dagli USR, quindi il Ministero (6,3%), alle Università (3,5%) non hanno attivato forme di collaborazione con la scuola in questi mesi di lockdown. Quindi quello che si è sviluppato in positivo o negativo era già presente nella scuola.

Un altro dato interessante riguarda l'uso quasi maggioritario di whatsapp (61,7%) per le comunicazioni secondo solo al registro elettronico (77,6%) che rappresenta il canale “ufficiale” delle comunicazioni scuola famiglia. La creazione di gruppi whatsapp soprattutto nella scuola primaria con i genitori ha permesso di stabilire una comunicazione rapida ed efficace anche se, quando è rimasto l'unico canale, usato semplicemente per assegnare compiti a casa, non ha certamente fornito un valore aggiunto dal punto di vista qualitativo.

La DAD quindi non si improvvisa: gli insegnanti che già prima usavano il digitale in modo innovativo nelle loro scuole hanno potuto sviluppare on line attività che già erano in uso e che in questa fase si sono estese. Non è presenza-distanza il parametro che ci può far capire quanto sta accadendo. Usare whatsapp per mandare compiti a casa ai

genitori perché li facciano svolgere ai loro figli, appoggiandosi al libro di testo, non può essere messo insieme con chi ha condotto attività laboratoriali in rete, stimolato i ragazzi a ricercare materiali e produrre presentazioni e perfino filmati, a costruire utilizzando il web percorsi di apprendimento. Tutti hanno lavorato “a distanza” ma non è questo ce ha fatto la differenza.

Per molte famiglie questa parola (didattica) prima della pandemia aveva un significato incerto. Faceva parte del vocabolario scolastico ma in genere riguardava gli insegnanti e gli addetti ai lavori. Improvvisamente è entrata nelle case con la declinazione di “DAD”, Didattica a Distanza scindendosi quindi in due: didattica in presenza, con le scuole aperte, a distanza con le scuole chiuse. La DAD immediatamente ha sposato la sua esistenza alle tecnologie: computer e collegamenti internet necessari per superare la distanza tra studenti ed insegnanti. Questo binomio quindi è entrato nel linguaggio comune e la didattica a distanza è stata associata ad una soluzione di emergenza, quasi un male necessario. La distinzione presenza-distanza è sembrata la discriminante principale per distinguere la strada principale da quella secondaria, quella con i ciottoli, la polvere e le buche. E di buche ce ne sono state tante in questa strada obbligata. Chi non era attrezzato, ed era la maggioranza, ha dovuto acquistare l’attrezzatura e soprattutto imparare ad usarla. Poi l’ha percorsa nel modo con cui era abituato a percorrere la strada di tutti i giorni e le buche, i ciottoli, la polvere hanno fatto la loro parte per dimostrare che questa era davvero una strada secondaria.

E’ chiaro che il parametro col quale misurare la didattica non poteva essere quello della distanza-presenza. Riproporre lo stesso modello frontale, la stessa liturgia fatta di lezioni ed interrogazioni solo questa volta usando webcam e computer, non poteva che risultare una esperienza peggiorativa. Dopo questa esperienza è risultato chiaro a tutti che la didattica è fatta di una molteplicità di cose: di come si organizza il tempo ma anche lo spazio, l’ambiente, reale o virtuale che sia, degli strumenti e delle metodologie che si adotta, dei percorsi di apprendimento che si propone. L’insieme di queste scelte determina la qualità della didattica e dei risultati.

Molti insegnanti identificano la didattica con la lezione e la loro professionalità con la capacità che hanno di spiegare, di “mediare” il libro di testo rendendo poi più facile agli studenti capirlo e studiarlo: “se stai attento a scuola poi tutto ti sarà più chiaro”. A scuola, quindi, si chiede di imparare soprattutto ascoltando e leggendo. E questa è stata l’impostazione anche della maggioranza delle esperienze di didattica a distanza: lezioni on line e pagine da studiare, esercizi da fare dopo essere stati in collegamento con gli insegnanti.

Quindi cosa resterà dopo che questa pandemia sarà solo un ricordo come tutti ci auguriamo? Le strade secondarie continueranno ad essere percorse dai pochi insegnanti in cerca di nuove soluzioni e il traffico riprenderà sulla strada principale, quello della didattica in presenza dove non ci sarà più necessità del computer, della rete, delle piattaforme, delle password, delle webcam.

La didattica però resterà un problema irrisolto perché quella strada maestra che siamo abituati a percorrere non è più adeguata agli studenti di oggi, molti dei quali abbandonano il viaggio, e le scuole sono costrette “ad abbassare i limiti di velocità”, ad abbassare le asticelle del salto in alto per permettere a tutti di saltare, ottenendo però risultati sempre più modesti. Alle uscite autostradali ci saranno poi i caselli per entrare nel mon-

do del lavoro dove si pagherà un pedaggio sempre più pesanti e dove si stazionerà spesso per anni perché non si hanno le competenze necessarie.

Forse a molti genitori tornare alla didattica in presenza potrà apparire una vera liberazione e li rassicurerà nello stesso tempo sul fatto che siamo tornati sulla via maestra quella che anche loro hanno percorso qualche decina di anni prima. Ma il tema è proprio questo: la didattica è la stessa di quella che hanno conosciuto quando erano studenti, nel secolo scorso quando non solo non c'era internet ma neppure i telefonini, non c'era la posta elettronica ma i telegrammi, i treni rapidi non l'alta velocità, le biglietterie nelle stazioni non le app per acquistare i biglietti, gli "amici di penna", quelli che stabilivano amicizie scrivendosi una volta la settimana non i social. Insomma la radicale e profonda trasformazione della nostra società che ha influenzato profondamente anche le strategie cognitive dei nostri studenti, quei "digital native" che siedono oggi sugli stessi banchi e nelle stesse aule dei loro genitori.

Non è l'uso o meno della tecnologia che cambia la didattica. Chi ha fatto come chi ha seguito lezioni davanti allo schermo lo può testimoniare. L'averle fatte in presenza oppure on line non determina di per sé un cambiamento e soprattutto non è questo che può cambiare la didattica. 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. Una ricca bibliografia e quindi libri ed articoli da leggere ed ogni iscritto doveva poi studiare singolarmente: erano poi previsti esami per chi voleva ottenere una certificazione: un percorso tradizionale che avrei potuto benissimo frequentare in un'aula universitaria e che invece seguivo on line, magari scegliendo io i tempi e i 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 on line 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 alla conclusione del corso si erano sviluppate delle competenze.

La didattica quindi è la risposta che siamo in grado di dare sia agli studenti che abbiamo di fronte, è anche la risposta alla domanda che ogni insegnante si deve porre sulla natura delle conoscenze e delle competenze che oggi questa società richiede per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile, per entrare nel mondo del lavoro, per avere un livello culturale adeguato ad una società sempre più complessa. Ridurre tutto alla contrapposizione presenza-distanza è quindi una semplificazione inadeguata.

Prendiamo due ipotetici insegnanti di lettere che quindi, per formazione e professione, sono lontani dai temi tecnologici ed hanno iniziato ad utilizzare la rete ed il computer solo in occasione della pandemia. Il primo ha semplicemente ribaltato quello che faceva prima in aula sulla rete, una traduzione di attività dall'analogico al digitale. In questo modo i suoi studenti hanno seguito le lezioni davanti allo schermo, prendendo appunti come al solito e preparandosi per le verifiche. Il secondo insegnante ha proposto invece attività diverse pensando potremmo dire direttamente "in digitale". Affrontando, ad esempio, lo stesso tema del suo ipotetico collega, il Leopardi, tema obbligato in letteratura, ha proposto ai suoi studenti di costruire un'antologia: l'antologia letteraria della 3B. Ha chiesto quindi agli studenti di leggere e selezionare le poesie più "significative", "belle", "suggestive" di Leopardi, utilizzando la rete come una gigantesca biblioteca e di condividere la selezione ragionata con la classe, presentando in un webinar le ragioni delle scelte fatte. I ragazzi si sono organizzati in gruppi ed hanno iniziato a collaborare utilizzando i social e discutendo i risultati delle loro ricerche. Dopo il webinar la classe ha scelto dalle diverse selezioni fatte e composto una antologia ragionata di poesie. Naturalmente anche la valutazione che l'insegnante ha fatto dei suoi studenti in questo caso ha avuto bisogno di parametri nuovi e di diverse modalità. Entrambi hanno utilizzato la tanto discussa FAD, formazione a distanza, hanno affrontato lo stesso argomento ma in un caso l'insegnante appena potrà rientrare in classe chiuderà il computer e con lui archiverà questa parentesi senza portarsi dietro probabilmente quasi nulla; il secondo invece potrà non solo proseguire questa esperienza ma inserirla facilmente all'interno di un modello "in presenza" arricchendo l'esperienza proprio con la collaborazione diretta tra gli studenti. Quello che è mancato in questo periodo infatti non sono state le lezioni ma la collaborazione diretta tra gli studenti.

Anche nella scuola primaria si poteva fare qualcosa di diverso dall'usare la rete per mandare compiti da fare a casa o schede di verifica. In questo caso il riferimento è reale. In una scuola di Cremona gli insegnanti hanno utilizzato un gioco molto diffuso, minecraft, per ricostruire con bambini di seconda elementare una fiaba: i musicanti di Brema dei fratelli Grimm. Hanno così creato un trenino che attraversava un paesaggio dove si incontravano appunto ad ogni stazione i vari personaggi della storia. Ognuno degli animali raccontava la sua storia e si univa poi alla compagnia salendo sullo stesso treno che lo sottraeva alla sua schiavitù. I bambini pur distanti hanno collaborato insieme, hanno letto la storia, l'hanno ricostruita ed hanno "giocato" on line. Avrebbero potuto fare lo stesso senza la rete ed il digitale? Evidentemente no mentre i loro compagni della classe accanto che hanno magari seguito le lezioni e compilato schede di verifica l'avrebbero fatto più volentieri e meglio seduti sui loro banchi.

Questi due scenari spero servano a comprendere che per usare il digitale, la rete, le tecnologie bisogna pensare, progettare in un modo diverso e non tradurre dall'analogico al digitale ribaltando attività che sono pensate per un modello, per un linguaggio in un'altra dimensione. Il digitale è una grande opportunità per innovare un modello trasmissivo incapace di motivare gli studenti e quindi di attivare efficaci percorsi di apprendimento. Se invece pensiamo che sia soltanto un ripiego, un modo obbligato per superare una emergenza, un "male" necessario allora non avremo imparato molto se non forse ad usare qualche software.

Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. This paper investigates the strengths and weaknesses of distance learning at the time of Covid-19 starting from the contribution provided by empirical research in education, with particular reference to the results of the national research conducted by SIRD (Italian Educational Research Society) on this issue during the lock down period.

Keywords. Covid-19 - Pandemic - Distance learning – Didactics - School - Teaching and learning

Come sostiene Alessandro Mariani, la pandemia causata dal Covid-19 ha prodotto effetti su 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” (2020, p. 5). Anche il mondo dell’istruzione e della didattica hanno dovuto fare i conti con le difficoltà legate al diffondersi del virus.

Se in passato altre forme pandemiche, hanno provocato problemi sanitari di ampia portata e conseguenze devastanti su molte popolazioni, soprattutto nel continente asiatico e in quello africano, almeno negli ultimi cinquant’anni è difficile immaginare un altro evento, capace di mettere in ginocchio il Nord tanto quanto il Sud del pianeta, paesi ricchi e poveri, persone di differenti età e condizioni sociali. Oggi tutti quanti dobbiamo fare i conti con questa “micro-particella gelatinosa”, come l’ha definita la virologia Ilaria Capua dell’One health Center of Excellence dell’Università della Florida (Capua, 2020), che per l’opinione pubblica è diventata “*il virus*”.

In quello che sta succedendo, diversamente da quanto sostengono le teorie apocalittiche e le *fake news* complottiste che popolano la rete, non si nasconde un disegno superiore secondo il quale saranno le forze della natura, laddove i comportamenti umani e la politica hanno fallito, a reintrodurre un’idea di società e di mondo più democratici e equi di quelli prodotti fino ad oggi. Neanche il Covid-19, infatti, si comporta allo stesso modo con tutti coloro che incontra: le difese di cui disponiamo restano comunque impari, sono distribuite in maniera diversa tra le persone, differenti sono le conseguenze, talvolta letali, che esso produce e non dobbiamo certo ricordare le file di camion militari che nei mesi scorsi hanno attraversato la città di Bergamo e le statistiche sugli anziani deceduti nelle R.S.A. per comprendere quanto tutto ciò sia drammaticamente vero. Di fronte a questo scenario di paura, impotenza e dolore per le perdite che stiamo subendo

la ricerca pedagogico-didattica quale contributo può fornire all'educazione in tempi di pandemia? In che modo grazie alla ricerca educativa possiamo fronteggiare l'eccezionalità della situazione che stiamo attraversando così da limitare i danni esistenziali, sanitari e apprenditivi a cui anche le giovani generazioni sono esposte in questo momento? Come pedagogisti e didatti, ma ancor prima come intellettuali e cittadini, abbiamo di fronte a noi due direzioni: quella della *responsabilità* e quella della *ricerca* (Arendt, 2001; Lucisano, 2014). Complementari tra loro, possono contribuire a supportare le scelte educative delle scuole, delle università, degli insegnanti e dei giovani che si trovano ad operare e ad apprendere in condizioni di emergenza.

La direzione della responsabilità va percorsa sia a livello personale che professionale. Nel primo caso essa rimanda all'assunzione di scelte consapevoli e rispettose del bene del singolo e della collettività, soprattutto in questo particolare frangente in cui le scelte di ognuno incidono sulla qualità della vita e sulla salute di altre persone. Nel secondo caso essa rimanda ai "significati dell'atto educativo", che assumono un valore trasformativo e emancipativo sia dei contesti che delle persone che si trovano a vivere la pandemia (Mezirow, 2003). Questa attenzione ai significati dell'educazione riguarda tutti i livelli e tutti i contesti formativi, dal nido all'università, nel momento in cui chi vi opera si fa carico dei bisogni formativi dei soggetti, si impegna a garantire un'offerta formativa concepita come "spazio" di condivisione e di cura, come strumento di riscatto dallo smarrimento e dall'isolamento che accomuna giovani, adulti, anziani, e si adopera a mantenere in vita relazioni, processi, prodotti dell'apprendimento. Tutto ciò chiama in causa anche la seconda direzione che come pedagogisti e didatti non possiamo non intraprendere, ovvero quella relativa al progresso della ricerca scientifica applicata alla didattica, sia sul fronte teorico che su quello empirico. La ricerca didattica contemporanea si articola in molteplici sentieri euristici, come ci ricorda Giuliano Franceschini (2020), che hanno a che fare con lo studio di nuovi modi di "fare educazione", l'elaborazione di strategie di insegnamento-apprendimento, pratiche efficaci, metodologie inclusive, modelli e strumenti di valutazione, a cui oggi - ancora più che in passato - è importante associare un uso critico di dispositivi di didattica a distanza (DAD) da impiegare anche oltre l'emergenza.

Il diffondersi del Corona virus, prima a marzo del 2020 poi con la ripresa dei contagi durante il periodo invernale, ha inciso pesantemente sul regolare funzionamento della scuola e dell'università, con il graduale passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, fino all'applicazione di modelli duali che hanno previsto la compresenza di entrambi i formati. Se in passato la didattica a distanza è stata una delle possibili alternative di formazione, più utilizzata nella scuola secondaria, nelle università e nell'educazione degli adulti, con la pandemia e la chiusura delle scuole è diventata l'unica modalità per continuare a garantire la prosecuzione delle attività didattiche. In questa direzione si sono orientati i provvedimenti del Governo e del Ministero. Inizialmente, con il decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, articolo 1, comma 2, lettera p), è stata riconosciuta, su tutto il territorio nazionale, la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni grado, in seguito il DM 26 giugno 2020, n. 39 ha fornito un quadro di riferimento a partire dal quale progettare la ripresa delle attività scolastiche nel mese di settembre. Detto decreto ha previsto la predisposizione, da parte di tutte le scuole, di un *Piano scolastico per la didattica digitale integrata*, che è stato ulteriormente dettaglia-

to dalle “Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI)”, da adottare in modalità complementare alla didattica in presenza nelle scuole secondarie di secondo grado, nonché dalle istituzioni scolastiche di qualsiasi grado per necessità di contenimento del contagio o in caso di ulteriori sospensioni totali delle attività didattiche a causa dell’aggravarsi delle condizioni epidemiologiche. Già dalla fine del mese di ottobre, le ordinanze dei governatori delle Regioni più colpite hanno previsto il passaggio dal 75% di didattica a distanza per le scuole superiori, disposto dal Dpcm 24 ottobre 2020, al 100% a seguito della chiusura totale delle scuole.

Per assicurare il diritto allo studio, nonostante le limitazioni e le esigenze di distanziamento imposte dalla pandemia, le proposte governative si sono orientate verso una didattica digitale integrata che ha previsto un bilanciamento tra attività sincrone e asincrone, secondo paradigmi di *blended learning* già sperimentati (Garrison e Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban e Graham, 2013) fino ad arrivare ad un sistema duale, diffusi maggiormente a livello universitario, in cui i suddetti modelli sono stati erogati in parallelo per garantire maggiori condizioni di sicurezza, opportunità di accesso all’offerta formativa e riduzione degli spostamenti. La didattica digitale integrata (DDI), talvolta, con eccessivo entusiasmo è stata definita a livello ministeriale come una “metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento”, ignorandone i limiti organizzativi e gestionali, nonché le difficoltà logistiche legate alla connettività e le condizioni di arretratezza delle infrastrutture informatico-tecnologiche che in alcuni casi ne hanno ridotto pesantemente la fruibilità. Quanto all’efficacia didattica di questa modalità di insegnamento-apprendimento sono ancora pochi i dati di ricerca disponibili per valutare in modo affidabile l’impatto che essa può avere sullo sviluppo di conoscenze e competenze, sia sul fronte della scuola che su quello dell’università. In virtù di questo è opportuno assumere la “postura di ricerca”, a cui si è fatto riferimento in precedenza, allo scopo di rilevare le criticità legate all’uso della didattica a distanza in condizioni estreme e particolari come quelle riconducibili ad una pandemia (Hevner, 2007; Yelland, Cope e Kalantzis, 2008; CAST, 2011). Come dicevamo a riguardo non sono molti gli studi presenti nella letteratura nazionale e internazionale, ragione per cui è importante prendere a riferimento quelle indagini che allo stato attuale sono in grado di fornirci qualche informazione, seppur parziale, limitata e da approfondire, rispetto ad un fenomeno come l’uso della DAD in situazioni di pandemia, che altrimenti non saremmo in grado di leggere e di interpretare secondo la lente della scienza, a partire cioè da dati empirici in grado di andare oltre una percezione impressionistica del problema (Ranieri e Gaggioli, 2020).

In questo frangente vogliamo riferirci in particolar modo alla ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) dal titolo “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”, realizzata in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM), che ha visto la partecipazione di diverse Università italiane. La suddetta ricerca non ha inteso valutare l’operato del Ministero, delle scuole e tantomeno degli insegnanti nel momento in cui, a seguito del *lock down*, si è passati dalla didattica in presenza alla didattica a distanza, bensì mettere a fuoco quanto è successo alla scuola italiana e alla didattica nella primavera del 2020, ponendo attenzione a quanto è stato possibile realizzare nel periodo di emergenza COVID-19 (Lucisano, 2020).

Alla ricerca hanno preso parte 16.133 insegnanti (curricolari e di sostegno, titolari e supplenti), pari al 2% del totale degli insegnanti italiani, residenti in 1.834 Comuni (il 23% di tutti quelli italiani), con una copertura di tutte le regioni del Paese. Nel dettaglio sono stati raggiunti 1.910 insegnanti di scuola dell'infanzia, 6.831 di scuola primaria, 4.003 di scuola secondaria di primo grado, 3.272 di scuola secondaria di secondo grado e 117 in servizio nei C.P.I.A., nella formazione professionale e nell'educazione degli Adulti. La ricerca è stata realizzata a partire dalla somministrazione di un questionario da compilare on-line, composto da 122 item con 6 domande aperte. La compilazione dei questionari è avvenuta tra l'8 aprile e il 15 giugno 2020 in un intervallo temporale di 11 settimane. Gli insegnanti che hanno risposto non costituiscono un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani, ciò richiede cautela nell'interpretazione dei dati a livello nazionale, poiché coloro che hanno risposto erano docenti già in contatto con la società pedagogica o membri di associazioni insegnanti, e quindi potenzialmente più attivi e impegnati. Nonostante ciò la ricerca costituisce un'esperienza particolarmente significativa che grazie ai dati raccolti fornisce una prima restituzione della situazione vissuta da molte scuole e da migliaia di insegnanti in un momento storico in cui i modelli didattici consolidati sono saltati completamente, catapultandoci in un tipo di scuola e di realtà del tutto inedite che occorre indagare e conoscere per poter affrontare razionalmente e consapevolmente i mesi che ancora ci separano dal superamento della pandemia.

Il questionario è stato strutturato attorno a dieci assi principali di seguito riportati: 1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2. Gli strumenti tecnologici utilizzati; 3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4. Le strategie didattiche utilizzate; 5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza; 6. Le criticità incontrate nella didattica a distanza; 7. La qualità delle forme di collaborazione attivate; 8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti; 9. Gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10. La valutazione complessiva dell'esperienza.

In questa sede non ci interessa condurre un'analisi puntuale delle risposte a ciascuna domanda, comunque reperibile sul sito della SIRD (www.sird.it), quanto sintetizzare alcuni dati significativi che la ricerca ha messo in evidenza e che possono risultare particolarmente interessanti ai fini di una riflessione più ampia sulle criticità e sui punti di forza della DAD.

Si riportano di seguito i punti di maggiore interesse che la ricerca è riuscita a mettere in luce.

1. Aumento del carico di lavoro e rimodulazione della programmazione didattica. L'emergenza Covid ha richiesto agli insegnanti di ripensare la didattica e l'offerta formativa sia sul fronte dei contenuti che su quello delle metodologie/attività didattiche nel passaggio da una didattica in presenza, o *blended* nel migliore dei casi, ad una didattica interamente a distanza. Questo ha prodotto un aumento dei tempi di progettazione degli interventi e di predisposizione dei materiali, con un conseguente incremento del carico di lavoro. Per quanto riguarda la rimodulazione della programmazione didattica, rilevata a partire dalle risposte al questionario attraverso una scala Likert a 5 passi, emerge come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria siano dovuti intervenire in misura maggiore, ridefinendo quanto pianificato in precedenza in un tempo molto breve

e contestualmente alla verifica della funzionalità degli strumenti. Tutto ciò ha comportato, soprattutto nella scuola primaria, un incremento del monte ore effettivo (4.1). Susistono differenze significative tra i diversi ordini di scuola, infatti, i valori medi di scala riferiti alla rimodulazione della programmazione sono superiori nella scuola dell'infanzia (3.8) e in quella primaria (3.8) rispetto a quelli della scuola secondaria di primo (3.6) e secondo grado (3.7) ed evidenziano un maggiore impegno nella ridefinizione degli obiettivi di apprendimento, delle strategie didattiche, delle modalità di valutazione e del tempo dedicato al lavoro collegiale.

2. *Uso degli strumenti tecnologici e raggiungibilità della DAD.* La DAD per essere utilizzata necessita di supporti tecnologici, di competenze di *learning management* e di processi di familiarizzazione che consentano un impiego intenzionale e funzionale dei dispositivi prescelti (*asset, device, piattaforme, software, ecc.*) (D'Alonzo, 2017). Dalle risposte dell'intera unità di analisi emerge come gli strumenti più utilizzati siano state le piattaforme digitali, seguite dagli strumenti di messaggistica istantanea, mentre tra i dispositivi scarsamente utilizzati vi sono i Social e i siti della scuola, che notoriamente assolvono ad una funzione più amministrativa che didattica. Anche su questo fronte sussistono differenze significative riguardo alla scelta degli strumenti da parte degli insegnanti in base ai diversi cicli scolastici. Nella scuola per l'infanzia al primo posto nelle scelte operate dagli insegnanti troviamo le chat (4.3), seguite dal telefono (3.6), impiegati soprattutto per i contatti con le famiglie. Nella scuola primaria dopo le chat (4.0), troviamo le mail (3.8) ed il registro elettronico (3.8); diversamente nella scuola secondaria al primo posto vengono confermate le piattaforme digitali (4.5), assieme alle classi virtuali e al registro elettronico. In maniera piuttosto diffusa si riscontra un'inadeguatezza della preparazione dei docenti nell'uso delle TIC, ciò emerge in maniera più forte nei gradi iniziali del sistema d'istruzione. Si esprime positivamente rispetto al proprio grado di preparazione il 9,9% degli insegnanti della scuola dell'infanzia, mentre la percentuale sale al 23,4% nella scuola secondaria di secondo grado. Le differenze si accentuano anche in relazione all'aver avuto o meno esperienze dirette di didattica a distanza. Solo il 6% delle insegnanti di scuola dell'infanzia, infatti, afferma di averne avute, mentre gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado raggiungono il 30%. Un dato incoraggiante emerge rispetto alla volontà degli insegnanti di integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza facendo tesoro delle competenze legate all'uso delle TIC acquisite durante la pandemia. In tutti gli ordini e gradi scolastici, ad eccezione della scuola dell'infanzia dove la percentuale è leggermente inferiore (pari al 39,4%), le risposte al questionario indicano che per oltre la metà degli insegnanti l'esperienza della DAD è stata frutto di apprendimenti che ritengono utili anche per il futuro.

Un aspetto ricorrente messo in evidenza dalla presente ricerca è l'importanza della presenza di una rete infrastrutturale e di un grado di connettività efficienti per rendere sostenibili le attività didattiche a distanza, aspetto che durante il *lock down* ha colto impreparate molte aree del territorio nazionale e di conseguenza anche molte scuole che hanno subito la mancanza di connessioni adeguate alla rete internet. Tutto ciò pone evidenti problemi di raggiungibilità e accessibilità. Secondo la stima dei partecipanti alla ricerca, infatti, un quarto degli studenti è stato raggiunto parzialmente (18%) o per nulla (8%) dall'insegnamento a distanza, mentre la percentuale sale al 37% nella scuola dell'infanzia. Alcune aree regionali del Sud e delle Isole presentano percentuali di disa-

gio significativamente più alte del resto del paese. Complessivamente circa due milioni di studenti durante il *lock down* hanno avuto un'esperienza di scuola poco o per nulla adeguata (Cirelli, 2020).

3. *Strategie didattiche, modalità di valutazione degli studenti e interventi per alunni con DSA e BES*. La letteratura internazionale e nazionale è concorde nell'affermare come la didattica in presenza e quella a distanza non possano avvalersi delle stesse attività e dei medesimi strumenti (Rossi, 2016, 2017; Crispiani e Rossi, 2006; Galdieri, 2020; Limone e Pace, 2015; Goodyear, 2005; Graham, 2013; Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond, 2020; Jewitt, 2008; Stahl, Koschmann, e Suthers, 2006). Per quanto riguarda le strategie didattiche le risposte al questionario attestano come la situazione di emergenza generata dal Covid abbia determinato un impiego maggiore di modalità trasmissive rispetto a quelle interattive. Questo dato può essere spiegato sia in base alle difficoltà che una parte dei docenti incontra solitamente nell'uso interattivo delle TIC, sia dalla volontà di ricorrere a forme didattiche maggiormente sperimentate e consolidate a fronte di una situazione generale di per sé più incerta di quella ordinaria. Quello che emerge è un ricorso diffuso a modalità tradizionali di insegnamento anche in quegli ordini scolastici, come la scuole dell'infanzia e la scuola primaria, dove le metodologie attive e partecipative sono maggiormente presenti. Come sostiene Lucisano: "La difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche" (2020, p. 12).

Le risposte degli insegnanti, ordinate secondo la media di ciascun item, evidenziano quindi come le modalità didattiche trasmissive siano state quelle maggiormente utilizzate, aspetto che accomuna tutti gli ordini e gradi scolastici. Al primo posto troviamo la "trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)" (4.3), seguita nell'ordine da: "spiegazioni in presenza (video lezioni)" (4.0), "intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)" (4.0), "interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi" (3.7), "compiti a casa e studio individuale" (3.6), "libri di testo" (3.4), "spiegazioni registrate (audio o video) in differita" (3.3). Tra le modalità meno scelte dai docenti figurano: "Presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi" (2.3), "Classe capovolta" (2.0), "Discussione collettiva sincrona (in presenza)" (2.0), "Lavori di gruppo non strutturato" (2.0), "Laboratori virtuali" (1.9), "Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti" (1.8). Questa tendenza è presente anche nella scuola secondaria di primo grado che tende ad allinearsi alla secondaria di secondo grado piuttosto che alla scuola primaria.

La valutazione, che anche nella didattica in presenza, risulta essere spesso uno dei punti deboli della scuola italiana (Vertecchi, 2003; Domenici, 1993), anche rispetto alla DAD ha rappresentato uno degli aspetti di maggiore difficoltà per gli insegnanti. Le domande del questionario puntavano ad indagare soprattutto le modalità di valutazione del profitto e le tipologie di strumenti utilizzati a tale scopo. La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di avere seguito indicazioni del collegio docenti (87%) e del Ministero (74%) e di aver dovuto cambiare i criteri impiegati rispetto all'esperienza precedente (73%). Tra le modalità di valutazione più utilizzate, anche in questo caso, hanno prevalso quelle tradizionali, come i compiti scritti (71,5%) e le interrogazioni orali (64,3%), seguite da ricerche e altri lavori pratici (63,7%), test (61,0%), concludono l'elenco le rubriche

(53,0%), le modalità di autovalutazione (44,1%) e i lavori di gruppo (24,3%). Da un'analisi delle risposte per ordine di scuola si evince come anche per la scuola primaria, in cui normalmente sono presenti forme di didattica attiva, sia stato problematico realizzare attività di lavoro di gruppo, mentre più diffuso sembra essere il ricorso a forme di autovalutazione condivise con gli alunni. In questo caso minore è l'uso delle interrogazioni, che invece risulta essere molto alto nella secondaria di secondo grado. Il ricorso a compiti scritti, test e l'uso di ricerche e lavori pratici per la valutazione è più presente nella scuola secondaria di primo grado.

Il lavoro di rimodulazione della programmazione didattica ha riguardato anche gli interventi destinati agli studenti con DSA e BES, questo è avvenuto nel 55% dei casi per quanto riguarda i PEI e in misura minore, per il 44% dei casi, per i PDP. Nella maggior parte dei casi si è intervenuti con la predisposizione di ulteriore materiale personalizzato (per il 71,2% dei casi nella scuola dell'infanzia, l'85,5% nella scuola primaria, l'86,8% nella scuola secondaria di primo grado, il 67,7% nella scuola secondaria di secondo grado) e specifiche modalità di contatto tra l'alunno e il docente attraverso il coinvolgimento delle famiglie (per il 77,2% dei casi nella scuola dell'infanzia, l'87,4% nella scuola primaria, l'84,8% nella scuola secondaria di primo grado, il 65,6% nella scuola secondaria di secondo grado). Sempre dall'analisi per ordine e grado scolastico, è negli istituti comprensivi che sembra essere presente una maggiore attenzione e attivazione rispetto ai processi di inclusione connessi alla DAD. La percezione dell'importanza di questi interventi è diversa se a valutarli sono gli insegnanti curricolari o gli insegnanti di sostegno. Solo nella dell'infanzia si registra una sostanziale condivisione degli interventi tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, nella primaria e secondaria di primo grado si evidenzia uno scostamento significativo che diventa assai più evidente nella scuola secondaria di secondo grado.

Nel complesso, la novità rappresentata dalla DAD sembra non aver incentivato l'innovatività nella didattica, per cui sia sul fronte delle strategie didattiche che su quello della valutazione gli insegnanti hanno privilegiato strumenti e approcci metodologici tradizionali centrati sulla trasmissione piuttosto che sull'interazione e la partecipazione. Su questo pare abbia inciso significativamente la capacità di utilizzare in maniera competente e interattiva le possibilità offerte dalle piattaforme in uso.

4. *La collaborazione interna e esterna.* In una situazione emergenziale come quella creata da una pandemia la collaborazione tra le parti che compongono un sistema rappresenta una dimensione strategica affinché le attività e le finalità di un'organizzazione possano essere portate avanti (Giuffrida, 2018). Questo ha riguardato anche il funzionamento della scuola e della didattica nel periodo di *lock down*. Le domande del questionario hanno analizzato il grado di collaborazione sia internamente che esternamente alla scuola. Nel primo caso i dati raccolti sono mediamente positivi, infatti il 67% degli insegnanti ha dichiarato di avere collaborato abbastanza o molto con il consiglio di classe, sebbene almeno 3 insegnanti su 10 abbiano invece valutato sporadica o nulla questa collaborazione. Analizzando le scale per ordine di scuola, si riscontra come la collaborazione con i consigli di classe sia stata percepita in modo maggiore nella scuola dell'infanzia (3.8), primaria (3.8) e secondaria di primo grado (3.7) e in misura significativamente minore nella secondaria di secondo grado (3.2). Anche la collaborazione con il coordinatore di classe sembra aver avuto poca incidenza per il 35% degli insegnanti e quella con

il colleghi della stessa disciplina o Dipartimento per il 46%. Di segno negativo è anche il rapporto con figure specifiche come l'animatore digitale, che per la didattica a distanza avrebbe potuto fornire un apporto significativo; coloro che rispondono di avere interagito per niente, poco o qualche volta con questa figura sono oltre il 67%. La lettura di questi dati mette in evidenza una certa difficoltà nel mantenere alta la collegialità e l'unitarietà della scuola, la relazione insegnante-alunno è spesso mantenuta a livello individuale, mancano pertanto strategie condivise di comunicazione e di organizzazione della DAD. Nel complesso i rapporti con la dirigenza e lo staff di direzione sembrano essere abbastanza positivi.

Nella collaborazione esterna è dove sono stati evidenziati più problemi, soprattutto per quanto riguarda i rapporti scuola-famiglia. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria si evidenzia una maggiore collaborazione con le famiglie, in questi casi infatti i valori medi delle scale di collaborazione per ciclo scolastico sono rispettivamente di 3.4 e 3.5, che scendono a 2.6 nella scuola secondaria di secondo grado e a 2.0 in quella di secondo grado.

I dati che la ricerca condotta dalla SIRD ha raccolto sono assolutamente preziosi per la ricchezza di informazioni che ci restituiscono. Seppur bisognosi di ulteriori analisi, approfondimenti statistici e integrazioni - anche attraverso strumenti qualitativi quali domande aperte e focus-group, previsti dalla seconda fase della ricerca - essi forniscono informazioni utili per i decisori politici, per le scuole e per gli insegnanti che continueranno ad essere impegnati in attività di didattica a distanza. La pandemia, infatti, ha enfatizzato alcune fragilità storiche del nostro sistema scolastico, ben evidenziate dalla ricerca in questione, come la presenza di dotazioni organiche inadeguate e condizionate dal precariato, l'inadeguatezza dell'edilizia scolastica, la mancanza di risorse, l'assenza o scarsa qualità di connettività alla rete che ha costretto all'isolamento migliaia di studenti, l'inadeguata preparazione iniziale e in servizio del corpo docente rispetto all'uso delle TIC e della didattica a distanza, la necessità di implementare le competenze dei docenti rispetto ai processi di valutazione del profitto degli studenti ancor più se riferiti alla DAD.

Le risposte al questionario descrivono in maniera piuttosto chiara le criticità che gli insegnanti hanno incontrato nella realizzazione di interventi di didattica a distanza. In estrema sintesi, a fronte di una valutazione nel complesso positiva che gli insegnanti fanno rispetto all'attivazione del corpo docente nella fase di emergenza, a cui ha corrisposto un considerevole carico di lavoro aggiuntivo rispetto alla didattica in presenza, non si registrano risultati altrettanto positivi rispetto alla qualità dell'esperienza vissuta durante il *lock down* e rispetto alla qualità della DAD erogata, che presenta ampi margini di miglioramento per quanto riguarda l'efficacia per l'apprendimento, la forme di interazione e comunicazione, l'autonomia degli studenti, l'inclusione. Questi sono gli aspetti che occorre considerare seriamente per incrementare il funzionamento della didattica a distanza e l'incidenza che questa può avere sulla formazione dei giovani.

Nel concludere la riflessione proposta in queste pagine, occorre richiamare nuovamente il valore centrale che la ricerca ha per l'istruzione, per la cultura, per la salute e per l'economia di un paese, ancor più in una situazione di emergenza come quella che sta attraversando tutto il mondo (Williamson, Eynon e Potter, 2020). I prodotti della

ricerca, compresi quelli illustrati in questo contributo, sono importanti e occorre che siano tenuti presenti rispetto a tre finalità:

- definire le politiche per la scuola durante (e dopo) la pandemia;
- fornire alle istituzioni scolastiche linee guida efficaci su come realizzare la didattica a distanza
- supportare il lavoro degli insegnanti impegnati nella progettazione, attuazione e valutazione di azioni didattiche che, anche se condotte attraverso la DAD, non possono rinunciare a sviluppare apprendimenti di qualità.

Il danno culturale e formativo che nel lungo periodo la pandemia potrebbe lasciarci in eredità, infatti, potrebbe essere molto più grave di quello sanitario ed economico. Per evitare tutto questo occorre guardare al futuro, al superamento delle difficoltà imposte dalla contingenza che gli uomini e le organizzazioni stanno vivendo, immaginando che quanto stiamo sperimentando oggi potrà tornarci utile domani, tutto ciò vale a maggior ragione per la didattica a distanza che da misura emergenziale può trasformarsi in strumento, opportunità, spazio creativo per una didattica integrata a vantaggio di tutti i soggetti in formazione.

Bibliografia

- Arendt, H. (2001). *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani.
- Capua, I. (2020). *Il dopo. Il virus che ci ha costretto a cambiare mappa mentale*. Milano: Mondadori.
- CAST (2011). *Universal design for Learning Guidelines: Version 2.0*. Wakefield: MA. <http://udlguidelines.cast.org/>, ultimo accesso 02/11/2020.
- Cirelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 1(12), 203-208.
- Crispiani, P. e Rossi, P. G. (2006). *E-learning: formazione, modelli, proposte*. Roma: Armando.
- D'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- Domenici, D. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Franceschini, G. (2020). Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica. *Studi sulla Formazione*, 23, 265-279.
- Galdieri, M. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).
- Garrison, D. R. e Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Giuffrida, P. (2018). *Guida alla governance nelle scuole: progettazione, organizzazione, gestione e controllo*. Roma: Armando.
- Goodyear P. (2005). Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82-101.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hevner, A. R. (2007). A three cycle view of design science research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19(2), 87-92.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. e Bond A. (2020). *La differenza tra insegnamento a distanza di emergenza e apprendimento online*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, ultimo accesso 02/11/2020.
- Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council.
- Limone, P. e Pace, R. (2015). The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context: Research Experiences and Perspectives. In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 157-171). London: Palgrave Macmillan.
- Lucisano, P. (2014). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 5 n.s., 13-20.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Mariani, A. (2020). Un'emergenza inquietante a più volti. *Studi sulla Formazione*, 23, 5-7.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D. e Graham, C. R. (Eds.) (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Ranieri, M. e Gaggioli, C. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rossi, P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.
- Rossi, P. G. (2017). Dall'uso digitale nella didattica alla didattica digitale. In P. Limone e D. Parmigiani (Eds.). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* (pp. 3-19). Bari: Progedit.
- Stahl, G., Koschmann, T. e Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Williamson, B., Eynon, R. e Potter, J. (2020). Politica pandemica, pedagogie e pratiche: tecnologie digitali e formazione a distanza durante l'emergenza del coronavirus. *Apprendimento, media e tecnologia*, 45(2), 107-114.
- Yelland, N., Cope, B. e Kalantzis, M. (2008). Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 197-213.

Una proposta per una didattica significativa

CARLO FIORENTINI

Presidente CIDI Firenze

Corresponding author: cidifirenze@gmail.com

Abstract. We are going to introduce the epistemological, psychological, pedagogical and didactic aspects related to a scientific teaching approach in the First Cycle effectively able to overcome the transmissive and notional method widely diffused among Italian schools.

Keywords. Scientific teaching – Epistemology -Teaching method

1. Quali spiegazioni della modalità prevalente di insegnamento nella scuola italiana?

Anche nel primo ciclo della scuola italiana, come molte ricerche degli ultimi anni hanno confermato, continua ad essere prevalente la modalità tradizionale trasmissiva e nozionistica di insegnamento, nonostante che le norme fondamentali della scuola, innanzitutto le Indicazioni Nazionali sul Curricolo del primo ciclo, prescrivano un'impostazione completamente diversa, di tipo problematico, che prevede un ruolo attivo da parte dello studente nel processo di costruzione della conoscenza. Quali spiegazioni possono essere date per questa drammatica situazione? Fra le tante, quella più importante è il tipo di politica ministeriale di questi ultimi vent'anni: da una parte, quasi tutti i governi che si sono succeduti hanno voluto fare una loro riforma della scuola, che modificava o annullava quella precedente; dall'altra, le risorse del Ministero della Pubblica Istruzione hanno indirizzato le scuole quasi unicamente ad innovare su aspetti secondari e non sulla missione fondamentale della scuola, cioè, il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento per garantire effettivamente lo sviluppo delle competenze di cittadinanza a tutti gli studenti. Il risultato di questa politica scriteriata è una scuola con minori risorse di venti anni fa, e con molti aspetti fondamentali della qualità del sistema irrisolti.

Reputiamo, tuttavia, che un ruolo importante nel determinare questa situazione di disorientamento sia stato svolto anche dal permanere, nel mondo universitario, di posizioni antitetiche ma convergenti nei risultati; fra chi continua a considerare le discipline come il fine della formazione e chi pensa di risolvere il nodo fondamentale della mediazione pedagogico-didattica con didattismi, con tecniche di vario tipo, con *passe-partout* applicabili a qualsiasi disciplina di qualsiasi livello scolare. Con il risultato, da parte di entrambe le posizioni, di conservare lo status quo nella scuola.

Emblematica di un'impostazione didatticistica è la *progettazione a ritroso* fatta propria da molti esperti di didattica generale negli ultimi quindici-vent'anni. Constatando una grande debolezza in queste proposte (Bagni, Fiorentini, 2018), è nata l'esigenza di capire se essa fosse dovuta ad una interpretazione riduttiva e banalizzante o dipendesse da gravi limiti della proposta originaria. Conseguentemente, insieme a Giuseppe Bagni, abbiamo analizzato con attenzione la proposta originaria presentata da Wiggins e McTighe nei due volumi di *Fare Progettazione*, quello teorico e quello pratico (Bagni, Fiorentini, 2019). Da questa analisi è scaturita l'idea che ci trovassimo di fronte a una proposta contraddittoria, costellata da molte riflessioni preziose, affiancate, tuttavia, da proposte didattiche inefficaci, consistenti, nella maggior parte dei casi, in una farraginosa e decontestualizzata strumentazione didattica, costituita da domande, fasi, filtri, mappe, schemi, schede, griglie, rubriche, indicatori, descrittori, ecc.

2. Implicazioni per l'organizzazione del curricolo

Rimandando per la critica della *progettazione a ritroso* agli articoli citati, interessa, in questo contributo, riprendere alcune considerazioni di grande importanza sviluppate da Wiggins e McTighe sull'organizzazione del curricolo, nonostante che gli autori non ritengano i capitoli dedicati a tale problematica quelli centrali della loro proposta. Sulla base delle riflessioni sviluppate sui vari aspetti della comprensione, Wiggins e McTighe pensano che la progettazione curricolare possa essere meglio interpretata con l'espressione, da decenni molto usata e spesso mal interpretata, di *curricolo a spirale*. «L'idea fondante di curricolo come una spirale è che le grandi idee, i compiti importanti e la ricerca come continuo processo di approfondimento devono *ricorrere*, con una complessità sempre crescente e attraverso problemi coinvolgenti e raffinate applicazioni, se vogliamo che gli studenti li comprendano» (Wiggins e J. McTighe 2004a, p. 203). In quest'idea ritroviamo l'opposto dell'insegnamento tradizionale, nel quale gli insegnanti pensano che poiché la spiegazione appare loro chiara, debba essere comprensibile anche agli studenti. «La logica curricolare fondata sull'analisi dei contenuti e sulle spiegazioni in ordine analitico ci è così connaturale e familiare che facciamo difficoltà a coglierne gli aspetti di debolezza, e ci domandiamo come potrebbe essere altrimenti. Iniziate dai primi elementi – definizioni, assiomi e parti del discorso – e a partire da questi costruite le conoscenze in una sequenza di spiegazioni chiare: ovviamente sembra essere il modo migliore di gestire l'apprendimento» (Ibidem, p. 204).

In questa prospettiva curricolare gli autori attribuiscono una funzione centrale all'organizzazione della narrazione. «Raramente nel narrare le storie si dispongono tutti i fatti e le idee nella modalità del "passo-dopo-passo", cioè gradualmente. Viceversa la storia è concepita utilizzando la logica della drammaticità – un rincorrersi di elementi pieni di suspense, sviluppi imprevisi, svolte sorprendenti – in cui i resoconti dalle molteplici prospettive costituiscono un repertorio abituale che al lettore appare tuttavia memorabile» (Ibidem, p. 205). Viene, inoltre, evidenziato il fatto che le storie, oltre che essere coinvolgenti, debbano essere accessibili: «Esse necessitano di un flusso coerente, altrimenti finiscono col confondere e col disimpegnare. La "logica" è allora concepita in termini di attenzione al bisogno di coinvolgimento del *destinatario*, in modo da condurre a una costruzione di significati maggiormente voluta e intenzionale». Inoltre, come è

stato evidenziato, fra i tanti, da Schank e da Bruner: «le storie rendono più facile l'apprendimento, perché la memoria funziona meglio quando è strutturata nella narrazione» (Ibidem, pp. 209-210).

Intelligentemente mettono in evidenza come *l'apprendimento per problemi* sia basato sulla logica della narrazione, in quanto rovescia la logica usuale dell'insegnamento centrato sulla spiegazione sia per coinvolgere gli studenti che per permettere loro di comprendere. «Nell'apprendimento per problemi, gli studenti vengono immediatamente spinti in situazioni problematiche proprio come i lettori vengono introdotti a forza in mezzo a una storia, dalla quale devono imparare il modo per venirne fuori» (Ibidem, p. 205). «Pensare al curriculum come a una narrazione ci aiuta a cogliere le ragioni per cui l'apprendimento per problemi funziona come una progettazione coinvolgente ed efficace persino in discipline tanto astratte come la chimica e il calcolo. Per comprendere abbiamo bisogno di voler comprendere, e una buona storia o un compito valido possono facilitare la comprensione» (Ibidem, p. 210).

Sulla base delle molteplici riflessioni e proposte di Dewey sulla comprensione e sul curriculum a spirale, che gli autori fanno proprie, si delinea un'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento alternativa ai manuali scolastici. Il libro di testo è, come «una enciclopedia oppure un almanacco, un resoconto analiticamente organizzato delle conoscenze degli adulti in una area di studi. [...] Apprendere semplicemente dai riassunti delle conoscenze in una determinata area è come imparare il baseball dai risultati del campionato pubblicati sui giornali. [...] La cosa peggiore è che la sequenza di questi prodotti si adatta ben poco allo sviluppo della comprensione profonda» [...] «John Dewey più di qualsiasi altro pedagogista ha intuito il pericolo inconsapevole dell'insegnare il residuo dell'apprendimento di altre persone in una sequenza che è logica solo per chi ha scritto e per chi lo insegna. L'educatore adulto, secondo Dewey, tende costantemente a cadere nell'equivoco che il contenuto e l'organizzazione adatti per gli esperti vadano benissimo anche per gli apprendenti principianti». Ma la catalogazione dei contenuti finiti non è adatta ai bisogni di chi apprende. «Il curriculum andrebbe organizzato per rispondere alle domande, non semplicemente per catalogare le conoscenze. Tale processo non richiede solo contenuti diversi, ma anche una diversa strutturazione del curriculum stesso – molto più simile alla narrazione che a un almanacco» (Ibidem, pp. 223, 224).

3. Occorre scegliere e andare in profondità

Per realizzare una comprensione profonda è necessario innanzitutto rinunciare all'enciclopedismo dei manuali e dei docenti perché uccide, in un sol colpo, la cultura e il metodo. Ogni problematica importante ha bisogno di tempi e metodi adeguati per essere acquisita in modo significativo e quindi la quantità dei contenuti va strettamente raccordata al tempo disponibile. Un buon curriculum scolastico è dunque quello che, effettuando scelte precise, seleziona e propone alcuni temi da esplorare e approfondire nel corso di tutto il primo ciclo in una logica di curriculum a spirale (Cambi, 2002). L'alternativa non è tra insegnare poco o tanto, l'alternativa è tra insegnare tante nozioni superficiali e

insignificanti, seguendo la logica enciclopedica del programma¹, oppure una quantità di conoscenze compatibili con il tempo che si ha disposizione che inevitabilmente impongono uno scandaglio in profondità per essere significative e diventare competenze.

La significatività delle conoscenze, in particolare nella scuola del primo ciclo, è connessa innanzitutto al *contatto diretto con le cose*; costituiscono, a nostro parere, ancora oggi un principio fondamentale queste affermazioni di Dewey: «Tentare di dare un significato tramite la parola soltanto, senza una qualsiasi relazione con la cosa, significa privare la parola di ogni significazione intellegibile (...) In primo luogo essi (i simboli) rappresentano per una persona questi significati solo quando essa ha avuto esperienza di una qualche situazione rispetto a cui questi significati sono effettivamente rilevanti. Le parole possono isolare e conservare un significato solo allorché esso è stato in precedenza implicato nei nostri contatti diretti con le cose» (Dewey, 1961, p 333). Le considerazioni precedenti di Dewey sono state, tuttavia, dagli attivisti generalmente interpretate in modo riduttivo, distorcendone il pensiero; esse erano immediatamente precedute dal seguente passo:

Preso alla lettera, la massima “insegna le cose, non le parole” o “insegna cose prima che parole” sarebbe la negazione stessa dell’educazione; ridurrebbe la vita mentale a semplici adattamenti fisici e sensoriali. Imparare, in senso rigoroso, non significa imparare cose, ma i *significati* delle cose, e questo processo implica l’uso di segni o del linguaggio nel suo senso generico. Parimenti, l’avversione contro i simboli di alcuni riformatori dell’educazione, se spinta agli estremi, implicherebbe la distruzione della vita intellettuale, dato che questa vive, si muove, ed ha la sua stessa possibilità di esistenza in quei processi di definizione, astrazione, generalizzazione e classificazione che solo i simboli rendono possibili (Ibidem, p. 332).

Le esperienze sono indispensabili, ma solo se sono utili per realizzare il processo di concettualizzazione. La profondità è necessaria per motivi psicologici e didattici; difatti la comprensione dei concetti anche più elementari non è possibile con singole esperienze ma solo all’interno di una rete di relazioni. Il significato risiede sempre nel collegare una certa esperienza ad altre esperienze (Dewey 1949, pp. 11-16). Ne discende che l’attività di insegnamento-apprendimento dovrà essere progettata non per brevi segmenti didattici, che, anche con le migliori esperienze, non consentono né di costruire conoscenze significative, né di sviluppare competenze.

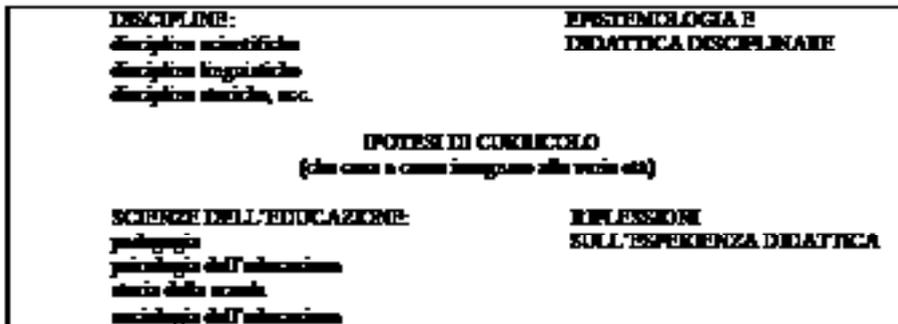
Nelle considerazioni precedenti sulla significatività delle conoscenze vi è un aspetto imprescindibile che è implicito, ma che per maggior chiarezza è bene esplicitare: per essere significativi i saperi, oltre che essenziali, fondamentali e generativi, devono essere adeguati alle strutture cognitive e motivazionali degli studenti. Pensiamo che sia impossibile far diventare significative le conoscenze troppo lontane dalla possibilità di essere comprese, nonostante tutti i tentativi fatti per favorirne la comprensione attraverso la laboratorialità. Nell’insegnamento scientifico, ad esempio, gli esperimenti di per sé non sono concettualmente evidenti e non garantiscono la significatività. Come tutta la riflessione epistemologica ha, infatti, messo in evidenza, gli esperimenti sono carichi di teoria.

¹ Molti insegnanti ignorano che da vent’anni, dal DPR 275 del 1999, nell’ordinamento della scuola italiana i programmi non esistono più. Sono stati sostituiti dalle Indicazioni nazionali che hanno una logica completamente diversa. Ciò che è prescrittivo sono i traguardi di sviluppo delle competenze alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Per costruire quindi ipotesi di curricolo verticale delle scienze basate sugli esperimenti, è indispensabile una analisi, fondata sul piano epistemologico e psicologico, dei concetti scientifici per individuare, in via ipotetica, quei concetti e quegli esperimenti più adatti alle varie età. Un'impostazione basata sugli esperimenti potrebbe essere altrimenti una variante più vivace del nozionismo disciplinare specialistico.

I concetti scientifici che si trovano, ad esempio, nei manuali della scuola secondaria di primo grado sono per la maggior parte totalmente inadeguati; in quanto molto formalizzati non possono essere insegnati in modo laboratoriale, ma soltanto trasmessi dall'insegnante all'interno di un'impostazione sistematico-deduttiva. Prendendo come esempio la meccanica classica, ad essa sono dedicate 20-30 pagine, passando in rassegna i concetti fondamentali, velocità, accelerazione, massa, principio di inerzia, leggi di Newton, energia cinetica, energia potenziale, lavoro, potenza, ecc. Questi concetti rappresentano un immane ostacolo epistemologico (Grimellini Tomasini, Segre, 1991) per la maggior parte degli studenti anche nella scuola secondaria superiore se essi non vengono affrontati con modalità e tempi adeguati.

La ricerca e la sperimentazione sul curricolo verticale si collocano conseguentemente sul terreno della complessità: l'individuazione di saperi essenziali e significativi su cui basare il curricolo di scuola implica il possesso di molteplici competenze: disciplinari, epistemologiche, psicologiche, pedagogiche e didattiche. Questo è il motivo che ci porta a consigliare insegnanti e scuole, che non abbiano una lunga esperienza alle spalle, di iniziare a lavorare in classe in modo innovativo, a partire da percorsi significativi già sperimentati, presenti in letteratura. La costruzione di percorsi significativi realizza la complessità nella pratica perché le varie dimensioni del percorso (disciplinare, epistemologica, psicologica, pedagogica e didattica) si devono fondere in un tutto armonico, motivante per lo studente e significativo nello sviluppo delle competenze. Tutto ciò è possibile se è già in fieri nella bozza iniziale, ma si realizza poi soltanto per mezzo di progressivi aggiustamenti e raffinamenti conseguenti a tanti anni di sperimentazioni riflessive. Il perfezionamento di questi percorsi non ha, in un certo senso, mai fine. Può essere interessante confrontare i percorsi del curricolo scientifico elaborati dal CIDI di Firenze² che si trovano sul sito con la versione degli stessi pubblicata venti anni fa (Fiorentini, Barsantini, 2001).



² <https://cidifi.it/ricerca-didattica/scienze/>

Per elaborare ipotesi appropriate di curricolo verticale in ambito scientifico le conoscenze disciplinari rappresentano indubbiamente un prerequisito indispensabile, anche se di per sé sono ciecche di fronte alle problematiche educative, alle difficoltà di comprensione di chi apprende. Tuttavia, gli strumenti culturali principali che permettono di individuare nella miniera delle discipline le conoscenze fondamentali da insegnare alle varie età, sono altri, quali: l'epistemologia, la storia della scienza e la didattica disciplinare da una parte e le scienze dell'educazione, ed in particolare, la psicologia dell'educazione e la pedagogia, dall'altra.

Ciò comporta l'individuazione di altre significatività (psicologiche, pedagogiche, sociali...) che si realizzano quando si riesce a stabilire, tramite il sapere, canali di comunicazione con colui che apprende, si da attivare forme di interiorizzazione ed elaborazione personale del sapere. Le significatività di cui parliamo nascono, si costruiscono e si alimentano nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, con le intelligenze, multiple, cognitive, socio-affettive degli alunni e gli strumenti concettuali e mentali acquisiti. Quest'orientamento implica, come già notato, una riconfigurazione dello statuto epistemologico della disciplina in un orizzonte non più specialistico, ma di senso, la cui significatività discende dal rispetto di un doppio vincolo: culturale (saperi) ed educativo (psicologico, pedagogico e comunicativo-relazionale).

4. La questione metodologica: il modello delle cinque fasi

Il secondo aspetto fondamentale per realizzare un insegnamento significativo è quello relativo alla questione metodologica. Negli ultimi venti anni si è realizzato un consenso quasi universale tra gli esperti sulla imprescindibile necessità in un insegnamento laboratoriale per tutte le discipline nella scuola del primo ciclo e nel biennio della scuola secondaria superiore. E tutte le indicazioni ministeriali hanno fatto propria questa impostazione. Tuttavia la maggioranza degli insegnanti continua ad insegnare in modo tradizionale. Sorge a questo punto inevitabilmente la domanda del perché esista questa sfasatura tra la ricerca e la scuola reale. La risposta potrebbe essere, in aggiunta alle difficoltà della scuola reale, che la didattica laboratoriale sia una affascinante idea pedagogica, che non può, tuttavia, essere impiegata in modo efficace se non viene incarnata, declinata nelle varie specificità disciplinari, ognuna delle quali caratterizzata dalla propria epistemologia e struttura educativa.

Abbiamo cercato di fornire una adeguata risposta a questa obiezione, perché altrimenti non ci si può poi stupire che la maggioranza degli insegnanti continui a praticare modalità di lavoro tradizionali. Proponiamo un modello metodologico per l'educazione scientifica e matematica per la scuola dell'obbligo, che abbiamo elaborato a partire da una trentennale sperimentazione, nel CIDI di Firenze, con migliaia di insegnanti e da una riflessione sui contributi dei grandi della psicopedagogia del Novecento, Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner. Tale modello metodologico non va assunto come un dogma, né tantomeno applicato come una ricetta ma appunto come un modello flessibile da adattare costantemente sia all'oggetto della conoscenza che alle condizioni reali della costruzione della conoscenza.

1^a Fase	OSSERVAZIONE
2^a Fase	VERBALIZZAZIONE SCRITTA INDIVIDUALE
3^a Fase	DESCRIZIONE COLLETTIVA
4^a Fase	AFFINAMENTO DELLA CONCETTUALIZZAZIONE
5^a Fase	PRODUZIONE COLLETTIVA

Pensiamo che la *prima fase* debba generalmente essere quella dell'osservazione, quella del *contatto diretto con le cose*, come abbiamo già in precedenza sottolineato facendo riferimento a Dewey (Fiorentini, 2018, p. 2004-209).

La *seconda fase*, la verbalizzazione scritta individuale, è nella nostra proposta la più importante. In verità dovremmo chiamarla correttamente fase della rappresentazione di cui la verbalizzazione scritta individuale è una delle modalità, insieme al disegno, alla raccolta di dati, all'utilizzo di schemi, ecc. Però preferiamo denominarla in tal modo proprio per evidenziarne la rilevanza, a partire dagli ultimi mesi della classe prima della scuola primaria.

La *terza fase*, quella del confronto, è necessaria ed importante, ma solo dopo che ciascun alunno ha cercato individualmente di dare senso alla porzione di mondo che si sta indagando con una verbalizzazione scritta individuale (o con altre modalità di rappresentazione). La consegna da parte dell'insegnante non è *osserva* (Popper 1972, pp. 83-85), ma, durante lo sviluppo del percorso, *descrivi* o *confronta per rilevare differenze e somiglianze; individua relazioni* o *raggruppa* o *definisci*: cioè una specifica consegna di tipo osservativo-logico-linguistico. In realtà la prima fase e la seconda fase non sono separate, al contrario sono un tutt'uno, e in molti casi l'esperienza dovrà essere ripetuta perché la prima volta l'attenzione dell'alunno potrebbe essere rivolta ad una comprensione intuitiva, globale e non analitica. La seconda fase rappresenta l'aspetto più innovativo della nostra proposta, tuttavia è quello che incontra più resistenze. L'obiezione principale che viene avanzata è che la scrittura individuale metterebbe in difficoltà gli alunni più deboli. La decennale sperimentazione che abbiamo effettuato mette in evidenza, al contrario, che la verbalizzazione è importante per tutti, ed in particolare, per gli alunni più deboli se questa fase viene intesa come il momento dell'ipotesi, del tentativo di fornire risposte, dell'errore come fonte di apprendimento; si tratta di un passaggio fondamentale in cui ciascun alunno è impegnato a comprendere, a esprimere ciò che ha capito e a ricercare soluzioni. La scrittura rappresenta un momento di ricerca nella propria mente di ciò che ha rilevato e colto e di elaborazione individuale del suo pensiero, tramite la parola scritta. Le produzioni degli alunni che saranno molto diverse vanno lette in un'ottica di valutazione formativa, considerandole il loro punto di partenza sia nello specifico percorso che nel percorso complessivo di ciascun livello scolastico. Questa seconda fase è presente da molto tempo nella nostra proposta grazie alle riflessioni vygotskiane sul ruolo del linguaggio nello sviluppo del pensiero e a questo proposito di grande importanza sono queste considerazioni di Orsolini:

Per Vygotskij l'influenza dei simboli in ciò che lui chiama *funzioni psichiche superiori* (e che includono anche ciò che noi oggi denominiamo *funzioni esecutive*), non è un risultato meccanicistico del simbolo in sé, ma la conseguenza dell'uso *intenzionale* del simbolo come strumento di auto-stimolazione e di significazione: "l'uomo introduce stimoli artificiali, 'significa' il

comportamento e instaura, mediante i segni, dall'esterno, nuovi nessi nel cervello" (Vygotskij 1983, p. 122). Dunque per Vygotskij è centrale l'aspetto di volontarietà nell'uso dei simboli, è un uso intenzionalmente strategico quello che può potenziare le funzioni del ricordare, o del risolvere problemi, o del concettualizzare. Attraverso un uso di strumenti simbolici le persone possono cominciare ad essere meno impulsive, a ricordare intenzionalmente, a comparare situazioni, a pianificare attraverso procedure. Sono questi elementi di consapevolezza e di controllo, e l'efficienza resa possibile dall'uso dei simboli, che anche a scuola possono creare uno sviluppo del controllo inibitorio e della flessibilità cognitiva (Orsolini, 2019, p.91).

Anche Rey ci ha fatto ben comprendere alcuni aspetti importanti didatticamente per lo sviluppo del pensiero razionale: «Un'altra funzione della scrittura resta nell'ombra per gli allievi e senza dubbio per molti insegnanti: una scrittura che non "racconti", che non sia prima di tutto un messaggio indirizzato all'altro, ma che sia piuttosto uno strumento per fare il punto sulle cose, per fare un inventario, riportare la varietà del mondo a insiemi conoscibili. È chiaro che questi sono prerequisiti assoluti per una comprensione scientifica del mondo. Lo scrivere non è una proprietà esclusiva dei letterati, ma è prima di tutto, uno strumento intellettuale indispensabile alla comprensione delle cose» (Rey, 2003, p. 206).

La lingua difatti oltre ad essere uno strumento di comunicazione e una forma di azione sociale è uno strumento del pensiero. «Sono le parole che perimetrano le idee dando loro forma e chiarezza; sono le regole morfosintattiche che strutturano il ragionamento, che sostengono lo sviluppo del pensiero logico. Insomma la lingua, prima ancora di servire alla trasmissione del pensiero, lo plasma, lo forma [...]. Già due secoli fa il filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt (1767-1835) scriveva che «il linguaggio interviene nel processo di concettualizzazione, forma e modella il pensiero» (Altieri Biagi, 2010, p.1).

La *terza fase*, quella del confronto, è effettivamente possibile solo dopo che ciascun alunno abbia cercato di fornire una propria risposta. Indubbiamente si tratta di una fase decisiva come molti psicologi e pedagogisti hanno indicato; tra questi un contributo importante è quello dei postpiagetiani Doise e Mugny che hanno mostrato che tra "pari" può stabilirsi un "conflitto sociocognitivo" in cui lo scambio con l'altro conduce il soggetto a cercare di risolvere le contraddizioni tra i suoi giudizi e, quindi, a entrare nel campo della razionalità. D'altra parte, sia Piaget che Vygotskij avevano già attribuito grande importanza al confronto tra pari, alla *discussione*. Vygotskij si rifà ad acquisizioni piagetiane per mostrare come i processi superiori del pensiero infantile si sviluppino dal trasferimento su di sé delle forme di collaborazione con le persone vicine e con l'esperienza sociale. Piaget aveva mostrato che in un gruppo di bambini deve prima nascere un conflitto di opinioni affinché poi si possa sviluppare in loro la riflessione. «Infatti, secondo una brillante espressione di Piaget, noi crediamo volentieri a noi stessi sulla parola. I compiti di verificare, dimostrare, confutare una certa opinione e di motivare un'affermazione non possono avere origine contemporaneamente nel processo del pensiero individuale. Dimostrare la correttezza delle proprie idee, fare obiezioni, addurre giustificazioni: tutto ciò come esempio di adattamento, può avere origine soltanto nel processo della discussione infantile» (Vygotskij, 1986, p. 125).

Nella discussione, si può partire dalla lettura di alcune verbalizzazioni individuali, che l'insegnante farà riportare sulla lavagna o sulla LIM, in modo tale che la classe discuta sulla base di osservazioni scritte e del confronto tra queste. È di nuovo il libro di

Rey che ci ha portato a fare questa proposta specifica che potrebbe apparire un dettaglio e che invece si è rivelata un aspetto didattico importante: «Lo scritto, prima di essere un messaggio, introduce il rigore nella classificazione delle cose; è la sua funzione primitiva e forse primordiale [...]. La scrittura permette soprattutto l'accostamento, in uno stesso spazio, di enunciati che, nella loro forma orale, sono slegati. Si pone così il problema della loro coerenza logica, problema che non si pone finché ogni enunciato è separato, isolato, integrato in una circostanza» (Rey, 2003, p.207). È tuttavia ipotizzabile che anche nella discussione gli interventi siano limitati o che qualche aspetto non sia stato ancora colto dagli alunni. In questo caso è più produttivo ripetere l'esperimento o porre domande e interrogativi piuttosto che protrarre troppo la discussione. Con classi numerose, la discussione non dovrebbe essere, a nostro parere, interpretata come un momento in cui tutti gli alunni devono necessariamente intervenire. La sua rilevanza risiede nell'offrire a tutti l'opportunità di partecipare al confronto tra idee, imparando ad ascoltare e di favorire la consapevolezza che, tramite il contributo dei compagni e della regia sapiente dell'insegnante, è possibile sviluppare le proprie conoscenze e competenze.

Circa dieci anni fa abbiamo individuato un'altra modalità di discussione collettiva basata sulla raccolta di tutte le verbalizzazioni individuali degli alunni. Si è dimostrata particolarmente efficace da più punti di vista. 1. Innanzitutto didatticamente perché per gli alunni diventa molto più significativo arrivare ad una concettualizzazione condivisa avendo a disposizione alla LIM una tabella contenente le loro verbalizzazioni dopo che l'insegnante le ha organizzate in modo adeguato. 2. In secondo luogo, sul piano della motivazione perché gli alunni vedono in modo tangibile valorizzata la loro attività di verbalizzazione scritta individuale. 3. In terzo luogo, la raccolta delle verbalizzazioni ci fa capire quanto essi abbiano effettivamente compreso, o quali siano stati gli ostacoli epistemologici che non permettono loro di comprendere. Spesso le loro risposte anche quando non sono corrette, sono molto interessanti, sono rivelatrici delle loro immagini mentali. 4. Infine, questa attività offre all'insegnante l'importante opportunità di raccogliere testimonianze relative allo sviluppo delle competenze degli alunni in momenti cruciali dei vari percorsi da inserire nel dossier di ogni alunno; è così possibile constatare il processo di crescita dell'alunno nell'ambito osservativo-logico-linguistico nel corso dei mesi e degli anni.

Nella *quarta fase* si ritorna a proporre un'attività individuale. Si chiede a ciascun alunno, sulla base della discussione collettiva, di modificare, correggere, completare ciò che aveva scritto nella seconda fase. In alcuni casi, con alunni delle ultime classi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, si può dare anche la consegna, molto più impegnativa, di riscrivere. Questa quarta fase è importante sia sul piano cognitivo che metacognitivo, ma non è sempre facilmente praticabile; in taluni casi rischierebbe di far cadere il coinvolgimento e la motivazione. Tuttavia possiamo renderla più agevole, ad esempio, se organizziamo il quaderno nell'ottica del portfolio. Una delle modalità potrebbe consistere nel fare tenere, già dalla seconda fase, una spaziatura molto ampia, in modo tale che, nella quarta fase, le correzioni possano avvenire permettendo la leggibilità dei testi relativi alla seconda fase e alla quarta fase, ponendo a confronto le due diverse stesure.

La *quinta fase*, se è presente la quarta fase, può anche essere realizzata dall'insegnante, prendendo le migliori produzioni degli alunni. È fondamentale che nel quaderno vi

siano delle produzioni corrette anche dal punto di vista sintattico e ortografico, necessarie anche per lo studio individuale. Siamo convinti, grazie alle innumerevoli sperimentazioni condotte da moltissimi insegnanti, che, lavorando in questo modo, tutti gli alunni arrivino a comprendere i concetti fondamentali, e a sviluppare ad un livello accettabile le competenze dell'ambito scientifico, con produzioni diversificate, dal punto di vista linguistico. Il quaderno, in quanto strumento fondamentale che accompagna costantemente l'attività di osservazione e concettualizzazione, acquisisce così uno specifico valore sia mantenendo delle tracce del processo conoscitivo di ciascun alunno sia diventando il deposito delle produzioni corrette condivise.

Bibliografia:

- Altieri Biagi M. L., *Grammatica sì, ma quale?* in B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini, *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Firenze, Assessorato all'Educazione del Comune di Firenze, 2010.
- Bagni G., Fiorentini C., *Il curricolo per competenze è l'antitesi del sapere disciplinare?*, Insegnare on line, settembre 2018. Disponibile su: <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/curricolo-competenze-antitesi-sapere-disciplinare>, ultima consultazione 10 novembre 2020.
- Bagni G., Fiorentini C., *La progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe: una proposta da esplorare nel "bene" e nel "male"*, sito CIDI Firenze, settembre 2019. Disponibile su: <https://cidifi.it/bacheca/la-progettazione-a-ritroso-di-wiggins-e-mctighe-una-proposta-da-esplorare-nel-bene-e-nel-male/>, ultima consultazione 10 novembre 2020.
- Cambi F., *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*, Firenze, Le Monnier, 2001.
- Dewey J., *Come Pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Fiorentini C., Barsantini L., *L'insegnamento delle scienze verso il curricolo verticale*, Teramo, IRRSAE Abruzzo, 2001.
- Fiorentini C., *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Roma, Aracne, 2018.
- Grimellini Tomasini N., Segrè G., *Conoscenze scientifiche: le rappresentazioni mentali degli studenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Orsolini M., *Pensando si impara*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Popper K., *Congetture e confutazioni. Vol. I*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Angeli, 2003.
- Vygotskij L. S., *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni Editore, 1986.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004a.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La "pratica" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004b.

L'ultima critica: la scuola nella prospettiva della didattica critica

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. Training systems are the last space available for criticism. The school is separated from the social context, it brings together pupils from different cultures, teaches obsolete content that is distant from the pupils' experience, uses pre-digital technologies. These characteristics, usually considered negative elements, can actually encourage the development of critical thinking. These elements can be transformed into training opportunities through critical teaching. Critical teaching intervenes on the organization of the educational context, on the space-time of training. The purpose of critical teaching is to form educated and supportive citizens, capable of actively participating in democratic life.

Keywords. Training system, critical teaching, educational context, critical pedagogy, technical rationality, ethical reflexivity

1. Il concetto di critica tra ricerca della verità e ricerca del giusto

Tentare di definire il significato del termine critica, operazione preliminare necessaria e indispensabile nell'economia del nostro discorso, è impresa ardua. Non tanto per la quantità di proposte disponibili ma proprio in relazione ai suoi esiti: la critica rifugge da qualsiasi definizione aprioristica, definitiva, nomotetica, altrimenti degrada in retorica. Detto questo è altresì possibile identificarne almeno i confini semantici; in questa prospettiva possiamo distinguere almeno due ambiti, tra loro strettamente interconnessi, all'interno dei quali il termine critica prende significato, gli ambiti della scienza - la critica come ricerca della verità e denuncia del falso - e dell'etica - la critica come ricerca del giusto e del buono e denuncia dell'ingiustizia¹.

1.1 La critica come ricerca della verità

La critica emerge storicamente insieme alla nascita del pensiero filosofico naturalistico, nella cosiddetta Scuola di Mileto: "I filosofi presocratici hanno per la prima volta realizzato quella riduzione della natura all'oggettività, che è la prima considerazione

¹ Resta fuori dal nostro discorso il terzo grande ambito della critica: la ricerca del bello, ovvero la questione estetica.

scientifico della natura; e questa riduzione è esattamente l'opposto della confusione tra la natura e l'uomo, che è propria del misticismo antico². La nascita del pensiero occidentale coincide dunque con quello della critica, i naturalisti infatti, prima di tutto, criticano con le loro ricerche la cultura delle civiltà fluviali, nilotiche e mesopotamiche, a loro coeva e che vantava secoli di storia. Mito e religione vengono per la prima volta messi in discussione e Logos inizia il suo cammino che lo porterà fino a noi; senza quella rottura di paradigma la scienza moderna e contemporanea non sarebbe stata possibile. I fisici di Mileto, da Talete ad Anassimandro a Democrito, per citarne solo alcuni tra i più noti, gettano le basi del pensiero scientifico basandosi sull'osservazione del mondo naturale praticata senza utilizzare pregiudizi religiosi e antropocentrici e così facendo scoprono leggi e fenomeni fisici ancora validi oggi, dal ciclo dell'acqua all'idea della Terra come solido che galleggia nello spazio alla visione atomistica della realtà, e tutto questo con strumenti tecnologici minimi e primitivi. Ma non è tutto; ai fini del nostro discorso è importante rilevare il rinnovato interesse verso l'esperienza milesia non solo da parte dei filosofi ma anche da parte dei fisici; mi riferisco agli studi, alle ricerche e alle opere di divulgazione di Carlo Rovelli, fisico teorico i cui scritti riscontrano un notevole successo di pubblico a livello internazionale³. E' all'interno di un'opera di Rovelli che troviamo un passo fondamentale per il nostro discorso: "E' importante osservare più da vicino questa strettissima relazione di discendenza intellettuale tra Talete e Anassimandro, perché essa rappresenta, a mio parere, la chiave di volta forse maggiore del contributo di Anassimandro alla storia del pensiero [...] Il mondo antico è pieno di maestri del pensiero e loro grandi discepoli [...] Ma la relazione tra Talete e Anassimandro è profondamente diversa [...] Anassimandro, invece, fa qualcosa di profondamente nuovo, si iscrive appieno nella problematica del maestro Talete, ne fa proprie le sue intuizioni migliori, il modo stesso di pensare, le conquiste intellettuali. Ma *critica frontalmente* le affermazioni del maestro. Mette in discussione a fondo l'insegnamento di Talete"⁴. In questo modo, prosegue Rovelli, Anassimandro apre la strada del pensiero scientifico moderno, che si basa sullo studio e sulla critica continui delle conoscenze già raggiunte in merito ad un preciso argomento, poiché la conoscenza scientifica è sempre *relativa*, cioè perfezionabile, e in questo si differenzia nettamente dal mito e dalla religione, per loro natura assoluti, statici, dogmatici. E così succederà nell'Umanesimo e nel Rinascimento quando vengono studiate, criticate e superate alcune credenze della cultura medievale fino ad arrivare alla Rivoluzione scientifica del '600 e poi a quella quantistica degli inizi del '900. Ecco dunque in tutta la sua potenza il valore della critica come aspetto costitutivo del sapere scientifico che nell'Illuminismo trova la sua radice moderna; critica come disvelamento delle tenebre, come liberazione dall'ignoranza, come ricerca continua della verità secondo un metodo razionale, ma critica anche come critica della ragione e scoperta dei suoi limiti: "Il compito della C. è quindi nello stesso tempo negativo e positivo: negativo in quanto essa limita l'uso della ragione; positivo perché, in questi limiti, la C. garantisce alla ragione l'uso legittimo dei suoi diritti. La C. così intesa appariva a Kant come uno dei compiti dell'età sua o, come egli dice solitamente, dell'età moderna; e costituiva infat-

² N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, Vol.1, De Agostini, Novara 2006, p. 22.

³ Mi riferisco in particolare a C. Rovelli, *Sette brevi lezioni di fisica*, Adelphi, Milano 2014 e, sempre dello stesso autore, *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017; best seller internazionali.

⁴ C. Rovelli, *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano 2017, pp. 82/83

ti l'aspirazione fondamentale dell'illuminismo che, deciso com'era a sottoporre ogni cosa alla C. della ragione, non si rifiutava di sottoporre la ragione stessa alla C., in vista di determinarne i limiti e di eliminarne i problemi fittizi⁵.

1.2 La critica come ricerca del giusto e del buono

Abbiamo così guadagnato un importante tassello del nostro discorso, la critica come ricerca della verità si basa sulla sperimentazione, lo studio sistematico, la relatività delle conoscenze, la razionalità tecnica; vedremo che questo tassello ha delle conseguenze didattiche assai importanti, ma ora dobbiamo occuparci dell'altro significato del concetto di critica, la ricerca di ciò che è giusto e buono. Ancora una volta partiamo da Mileto, questa volta guidati da uno storico, Aldo Schiavone, che in un suo recente lavoro, dedicato alla ricostruzione del concetto di eguaglianza nella cultura occidentale⁶, parte da un frammento del 430 a.C. attribuito ad Antifonte, filosofo probabilmente discepolo di Anassagora e dunque fortemente influenzato dalla cultura milesia. Il frammento in oggetto può essere considerato come la prima testimonianza del principio di uguaglianza naturale, la prima voce che afferma con nettezza che tutti gli uomini sono uguali per natura, oggi diciamo perché appartenenti alla stessa specie: "Li conosciamo e li rispettiamo [forse – i nostri costumi, le nostre leggi – le integrazioni per restituire questo *incipit* sono congetturali e controverse], ma non rispettiamo né onoriamo quelli di chi è invece lontano da noi. In ciò ci comportiamo l'un l'altro da barbari, poiché per natura siamo tutti assolutamente eguali, sia Greci, sia barbari"⁷. Schiavone segnala la possibilità che si tratti di uno scritto provocatorio ma ne rimarca comunque l'importanza e i legami con il naturalismo ionico, Antifonte infatti, arriva alla sua conclusione partendo dall'osservazione, dal riconoscimento delle somiglianze anatomiche che accomunano tutti gli uomini a prescindere dalla loro provenienza. Ci vorranno secoli e sanguinose rivoluzioni, in primis quelle francese e americana, prima che questo principio si affermi nella cultura occidentale e anche oggi, dopo più di duemila anni, in molte parti del globo, compreso l'opulento Occidente, non viene ancora pienamente riconosciuto. Anche per la giustizia, il diritto, l'eguaglianza, si è trattato dunque di un lungo cammino, in gran parte sincronizzato con l'avanzare del pensiero scientifico, si pensi all'Illuminismo e alla Rivoluzione francese. Sorge pertanto spontanea una domanda: perché proprio Mileto nel VI secolo a.C., l'Italia del Quattrocento e del Cinquecento, le grandi città europee della Modernità e infine gli organismi internazionali di oggi?

Senza addentrarci all'interno di un'analisi incompatibile con l'economia del nostro discorso limitiamoci a segnalare alcune contingenze che sembrano attraversare i grandi momenti di sviluppo del pensiero scientifico e di quello etico-giuridico: un certo grado di libertà, la confluenza nello stesso luogo di diverse culture, un certo grado di economia e benessere, la presenza di scuole, ecc. Un certo grado di libertà, concentriamoci su questo singolo aspetto; vengono alla mente le parole di M. Foucault all'interno di quel piccolo gioiello culturale che è *Illuminismo e critica*, quando affronta il problema dell'ambivalenza della ragione illuministica che se da una parte libera dall'ignoranza, dall'al-

⁵ N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, op.cit., Vol. 10, p. 496.

⁶ A. Schiavone, *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.

⁷ Ibidem, p.11.

tra codifica, categorizza, amministra, in altre parole governa l'individuo fin nei minimi dettagli della vita quotidiana: "Come contropartita, o piuttosto come partner e al contempo avversario delle arti di governo, diciamo come modo per sospettarne, per rifiutarle e per limitarle, per individuarne una giusta misura e trasformarle, insomma come modo per sfuggire a queste arti di governo, per allontanarne comunque la presa, sia sotto forma di rifiuto ma anche come linea di un differente sviluppo, si sarebbe affermata in Europa una specie di forma culturale generale, un atteggiamento morale e politico, una maniera di pensare ecc. che definirei semplicemente l'arte di non essere governati o, se si preferisce, l'arte di non essere governati in questo modo e a questo prezzo. Pertanto proporrei come prima definizione generale della critica la seguente: l'arte di non essere eccessivamente governati"⁸. In questa prospettiva, critica diventa l'attività che non si limita a ricercare ciò che è vero ma che vuole conoscere come cioè che è vero, o che viene ritenuto tale, si trasforma in una forma di potere, di assoggettamento del soggetto: "[...] allora direi che la critica designa il movimento attraverso il quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità; la critica sarà pertanto l'arte della disobbedienza volontaria, dell'indocilità ragionata. Funzione fondamentale della critica sarebbe perciò il disassoggettamento nel gioco di quel che si potrebbe chiamare la politica della verità"⁹. Con queste parole M. Foucault riprende e sviluppa, in modo originale e distanziandosene nel metodo e nei contenuti, alcuni temi cari ai fondatori della Teoria critica della società ovvero gli studiosi della Scuola di Francoforte, che già nella prima metà del Novecento avevano smascherato le ambivalenze della ragione illuministica¹⁰. Tra i moltissimi possibili riferimenti interni alla ricca produzione dei francofortesi voglio limitarmi ad un intervento di Max Horkheimer del 1969, in piena contestazione studentesca e a poche settimane dalla morte dell'amico e collaboratore Theodor W. Adorno. Si tratta di un intervento molto importante ai fini del nostro discorso perché Horkheimer chiarisce con estrema precisione lo scopo della Teoria critica e soprattutto la differenza tra la critica sociale degli anni Venti e quella degli anni Sessanta, all'alba della nostra condizione attuale. "Lesattezza è dunque lo scopo della scienza; ma – ed ecco il primo motivo della teoria critica – la scienza non sa perché ordina i fatti in questa direzione particolare e si concentra su determinati oggetti anziché su altri. Alla scienza manca l'autoriflessione che permette di capire i motivi sociali che, per esempio, la spingono sulla luna, invece di indurla a realizzare il bene degli uomini. Per essere vera la scienza dovrebbe avere un atteggiamento critico verso se stessa e anche verso la società che la produce"¹¹. Fatta questa premessa Horkheimer passa a descrivere la differenza tra la teoria critica degli anni Venti e quella degli anni Sessanta, nel primo caso si trattava di smascherare l'ingiustizia dei regimi totalitari, nazismo, fascismo e comunismo stalinista, mentre nel secondo caso: "Il cammino della società che infine cominciamo a vedere, e quale oggi lo giudichiamo, è completamente diverso. Ci siamo convinti che la società si trasformerà in un mondo totalmente amministrato. Che tutto sarà regolamentato, davvero tutto! [...] Tutto potrà essere regolato

⁸ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997, p. 38.

⁹ *Ibidem*, p. 40.

¹⁰ Cfr. M. Horkheimer, T.W. Adorno (1944), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1997

¹¹ M. Horkheimer, *La teoria critica ieri e oggi*, in E. Donaggio (a cura di), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Einaudi, Milano 2005, p. 372.

automaticamente, che si tratti dell'amministrazione dello stato, della regolamentazione del traffico o di quella dei consumi. E' una tendenza immanente allo sviluppo dell'umanità, che può essere interrotta soltanto da catastrofi¹². Sembra una descrizione della nostra situazione attuale, una catastrofe, la pandemia di Covid 19, ha interrotto il mondo amministrato e l'uomo si è rivelato in tutta la sua debolezza non solo dal punto di vista fisico, poiché un virus microscopico può annientarci, ma anche e soprattutto dal punto di vista politico, sociale e culturale. Le reazioni politiche sono state le più diverse, il panico si è diffuso tra la popolazione, in migliaia sono scesi in piazza per negare la pandemia: ciò che covava sotto il rassicurante ombrello dell'amministrazione e del consumo totali, la dipendenza del soggetto dall'autorità, è venuto alla luce, rivelando il soggetto contemporaneo come un soggetto debole, non autonomo, irrazionale. Anche le reazioni di milioni di persone alla morte di un noto e amato personaggio sportivo destano sospetto, soprattutto se pensiamo all'indifferenza per quanto accade nelle zone più povere del Pianeta, alle tante guerre in corso, alle crescenti disuguaglianze economiche e sociali. E allora suonano ancora attuali le parole di Horkheimer circa gli scopi della Teoria critica nei confronti di un mondo totalmente amministrato: "Si tratta piuttosto di preservare ciò che ha un valore positivo, come per esempio l'autonomia della singola persona, la sua importanza, la sua psicologia differenziata, alcuni momenti della cultura, senza arrestare il progresso. Di accogliere in ciò che è necessario e che non siamo in grado di impedire, quel che non intendiamo perdere: l'autonomia del singolo"¹³.

Questa breve e sommaria analisi del concetto di critica fornisce dati importanti all'impostazione del discorso pedagogico e didattico, grazie ai quali possiamo formulare un primo abbozzo di didattica critica o quanto meno della sua finalità: formare soggetti autonomi, razionali e solidali in altre parole formare al pensiero critico nelle due accezioni prima menzionate, quella del pensiero scientifico e quella dell'autonomia e della socialità, tra razionalità tecnica e riflessività etica. Ma la scuola può adempiere a questo difficile compito? Ne ha le qualità strutturali? Nelle argomentazioni seguenti tenterò di dimostrare che sì la scuola può adempiere a questo compito, anzi è predisposta ad adempiere a tale compito, contrariamente a quanto potrebbe sembrare essa possiede le caratteristiche strutturali che le possono consentire di educare all'autonomia, alla razionalità e alla solidarietà proprio grazie a quelle stesse proprietà che spesso vengono indicate come elementi anacronistici del sistema formativo: la lentezza, la separazione dal contesto, la formalità dei contenuti, l'arretratezza tecnologica, ecc.

2. La scuola come oggetto e spazio della critica: alcuni recenti contributi di ricerca

In un mondo totalmente amministrato dalle tecnologie e dedito al consumo, gli spazi e i tempi per la critica si riducono drasticamente. La disintermediazione innescata dalla tecnologie informatiche rende quasi impossibile qualsiasi forma di contrattazione o resistenza; l'intellettuale, che nasce durante l'Illuminismo come mediatore tra potere, cultura e popolo, evapora nella ridda telematica e viene sostituito dagli *influencer* ovvero modelli di consumo in grado di orientare il comportamento di milioni di persone;

¹² Ibidem, p. 374.

¹³ Ibidem, p. 375.

il contatto con la cultura amministrata è ormai precoce, fin dai primi giorni di vita, e intenso, anche tutto il periodo di veglia, grazie alle stesse tecnologie; la spinta al conformismo dei comportamenti d'acquisto veicolata dalla promessa di unicità prodotta da oggetti in realtà uguali per tutti è ormai alla sua massima potenza, sostenuta da tutti i media a disposizione dell'industria culturale. Nella società dei consumi amministrata dalle tecnologie assistiamo alla *migrazione* dei processi formativi o meglio alla loro ricentralizzazione: dalla famiglia e dalla scuola, i processi formativi migrano tutti nell'alveo dell'industria culturale tecnologica, ovvero la rete, ormai industria della coscienza e vero spazio-tempo della formazione del soggetto contemporaneo. In questo panorama da *Gotham city* c'è però una porzione di spazio-tempo che resiste ad ogni assalto e prosegue ininterrotto a funzionare più o meno nello stesso modo da più di duecento anni: la scuola. La scuola, negli stati democratici, funziona al contrario dell'industria culturale: isola i soggetti dalla società, interrompe l'esposizione al flusso mediatico, impone una mediazione, quella didattica praticata dai docenti, tra soggetti e contenuti culturali, questi ultimi sono spesso obsoleti e lontani anni luce dall'esperienza del soggetto, impone la vicinanza tra soggetti appartenenti a contesti culturali spesso anche molto diversi tra loro, è regolata da programmi uguali per tutti ma che insistono sulla singolarità della persona, è aperta a tutti senza alcuna distinzione, richiede sforzo e impegno continui.

E' insomma uno spazio ideale per praticare una sorta di critica sociale e culturale, ormai impossibile nella rigida amministrazione dell'industria culturale, attraverso la didattica, che in questo modo risulta essere uno degli ultimi dispositivi disponibili alla critica. Vediamo ora alcune testimonianze autorevoli in merito a questa tesi, alcune della quali volutamente selezionate in ambito extrapedagogico.

Piero Ciarlo, professore ordinario di Diritto costituzionale presso l'Università di Cagliari affronta la questione dal punto di vista del diritto e dopo aver riconosciuto la migrazione dei processi formativi in rete, le disuguaglianze nei risultati del sistema formativo fra Italia settentrionale e meridionale, sottolinea l'attualità della funzione educativa della scuola sancita in modo esemplare dalla Costituzione: l'eliminazione delle disuguaglianze, la formazione di cittadini liberi e autonomi, il pluralismo tipico del sistema scolastico, il suo assetto democratico e trasparente: "Soprattutto non dà conto del fatto che la Rete è un potere forte, anzi fortissimo di formazione e di istruzione. Più della scuola? Forse. Di sicuro tra essi vi è una differenza fondamentale. Mentre il sistema formale dell'istruzione, almeno nelle democrazie, nasce dalle leggi, è trasparente, ed è quindi, sottoposto costantemente alla verifica della legittimità e della legittimazione, la Rete si configura come un potere di fatto, opaco e sfuggente. Scontato che la scuola deve utilizzare e insegnare Internet, credo anche che scuola e Internet debbano conservare un adeguato grado di distinzione e alterità. Lo spazio digitale dispiega uno straordinario e tendenzialmente assorbente potenziale formativo. Ma il pluralismo è il pilastro della democrazia. Bisogna ricercare e valorizzare tutti i bilanciamenti possibili allo strapotere tendenzialmente assorbente di Internet. Sicuramente il sistema scolastico deve essere uno dei soggetti di tale bilanciamento [...] Nella Rete tutto è conforme. La scuola come contropotere critico deve abituare al ragionamento autonomo, personale, contro il ragionamento e la conoscenza predefinita da altri attraverso la Rete."¹⁴ Da questo contributo

¹⁴ P. Ciarlo, *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, "Forum di Qua-

emerge la funzione 'politica' della didattica critica, nel senso nobile del termine politica, ovvero una didattica non ideologica o partitica rivolta alla formazione di sudditi o adepti, si tratta piuttosto di una didattica direttamente connessa all'esercizio della democrazia, necessaria per formare cittadini all'altezza delle richieste di un sistema politico democratico: cittadini istruiti, solidali, democratici, capaci di partecipare attivamente nel sistema democratico. In questo caso vengono alla mente le riflessioni di J. Dewey all'interno del volume che può essere considerato come il manifesto dell'educazione democratica: *Democrazia e educazione*, "La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i governanti non sono educati [...] Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. E' prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata"¹⁵.

Ancora più esplicita e connessa al nostro discorso la riflessione di Emanuele Zinato, docente di Letteratura italiana all'Università di Padova e noto critico letterario. Zinato sostiene che la fine della critica ipotizzata a fine Novecento non si è completamente compiuta e che scuola e università possano essere oggi gli spazi più idonei alla pratica della critica: "I veri banchi di prova della tenuta o del collasso del discorso critico oggi sono piuttosto, rasoterra, i soli momenti in cui questo può ancora farsi discorso pubblico: soprattutto la scuola e l'università. È soprattutto il momento didattico, insomma, il luogo della sopravvivenza culturale per il critico odierno. L'atto critico didattico è in sé utopico perché prevede che insegnanti e studenti, nell'assenza di un lessico condiviso e nel quadro di classi costituite da migranti e da nativi digitali, condividano le medesime procedure cognitive e interpretative: che esplorino cioè le omologie e le opposizioni fra le opere e il mondo, rinominando con consapevolezza i concetti-guida (autore, lettore, temi, forme, storia, valore)"¹⁶. Zinato insiste sul ruolo formativo dei contenuti dell'apprendimento, nel caso specifico della letteratura, per la formazione di menti critiche; contenuti che consentono di accedere ad una controstoria dell'umanità fuori dai canoni della cultura dominante. In questo caso emerge un dato importante per la nostra riflessione, l'importanza di non ridurre i contenuti, storici, letterari, geografici, ecc., a meri mezzi utili alla formazione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. C'è un valore aggiunto nei contenuti dell'insegnamento, il loro valore culturale, disinteressato, capace di proporre diverse interpretazioni della realtà sociale e culturale dalla quale emergono come manufatti artistici o scientifici.

Giulia Setti, docente del Politecnico di Milano presso il dipartimento di Architettura e Studi Urbani illustra in un suo recente contributo, l'importanza di un approccio didattico innovativo quale è l'esperienza di un Workshop internazionale di progettazione. In questo caso gli studenti hanno la possibilità di sperimentare il contatto con la conoscenza tramite un rapporto diretto con colleghi di altre nazioni e di collaborare alla costruzione di nuove conoscenze in un ambiente ricco di stimoli e di socialità: "Il Workshop non rappresenta soltanto un modo di sviluppare il progetto di architettura, ma costitui-

dermi Costituzionali", 2, 2020, pp. 234/235. Disponibile in: www.forumcostituzionale.it, consultato nel mese di novembre 2020.

¹⁵ J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008, p. 95.

¹⁶ E. Zinato, *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, "Rivoluzioni Molecolari", 3, 2019, p.1. Disponibile in: www.rivoluzionimolecolari.it, consultato nel mese di agosto 2020.

sce un momento di formazione e crescita per lo studente: permette di indagare persone, luoghi e mondi “altri”. Nella sua frugalità, questa esperienza – se ben costruita – lascia importanti tracce nel percorso professionale dello studente. Il Workshop consente di approfondire questioni poco diffuse nel panorama didattico tradizionale: pone studenti e docenti davanti ad esperienze sul campo, favorendo la conoscenza di contesti internazionali e il coinvolgimento critico su questioni attuali¹⁷. In questo contributo emerge l’importanza della didattica attiva, esperienziale, partecipativa, come motore di crescita personale, professionale e culturale: il contatto con studenti stranieri in un ambiente ricco di stimoli e la partecipazione attiva ad una esperienza formativa sono in grado di provocare mutazioni culturali che nessuna esperienza didattica puramente trasmissiva è in grado di provocare.

Demetrio Ria, ricercatore di pedagogia sperimentale presso l’Università del Salento propone un interessante contributo sulla possibilità di realizzare una didattica della matematica critica, appoggiandosi sull’epistemologia pedagogica di P. Freire. Riprendendo il noto autore de *La pedagogia degli oppressi*,¹⁸ Ria sostiene la necessità di coniugare criticità dei contenuti e dei metodi poiché l’una senza l’altra rischia di sterilizzare il potenziale liberatorio dell’azione didattica: “Nella elaborazione di una pedagogia critica dobbiamo considerare sia il contenuto, sia i metodi. Il contenuto emancipativo presentato in modo non liberante, riduce le intuizioni critiche a parole vuote che non possono aiutare nella sfida della realtà ingaggiata dagli studenti e neppure ispirare l’impegno a cambiare radicalmente. I metodi umanistici senza contenuto critico possono far sì che gli studenti “si sentano bene”, ma non li sostengono nel loro diventare soggetti in grado di utilizzare conoscenze critiche per trasformare il loro mondo. Freire è convinto che il contenuto di un’istruzione per la coscienza critica debba essere sviluppato ricercando con gli studenti le idee e le esperienze che danno senso alla loro vita¹⁹. Matematica, statistica e, aggiungiamo noi, tutte le discipline scientifiche, hanno un forte potenziale emancipante, poiché forniscono al soggetto che apprende gli strumenti per decifrare la realtà, per comprendere cioè che è vero e distinguerlo da ciò che è falso. In questa prospettiva, prosegue Ria sempre commentando Freire, l’ansia tradizionalmente legata all’apprendimento della matematica, spesso associata a senso di incompetenza e inadeguatezza e a convinzioni superstiziose quali “non sono portato/a per la matematica, non ho una mente scientifica, ecc.” non fanno altro che testimoniare la forza e la violenza di stereotipi culturali che riflettono l’egemonia di paradigmi culturali latenti ben precisi. Ma affinché tale potenziale di dispieghi in tutta la sua potenza è necessario praticare un’educazione critica e, nello specifico, una didattica critica della matematica: “L’educazione critica della matematica può sfidare queste ideologie fornendo agli studenti strumenti critici per mettere in discussione le statistiche e per rivelare le contraddizio-

¹⁷ G. Setti, *Il workshop internazionale come strumento di conoscenza critica: Attualità e sperimentazione nella didattica del progetto*, in J. Leveratto (a cura di) *Imparare architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16 Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018, p.282. Disponibile su www.progettazionearchitettura.it, consultato nel mese di settembre 2020.

¹⁸ P. Freire (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

¹⁹ D. Ria, *Pedagogia critica e didattica emancipativa della matematica a partire da Paulo Freire*, “Sapere pedagogico e Pratiche educative”, 1- 2017, p. 224. Disponibile su www.siba-ese.unisalento.it, consultato nel mese di agosto 2020.

ni (e bugie) che si annidano sotto la superficie. Come pure favorendo una esperienza di apprendimento in cui gli studenti e gli insegnanti sono “coinvestigatori” e dove gli studenti “ansiosi” sono posti nelle condizioni più favorevoli per sviluppare atteggiamenti di coping. L'educazione critica della matematica può collegare il processo di superamento dell'ansia con l'azione della investigazione. È possibile sviluppare consapevolezza anche solo illustrando come gruppi organizzati di comunità stanno usando le statistiche nelle loro lotte per il cambiamento sociale²⁰. Ria parla anche di ricerca didattica critica, intesa come atteggiamento mentale del ricercatore che sollecita un continuo ripensamento delle strategie adottate, un'immaginazione pedagogica che costringe il ricercatore ad immaginare le alternative escluse, forse in modo latente, dalle scelte metodologiche adottate. Punti cardine di una didattica critica della matematica restano comunque la conoscenza degli alunni, l'educazione dialogica, la pratica di situare le conoscenze apprese nella realtà sociale senza però accettare quest'ultima come un dato naturale e in questo Ria critica in modo costruttivo l'uso dei cosiddetti compiti di realtà.

Francesca Anello, docente di didattica generale e pedagogia speciale presso l'università di Palermo, in un suo recente contributo di ricerca didattica sperimentale, riesce a dimostrare come l'utilizzo di uno strumento didattico finalizzato alla conoscenza della situazione di partenza di una classe di alunni, aiuti i soggetti che lo utilizzano, nel caso specifico 211 studenti di scienze della formazione primaria, a sviluppare un atteggiamento didattico critico. In questa operazione, Anello sottolinea una qualità del percorso di progettazione educativa spesso trascurato, ovvero il suo potenziale critico e creativo; progettare infatti non significa solo razionalizzare il percorso didattico, azione questa imprescindibile dell'agire didattico, ma anche mettere in continua discussione i metodi e le scelte operate: “Il dispositivo progettuale incoraggia nell'insegnante la riflessione critica, stimola la valutazione, orienta l'autoregolazione. La progettazione, mentre stabilisce punto di partenza, percorso e punto di arrivo del processo didattico, consente di razionalizzare le operazioni, condizione preliminare e ineliminabile di qualsiasi intervento intenzionale e mirato. Con la progettazione didattica l'insegnante identifica i bisogni, prepara la sequenza delle attività di insegnamento, immagina e struttura le esperienze di apprendimento considerando le variabili individuate con l'analisi iniziale. Utilizzando i dati informativi sui soggetti e sull'ambiente, il docente si dispone ad anticipare lo svolgimento degli eventi didattici mentre assume consapevolezza critica dei loro effetti sull'apprendimento, che valuta in modo rigoroso e sistematico. Per rispondere ai bisogni emergenti, per valorizzare i casi contingenti, un percorso educativo è sempre soggetto a riformulazioni critiche, ad aggiustamenti e modifiche, circa l'adeguatezza e l'efficacia degli assetti didattici. L'insegnante opera scelte sempre più coerenti e razionali, pre-vede e ri-vede l'azione, riflette sulla pratica anche per trasformarla²¹. In questa prospettiva generale di riferimento Anello propone ai soggetti sperimentali l'apprendimento e l'uso di uno strumento didattico elaborato negli anni Ottanta del Novecento per praticare l'analisi della situazione di partenza in classe, la matrice SWOT, che consente di inquadrare in quattro aree i dati per l'analisi di partenza: risorse o punti di forza interni (Strengths),

²⁰ Ibidem, p. 228

²¹ F. Anello, *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT*, “Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education”, 15, 1 (2020). ISSN 1970-2221, p. 138. Disponibile su www.rpd.unibo.it, consultato nel mese di settembre 2020.

punti di debolezza interni (Weakness), opportunità esterne (Opportunities) e minacce o rischi esterni (Threats)²². Per valutare se l'uso di tale strumento aumenta il potenziale critico creativo dei docenti Anello utilizza il modello di pensiero integrato di Jonassen²³, un riferimento molto utile per il nostro discorso perché presenta un quadro completo di quella che possiamo definire come Intelligenza Pedagogica, ovvero una forma di organizzazione delle conoscenze pedagogico-didattiche e un loro utilizzo che non si risolve in una collezione di competenze ma in un atteggiamento, in una postura intellettuale e in una disposizione all'azione didattica connotata da creatività e immaginazione, rigore logico e flessibilità: "Lo sviluppo e la verifica della consapevolezza critica in docenti prossimi all'insegnamento sono stati sostenuti dall'uso del modello di Jonassen (2000); si tratta un sistema interattivo (Integrated Thinking Model) di matrice costruttivista che comprende processi strategici orientati a obiettivi di pensiero secondo passi gradualmente e molteplici. Il modello proposto definisce le capacità di pensiero non come una collezione di abilità distinte, ma evidenzia la stretta relazione tra il pensiero critico, le capacità di pensiero creativo e i processi di pensiero complesso. Il pensiero critico comporta la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili attraverso le abilità di analisi (analyzing), di valutazione (evaluating), di integrazione (connecting). Le abilità critiche sono interrelate alle componenti principali di pensiero creativo, che sono la sintesi (synthesizing), l'immaginazione (imagining), l'elaborazione di informazioni (elaborating on information). L'analisi comporta la separazione di un'entità unica nelle parti significative e la costituzione di superiori relazioni tra le unità. La valutazione produce giudizi su un'affermazione confrontandola con uno standard; è l'operazione mediante la quale si decide sull'esattezza, l'adeguatezza o l'accettabilità dell'informazione. Per l'insegnante sono altresì rilevanti le capacità di collegare gli elementi, di confrontare e contrapporre le idee, di cercare i rapporti di causa-effetto, di prevedere e anticipare risultati. L'interazione produce nel soggetto l'esercizio delle capacità di pianificazione (designing), di assunzione di scelte e decisioni (decision making), di risoluzione di problemi (problem solving)"²⁴. Al netto delle variabili che possono distorcere gli esiti di tale ricerca, minuziosamente elencati da Anello nelle riflessioni conclusive, i risultati raggiunti sono altresì incoraggianti, i soggetti partecipanti hanno dimostrato un incremento significativo negli indicatori relativi all'agire e al pensare critico e creativo applicati alla progettazione e valutazione didattiche. In questo caso Anello dimostra come uno strumento che meglio di ogni altro rappresenta il principio della razionalità tecnica applicato alla didattica, la matrice SWOT, affiancato ad una rigorosa riflessione anch'essa condotta in modo sperimentale, riesca a favorire l'uso del pensiero critico e creativo in chi lo utilizza. Ai fini del nostro discorso questo risultato è particolarmente importante perché evidenzia lo stretto legame tra procedure scientifiche, sperimentali, oggettive e formazione del pensiero critico, creativo, soggettivo.

Paolo Ceccoli, docente di storia e filosofia nella scuola secondaria, esperto di didattica della storia, in un recente contributo ricostruisce la storia di Euroclio: "Euroclio, Euro-

²² Per una lettura aggiornata di tale strumento cfr., E.M., Torre, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma 2014.

²³ Jonassen, D.H., *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River New Jersey, 2000.

²⁴ F. Anello, *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi*, op. cit., p.141

pean association of History Educators è un network che da più di 25 anni raccoglie oltre 80 associazioni nazionali di 50 paesi, in Europa e nel mondo. Euroclio è un'associazione che propone una visione critica, un approccio multi-prospettico e una metodologia didattica della storia inclusiva, focalizzata sul continuo confronto con le fonti. Si tratta di una ONG, con ufficio all'Aia, fondata su iniziativa del Consiglio d'Europa e di 14 associazioni nazionali di insegnanti di storia nel periodo immediatamente successivo la caduta del Muro di Berlino²⁵. Ceccoli ripercorre la storia recente di Euroclio e propone alcune interessanti riflessioni metodologiche per praticare quella che definisce storia inclusiva, si tratta di una didattica critica della storia che ne rinnova i contenuti e le metodologie, i contenuti perché questi siano orientati in senso planetario e complesso come reazione all'eurocentrismo dei curricoli otto-novecenteschi, le metodologie, perché l'apprendimento critico della storia non può prescindere dal coinvolgimento attivo degli studenti, che devono innanzi tutto porsi davanti alle fonti storiche con mente aperta e critica, decostruendo la narrazione ufficiale dell'evento storico per poi ricostruirlo e validarlo o meno in base ai dati raccolti: "La storia scolastica, in questo senso, può giocare un ruolo decisivo a patto che sia veramente inclusiva, nei confronti degli individui e delle loro comunità di appartenenza. Non solo, come abbiamo già ripetuto, è sempre più necessario insegnare la storia da diverse prospettive, ma una storia europea inclusiva non dovrebbe essere nemmeno eurocentrica, nella convinzione che il grande quadro della storia mondiale e i quadri più specifici delle storie locali, nazionali e continentali si comprendano meglio nelle reciproche interconnessioni. La storia scientifica è materia di discussione tra gli addetti ai lavori così come la storia scolastica dovrebbe essere materia di discussione fra i docenti e gli studenti. Gli argomenti controversi e sensibili non possono essere lasciati fuori dalle aule scolastiche, al contrario devono essere sempre più frequentemente affrontati durante le attività didattiche, anche per prevenire, nei limiti del possibile, fenomeni di radicalizzazione identitaria, di razzismo più o meno strisciante, o di discriminazione e stigmatizzazione del diverso in generale"²⁶. Ritorna anche in Ceccoli lo stretto nesso tra contenuti e metodologie ai fini di una formazione al pensiero critico.

Tutte questi contributi di ricerca hanno in comune l'idea della formazione istituzionale come spazio e tempo per la formazione critica del soggetto che apprende, una formazione critica che si attiva attraverso metodologie attive e partecipative, la decostruzione dei contenuti da apprendere, la mediazione critica del docente, l'utilizzo di strumenti elaborati nell'ambito della ricerca didattica scientifica. Abbiamo i dati, a questo punto, per intraprendere la parte finale del nostro percorso, dedicata alla identificazione delle caratteristiche epistemologiche e metodologiche della didattica critica.

3. La didattica critica: uno sguardo al passato

In primo luogo è necessario un breve affondo storico-didattico: nella storia della didattica moderna e contemporanea è possibile rintracciare un lungo e complesso

²⁵ P. Ceccoli, *Euroclio: European Association of History Educators per una didattica della storia critica e transnazionale*, *Didattica della storia- Journal of Research and Didactis of History* – 2 n.1S / 2020, p. 695. Disponibile su www.dsrivista.unibo.it consultato nel mese di ottobre 2020

²⁶ *Ibidem*, p. 704.

percorso di autori, correnti, filoni di ricerca che possono essere considerati i precursori di quella che oggi definiamo didattica critica. C'è un filo rosso, una sorta di *criticismo didattico*, che possiamo fare partire dalla pedagogia dell'Umanesimo e che arriva fino ai giorni nostri, in grado di restituirci la complessità di un pensiero pedagogico e didattico che si oppone ai costumi pedagogici e scolastici ritenuti oppressivi e conformistici²⁷. Non possiamo ovviamente in questa sede ripercorrere tutto questo percorso, tuttavia penso sia importante almeno accennarlo; in primo luogo infatti la didattica critica è una didattica storicista²⁸ e relativistica, che riconosce le proprie radici culturali anche eventualmente per criticarle e che considera i propri contributi sempre relativi, condizionati dalle contingenze economiche e culturali che la influenzano. Nell'ottica di una didattica critica non esiste una metodologia perfetta una volta per tutte quanto una perenne tensione verso la perfezionabilità metodologica, in questo, oltre che storicista e relativistica, la didattica critica assume e fa proprio anche quell'atteggiamento tipico del pensiero scientifico che abbiamo visto nascere a Mileto ovvero lo studio sistematico delle conoscenze esistenti al fine di verificarle ed eventualmente superarle.

Il nostro punto di partenza non poteva che essere collocato nell'Umanesimo pedagogico; in questo caso la critica è rivolta alla didattica medievale e l'esempio più fulgido di questo atteggiamento critico è senza dubbio rappresentato dalla Casa Giocosa, aperta da Vittorino da Feltre (1378/1446) nei pressi di Mantova, un'esperienza che anticipa già alcuni tratti della cultura e dell'educazione del Rinascimento. Nella Casa Gioiosa vengono accolti insieme ai figli dei principi anche giovani di umili origini, le punizioni corporali, all'epoca una regola, vengono abolite, gioco, ginnastica, scienza e musica costituiscono le parti centrali del curriculum, l'obiettivo è quello della formazione armonica e integrale della persona. Ma la pedagogia e la didattica dell'Umanesimo, per quanto innovative restano di stampo aristocratico ed elitario e ben presto il richiamo ai classici greco-latini, in origine finalizzato a favorire il contatto delle giovani menti con modelli insuperabili di arte, eloquenza, pensiero indipendente, degrada in manierismo e pedanteria. Tuttavia senza l'esperienza pedagogica dell'Umanesimo non sarebbe stata possibile la nascita della didattica moderna ad opera di Comenio (1592/1670), con le sue proposte radicalmente innovative: pampedia e pansofia, l'educazione per tutti e l'accesso a tutti i campi del sapere. Proposte che criticano e superano la visione aristocratica, elitaria, trasmissiva della scuola e dell'istruzione a lui coeva. È una rivoluzione sociale, la scuola è un diritto di tutti, donne, uomini, bambini, anziani e disabili, e didattica, l'insegnamento si realizza con metodi attivi e pratici a cominciare dall'alfabetiere che per primo Comenio propone tramite disegni che riproducono oggetti vicini all'esperienza dei bambini. D'altronde siamo già in piena Rivoluzione scientifica e di lì a poco sarebbe arrivato lo Spirito dei Lumi e con esso il progetto di una pedagogia razionale che trova in Kant la

²⁷ La sintesi che si propone è sicuramente estrema ed è funzionale al nostro discorso, per un approfondimento rimandiamo a due testi fondamentali per la conoscenza e la comprensione dello sviluppo delle idee pedagogiche e delle pratiche didattiche: A. S. Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato editore, Milano 1989; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.

²⁸ Il termine storicismo è spesso inteso in senso negativo poiché presenta la Storia come storia dello Spirito o dell'Essere o dell'economia, riducendo l'individuo a puro agente di tali entità. Nel nostro discorso invece lo intendiamo come riconoscimento del relativismo di comportamenti e conoscenze senza però rinunciare alle possibilità di azioni collettive e individuali volte a modificare le contingenze storiche che influenzano i comportamenti, gli atteggiamenti, le conoscenze.

sua massima espressione e che pone le basi per una pedagogia finalmente scientifica.

Tuttavia il padre della pedagogia contemporanea, colui che meglio di ogni altro incarna quello spirito critico che vogliamo identificare come fulcro della didattica critica è senza dubbio Rousseau (1712/1778). Rousseau è già oltre l'Illuminismo, poiché la sua è già una critica alla formazione urbana e borghese proposta dagli illuministi e la sua pedagogia, ora tutta rivolta alla formazione libera e spontanea di Emilio, attraverso due principi didattici destinati ad arrivare fino ai giorni nostri, l'educazione indiretta e l'educazione negativa, ora tutta incentrata sulla formazione del cittadino rispettoso delle leggi e conformato da e ad esse come illustra nel *Contratto sociale*, anticipa quella lacerazione tipica della pedagogia e della didattica contemporanea tra autorità, della cultura, dei docenti, della società e libertà del soggetto in formazione. Tuttavia il periodo senza dubbio più interessante dal punto di vista della didattica critica è senza dubbio quello compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, quando assistiamo a quel fenomeno che possiamo definire di nascita delle avanguardie educative che tanto peso avranno nel discorso pedagogico-didattico contemporaneo; in questo breve lasso di tempo si collocano tutti i grandi maestri dell'educazione nuova e progressista, da Lev Tolstoj (1828/1910) a Maria Montessori (1870/1952), da John Dewey (1859/1952) a Celestin Freinet (1896/1966), per citarne solo alcuni. Si tratta di una stagione straordinaria nella storia della didattica, all'interno della quale possiamo ancorare il nostro discorso.

Tutti questi autori innanzi tutti sperimentano sul campo le proprie idee pedagogiche, aprono scuole, dirigono istituti educativi, fanno ricerca, documentano i propri successi e i propri fallimenti ma soprattutto, e questo è il punto cruciale del nostro discorso, tentano di rivoluzionare lo spazio-tempo dell'educazione al centro del quale mettono gli alunni, con la loro psicologia e i loro bisogni, desideri e aspirazioni. E' una rivoluzione copernicana, un punto di non ritorno per la didattica contemporanea che ne esce rivoluzionata dalle fondamenta: il gioco, le attività laboratoriali e di gruppo, le attività artistiche, le sperimentazioni scientifiche, le uscite nel territorio naturale e urbano, l'autogoverno delle scuole, il materiale didattico specifico, la formazione continua dei docenti, il rapporto attivo e solidale con le famiglie degli alunni, questi ed altri punti caratterizzano quella straordinaria stagione pedagogico-didattica che ha segnato profondamente anche la pedagogia e la didattica italiane, in particolare quelle della scuola pedagogica fiorentina.

F. Cambi in un recente volume descrive i temi tipici della pedagogia e della didattica della scuola pedagogica fiorentina, ovvero di quella esperienza che nasce e si sviluppa subito dopo la Seconda guerra mondiale a Firenze grazie agli studi di E. Codignola e L. Borghi: "Il modello pedagogico della cosiddetta 'scuola di Firenze' è stato un modello di impegno e caratura nazionale e internazionale, oltre che un modello complesso e evolutivo (dal 1950 ad oggi), ma rimasto fedele a un razionalismo-critico aperto, di forte matrice deweyana – pure nelle sue significative trasformazioni- e di impianto etico politico ben netto in relazione ai valori-principi: quelli di democrazia, di libertà, di laicità soprattutto"²⁹. Questa matrice pedagogico-didattica esercita ancora oggi una forte influenza, basti pensare ai documenti programmatici che regolano il funzionamento delle scuole italiane, dalle Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo nelle scuola dell'infan-

²⁹ F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di) *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, Metamorfosi, Figure*, FUP, Firenze 2016, p.3.

zia, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, alle Indicazioni nazionali del 2010 per i licei e alle Linee guida per l'istruzione tecnica sempre del 2010. Tutti questi documenti infatti esaltano il ruolo del laboratorio, delle attività ludiche, delle relazioni sociali, del lavoro di gruppo, dell'apprendimento per scoperta nell'organizzazione di curricoli efficaci.

4. La didattica critica oggi: verso una didattica della resistenza?

Siamo così arrivati al momento contemporaneo, ora possiamo chiederci qual è l'oggetto, lo scopo, il metodo della didattica critica attuale. In primo luogo oggi disponiamo di un quadro di riferimento assai saldo per quanto variegato: quello della pedagogia critica ovvero un insieme di studi e riflessioni che proprio nell'ultimo scorcio del Novecento rimette in discussione il paradigma della pedagogia scientifica o meglio delle scienze dell'educazione e delle pedagogie empiriche rappresentato dal modello epistemologico di G. Mialaret elaborato negli anni '70³⁰. F. Cambi individua diversi modelli di pedagogia critica, quello tedesco nato dalla tradizione della Scuola di Francoforte e dunque rivolto alla denuncia e alla critica del ruolo della tecnica e della società nella conformazione del soggetto, quello italo-francese attento alle letture dell'educativo in chiave psicoanalitica e critico-razionalistica, quello statunitense, legato agli sviluppi recenti del neopargmatismo, quello latino-americano nato sull'onda della descolarizzazione come presupposto per emanciparsi dal dominio della cultura borghese occidentale. Un insieme di studi e di esperienze assolutamente diversi che hanno però dei punti in comune: "Sono istanze pedagogiche che spiazzano i modelli empirici, funzionalistici, convergenti di pedagogia e educazione, che li pongono *sub judice* e al di là di essi, fanno valere modelli ispirati al rinnovamento, all'ulteriorità, al futuro-come-speranza, da costruire però proprio e anche attraverso l'opera di analisi critica, di interpretazione divergente, di decostruzione attenta dell'esistente, di ciò che oggi vige in materia di educazione e di formazione dentro quella *societas* che tra tecnica, dominio, omologazione, anestetizzazione ecc. ha delineato il proprio 'stile di vita' ma anche la sua stessa forma vitale"³¹.

Oggi dunque è possibile elaborare e praticare una didattica critica attenta al dialogo con questo ricco e variegato fascio di saperi provenienti dalla pedagogia critica, mutuandone innanzi tutto l'approccio metodologico applicandolo però alla prassi didattica scolastica. Interpretare, decostruire, ricostruire intenzionalmente. Questa la dialettica metodologica della didattica critica: interpretare: perché l'evento didattico contemporaneo si presenta attraverso determinati modelli di funzionamento? Quali istanze cela? Come possiamo interpretarlo e decostruirlo? Questa la fase che possiamo definire negativa o di critica cui segue quella positiva e costruttiva: come possiamo ricostruire intenzionalmente l'evento didattico, orientandolo verso quei valori-principi che riteniamo fondanti: laicità, democrazia, autonomia del soggetto, solidarietà, ecc.? Proviamo ad applicare questo approccio metodologico alla cultura didattica contemporanea.

Non c'è dubbio che dalla fine del Novecento ad oggi il panorama della didattica sia stato dominato dal costruito di competenza: perché? Probabilmente perché anche

³⁰ G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.

³¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Utet, Torino 2006, p. 137.

nell'ambito didattico il paradigma del pensiero economico, in particolare di quello neoliberalista, ha finito per prevalere, imponendo le sue categorie culturali. L'uomo imprenditore di se stesso, l'uomo azienda, l'uomo economico, è diventato il fine della didattica contemporanea, un soggetto competente, in grado di adattarsi alle mutevoli evoluzioni del sistema produttivo e del mercato del lavoro, un soggetto destinato a vivere in un sistema di formazione permanente. Un soggetto tecnico e tecnologico ormai abituato a convivere con le tecnologie individuali di comunicazione di massa durante tutto il periodo di veglia e dunque completamente formato dai prodotti culturali trasmessi dalle tecnologie stesse. Un soggetto isolato, resecato dalla natura ma connesso al mondo intero. Un soggetto che ha potenzialmente accesso a tutte le forme del sapere e contemporaneamente a tutte le forme di ignoranza, superstizione, manipolazione³². Potremo continuare ma il baratro della retorica, del lamento e del senso comune è dietro l'angolo, dunque fermiamoci.

Come impostare un lavoro didattico critico nei confronti di questa prospettiva economicistica, mercantilistica, commerciale della formazione umana? In primis riformulando gli obiettivi di tale formazione, tra i quali segnaliamo quelli di cura, metacognizione, cittadinanza democratica. Il primo rimette al centro il soggetto, la sua autonomia, la sua storia, ovvero la capacità di comprendere i fattori storici che determinano i comportamenti e le scelte individuali che ai più sembrano naturali, biologiche, istintive. Il soggetto che si prende cura di se stesso, anche attraverso la pratica dell'autobiografia, apprende a riconoscere il potere della Storia ma senza abbandonarsi a facili derive nichiliste, anzi, riscoprendo il valore della resistenza, della possibilità di resistere a forze che sembrano invincibili e che invece, come la stessa Storia ci insegna, sono solo il frutto delle scelte umane e pertanto sono modificabili e spesso crollano anche rapidamente. E allora, dal punto di vista didattico, ecco l'importanza della riflessione, del ricordo, della consapevolezza: "Il recupero della possibilità di narrare la propria vita e la propria storia permette di cogliere il senso di irripetibilità degli eventi e di irreversibilità delle azioni umane, che potrebbe porsi a fondamento di un nuovo orientamento etico che rifiuti tenacemente l'appiattimento di tutte le azioni e di tutti i possibili significati del vivere"³³.

La metacognizione sposta l'asse della didattica dalla conoscenza e dalla competenza al controllo consapevole dei processi di apprendimento, all'autoregolazione dei comportamenti cognitivi e sociali: nel momento in cui i contenuti sono ormai stati tutti insegnati, per riprendere un'espressione di un grande saggio della cultura contemporanea³⁴ e sono a disposizione di tutti, alla scuola non resta che lavorare sulle modalità di apprendimento, attraverso un uso strategico dei contenuti da utilizzare che comunque non possono mai essere ridotti a puri mezzi. E allora dal punto di vista didattico ecco l'importanza di apprendere ad apprendere, dell'autovalutazione, del controllo e della consapevolezza dei propri metodi di studio e apprendimento, in altre parole si tratta di attivare esperienze di pensiero riflessivo e critico così come già ci segnalava Dewey in molte sue

³² Cfr. G. Franceschini, *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it, Padova 2008.

³³ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare e resistere*, Citta Aperta Edizioni, Enna 2003, p. 131.

³⁴ M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013

opere nelle quali ha messo in rilievo come l'azione, di per se stessa, non è garanzia di educazione e apprendimento se viene resecata dalla riflessione critica: "Dewey a questa analisi riflessiva della mente ha dedicato un'attenzione particolare [...] e ha posto in rilievo la criticità di questo pensiero, dove per criticità si deve intendere la capacità che il pensiero ha di interpretare se stesso, di leggere i propri statuti, di ripensare i propri ordini e di riflettere sul proprio uso e il proprio senso"³⁵.

Infine la cittadinanza democratica che, non senza un pizzico di ironia e sarcasmo, le più recenti normative nazionali e internazionali tendono a convertire in competenza, eventualmente valutabile e certificabile. Si tratta invece di riscoprire il senso della socialità e della cooperazione, dell'organizzazione democratica dei rapporti di prossimità. E allora dal punto di vista didattico ecco tornare l'importanza di considerare e organizzare la scuola come una piccola comunità democratica in grado di riprodurre la complessità della società contemporanea ma con il vantaggio di poterla governare senza i limiti imposti dall'economia e/o dalle ideologie dominanti: "Educare alla cittadinanza significa oggi *educare alla condizione umana nell'età globale*. E ciò richiede di *educare alla complessità*. Solo così la scuola potrà dare un contributo decisivo nel promuovere l'emergenza di una cultura planetaria, che sappia concepire proprio la complementarità e non l'opposizione di unità e diversità"³⁶.

Questo per quanto riguarda gli obiettivi ma dal punto di vista metodologico, operativo e pratico? Come abbiamo già accennato non si tratta solo di rinnovare i contenuti della formazione, di cui ormai la scuola ha perso il controllo, quanto di intervenire sull'organizzazione del contesto dei processi formativi, ed è a questo punto che si rivela l'inattualità critica della scuola, la sua disposizione a modificarsi nell'ultimo ambiente utile a praticare la critica, essendo ormai da tempo evaporate le possibilità in tal senso della politica, della cultura, dei media, della famiglia, ecc. tutti dispositivi ormai allineati ai tempi dell'economia e del mercato.

Cosa significa intervenire sul contesto della formazione? In primo luogo rendere visibili e trasparenti i dispositivi della formazione: che cosa impariamo, come e perché. E' la didattica del contratto formativo, del patto d'aula, della corresponsabilità. Non è solo un vuoto esercizio di trasparenza e pubblicità, è molto di più, si tratta di rendere manifesto il funzionamento del dispositivo formativo per allenare le menti a riconoscere ciò che le governa dall'esterno. Poi lavorare sugli spazi della formazione per renderne leggibili le trame che ne governano l'uso, dall'aula madre ai laboratori ma anche agli spazi informali e improduttivi e quindi disponibili ad un uso libero e personale. Lo stesso dicasi del tempo: tra tempi contabilizzati e tempi persi c'è sempre la possibilità di ricercare e scoprire tempi fuori dal tempo della formazione prevista e organizzata. Infine gli oggetti, le cose, gli arredi i materiali, in questo caso la scuola si può porre come ambiente caratterizzato da un'estetica della sobrietà: "La scelta della sobrietà nell'uso e nel consumo degli oggetti è una scelta di pedagogia della resistenza se, e solo se, si connette a un chiaro e consapevole rifiuto delle fittizie opportunità di scelta multipla offerte dal mercato. La clonazione dell'identico non è certo un delirio fine a se stesso; è certo un delirio che però giova a qualcuno, che a qualcuno fa guadagnare denaro e prestigio"³⁷.

³⁵ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, op. cit., p. 75.

³⁶ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p. 161.

³⁷ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, op. cit., p. 137.

Bene, nelle condizioni attuali, la scuola, in particolare quella pubblica, gratuita e democratica, si può prestare benissimo a queste forme di didattica critica di resistenza: essa riproduce la complessità del mondo contemporaneo poiché in ogni classe c'è il mondo intero, dalle culture alle religioni alle abitudini alimentari ai livelli di reddito, e può gestire questa complessità valorizzando le differenze ma all'interno di una cornice condivisa di regole d'azione uguali per tutti; lo spazio e il tempo scolastici sono separati da quelli sociali e culturali della vita quotidiana, questo consente a docenti e alunni potenzialmente un certo margine di autonomia, alternando lentezza e rapidità, spazi vuoti e spazi amministrati; la sobrietà, quando non degrada in miseria per mancanza di finanziamenti, è sicuramente un'altra proprietà costitutiva dell'ambiente scolastico dove regna la regola dell'essenziale per il lavoro didattico individuale e di gruppo.

Certo, per governare una didattica della resistenza il profilo del docente come professionista competente è del tutto inadeguato, questo infatti, cercherà di riempire gli spazi e velocizzare i tempi, riversando nell'ambiente scolastico un'enorme quantità di oggetti culturali, insomma cercherà di consumare formazione piuttosto che praticarla: "Oltre alla retorica della valutazione e dell'eccellenza nell'università (ben radiografata da Federico Bertoni in *Universality*) è soprattutto la neolingua della nuova pedagogia didattica a distruggere lo spazio residuo del critico-docente: le procedure da problem solving divenute il modello delle riforme e il presupposto che sovrintende alla formazione degli insegnanti oggi ritenuti di qualità, nei TFA e nei FIT, secondo i canoni che considerano il docente come l'addetto all' "implementazione" del processo antropotecnico, dissolvono i contenuti stessi e la funzione critica appiattendola sul ruolo"³⁸. All'interno del paradigma della pedagogia critica e della didattica della resistenza l'insegnante ha solo una possibilità: quello di trasformarsi in un docente-critico, per riprendere l'espressione di E. Zinato, ovvero di un intellettuale innanzi tutto provvisto di una solida cultura generale, per riprendere un'espressione ormai desueta e quasi anacronistica ma in realtà collegata a quell'idea di Paideia e di Bildung che è alla base della cultura occidentale, una cultura disinteressata al suo ritorno economico ma orientata alla capacità da una parte di sviluppare tutte le potenzialità dell'individuo e dall'altra di consentire all'individuo di leggere criticamente le istanze sociali, politiche ed economiche che ne regolano i comportamenti.

Bibliografia

- Abbagnano N., *Storia della filosofia*, Voll.1,10, De Agostini, Novara 2006.
- Anello F., *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, "Journal of Theories and Research in Education", 15, 1 (2020). ISSN 1970-2221. Disponibile su www.rpd.unibo.it, consultata nel mese di settembre 2020.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Utet, Torino 2006.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, Metamorfosi, Figure*, FUP, Firenze 2016.
- Ceccoli P., *Euroclio: European Association of History Educators per una didattica della*

³⁸ E. Zinato, *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, op.cit., p.4.

- storia critica e transnazionale*, “Didattica della storia- Journal of Research and Didactic of History”, 2 n.1S / 2020. Disponibile su www.dsrivista.unibo.it consultato nel mese di ottobre 2020.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Ciarlo P., *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, “Forum di Quaderni Costituzionali”, 2, 2020. Disponibile in: www.forumcostituzionale.it, consultato nel mese di novembre 2020.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008.
- Donaggio E. (a cura di), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Einaudi, Milano 2005.
- Foucault M., *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997.
- Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it, Padova 2008.
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.
- Horkheimer M., T.W. Adorno (1944), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1997.
- Jonassen D.H., *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River New Jersey, 2000.
- Leveratto J. (a cura di) *Imparare architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16 Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018. Disponibile su www.progettazionearchitettonica.eu, consultato nel mese di settembre 2020.
- Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare e resistere*, Citta Aperta Edizioni, Enna 2003.
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.
- Rugiu A. S., *Storia sociale dell'educazione*, Principato editore, Milano 1989.
- Ria D., *Pedagogia critica e didattica emancipativa della matematica a partire da Paulo Freire*, “Sapere pedagogico e Pratiche educative”, 1- 2017. Disponibile su www.sibese.unisalento.it , consultato nel mese di agosto 2020.
- Rovelli C., *Sette brevi lezioni di fisica*, Adelphi, Milano 2014.
- Rovelli C., *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017.
- Rovelli, *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano 2017.
- Schiavone A., *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.
- Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Torre E. M., *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma 2014.
- Zinato E., *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, “Rivoluzioni Molecolari”, 3, 2019. Disponibile in www.rivoluzionimolecolari.it , consultato nel mese di agosto 2020.

modi e i tempi dell'apprendimento. Un apprendimento che sembra sempre più arretrare all'idea di risultati equiparati a prodotti piuttosto che a processi.

Il modello aziendale è un modello impietoso, che calcola guadagni e perdite in maniera esclusivamente quantitativa e non di rado considera in termini assoluti i risultati in relazione agli obiettivi generali e comuni e non rispetto al punto di partenza di ciascuno studente. Modello aziendalistico significa, inoltre, anche omologazione dei soggetti, cioè appiattimento delle differenze individuali, eliminazione delle dissincronie temporali e delle diverse modalità apprenditive, ovvero, in sintesi, erosione dell'ottica inclusiva. Un scuola inclusiva, infatti, non è legata all'introduzione tout-court in un contesto dato di studenti più fragili o problematici, compresi quelli con disabilità o con disturbi di apprendimento, ma alla trasformazione di quel contesto stesso rendendolo aperto alle differenze individuali e capace di integrare modalità di erogazione della didattica calibrate rispetto alle differenze, attente alla metacognizione e non solo ai contenuti, dialogiche e critiche in relazione ai diversi approcci disciplinari¹. Un'idea del tempo di tipo aziendale tradizionale, invece, non può che basarsi sull'omologazione, sull'ottimizzazione legata all'usufruire contemporaneo da parte di più persone possibili di una stessa esperienza didattica. Modello aziendalistico significa, infine, anche modalità di valutazione tutte e solo quantitative e strutturate come momento separato rispetto all'intero percorso di insegnamento/apprendimento.

La didattica a distanza come quella che abbiamo dovuto erogare in emergenza e per necessità, invece di migliorare quella in presenza, muovendosi in parallelo a essa, non ha potuto, dunque, che rendere ancora più evidenti i limiti di quest'ultima facendone emergere, fra altri, anche quelli legati alle differenze economiche e sociali tra gli alunni. Poiché la didattica a distanza organizzata in tutta fretta si è risolta, di fatto, in una riproduzione impoverita di quella in presenza, senza che venissero attivate modalità diverse e specifiche, molte altre criticità, non certo recenti, sono emerse in questi ultimi mesi e in particolare la questione del tempo scolastico e dell'articolazione delle giornate. Il tempo scolastico appare infatti costrittivo perché omologato, poco attento alla diversità degli stili e delle velocità di apprendimento, cioè delle differenze individuali e, di conseguenza, delle necessità inclusive, tanto sbandierate sulla carta quanto, non di rado, disattese nella pratica. Cos'è infatti, l'inclusione, se non una trasformazione, per tutti, della didattica e del modo di stare a scuola?²

A proposito di inclusione, inoltre, bisognerebbe riflettere sulle nuove paure sollecitate dalla situazione pandemica che stiamo vivendo e sulle conseguenze pesanti nella

¹ L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016. S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento 2003. F. Bocci, *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo* (pp. 87-166). in L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015. Ancora, sulla metacognizione: J. G. Borkowski, N. Murthukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento 2011. J. G. Borkowski, K. Lorbna, S. Chan, N. Murthukrishna, *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*, in G. Schraw & J. C. Impara (ed), *Issues in The Measurement of Metacognition*, Burors Institute of Mental Measurements, Digital Edition, Lincoln 2012

² Cfr., fra altri: L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci. Roma 2017. M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014. Cfr. anche il più recente M. A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano 2020.

nostra relazionalità micro e macro-gruppale. Stiamo infatti sperimentando timori legati non tanto ad alcune categorie di "altri" ma proprio all'*altro* in generale, in quanto possibile portatore di contagio e dunque definito da istanze, sia pure incolpevoli, di tipo distruttivo se non mortifero. Le nuove paure hanno determinato conseguenze opposte: da una parte inusitate forme di egoismo, tendenza a mettere il proprio punto di vista al primo posto, incapacità di comprendere il punto di vista dell'*altro*, ma e per fortuna, all'opposto, anche nuove forme di solidarietà e di ridefinizione delle gerarchie di importanza tra i desideri e i bisogni.

La didattica a distanza che abbiamo praticato in questi mesi e ancora stiamo praticando non è correlata a una riflessione pacata e profonda su quella erogata in presenza fisica, ma rappresenta una risposta veloce ed emergenziale tesa a riprodurre una sorta di copia in formato ridotto, senza adattamenti particolari conseguenti al cambiamento della modalità di interazione.

Chi studia e pratica, da prima dell'emergenza attuale, la didattica a distanza, meglio definibile come *e-learning*, sa bene che non si tratta di una modalità da proporre come totalmente sostitutiva di quella che richiede la presenza fisica, ma per ovviare a difficoltà spazio-temporali che impedirebbero a determinati soggetti di seguire normali lezioni in aula (motivi lavorativi o distanza dalla sede, per esempio) o anche per arricchire la didattica in presenza di ulteriori possibilità comunicative ed esplorative.

Non dobbiamo considerare la didattica in presenza come sinonimo di didattica di vicinanza relazionale, né la didattica a distanza come una didattica per definizione del tutto priva di interazione. In altre parole: la presenza fisica favorisce, ma non garantisce affatto, interazioni didattico-pedagogiche ed educative efficaci; viceversa, la didattica a distanza permette, se opportunamente modulata, determinate modalità di interazione pedagogica e relazionale.

In questi mesi la contrapposizione tra la didattica a distanza resa obbligatoria dall'emergenza, dunque non scelta, e la nostalgia di quella precedente, ha assunto toni spesso di maniera, e per un meccanismo tipico del ricordare ciò che è perduto, rimpiangendolo e non di rado idealizzandolo, invece di fare tesoro dell'esperienza attuale per mettere in luce le criticità di quella preesistente, molti l'hanno usata per censurarne le crepe e la vetustà ed evocarla come il migliore dei mondi possibili in ambito didattico. Per molti docenti, per esempio, il problema più angosciante della didattica a distanza, fonte di una preoccupazione a dir poco esasperata, è stato ed è quello della valutazione dato che è difficile controllare se la persona esaminata si serve o meno di appunti o documenti, magari aperti sul computer stesso, falsando così la prova. Si è arrivati, da parte di alcuni insegnanti, all'assurda decisione, della quale hanno parlato anche i media, di chiedere all'alunno di mostrarsi in video bendato. Per altri docenti, invece, come è noto, la risoluzione è stata quella di chiedere all'alunno di inquadrare con la videocamera tutti i lati della stanza in modo da scoprire l'eventuale presenza di suggeritori umani (genitori, nonni...) dietro o ai lati dello schermo.

Al di là del fatto che queste esperienze riguardano, auspicabilmente, uno sparutissimo numero di docenti, ne è importante l'aspetto simbolico che mette in luce una criticità didattica non secondaria. Si tratta del fatto che la valutazione, nonostante la mole più che copiosa di studi pedagogici e didattici sull'argomento, non solo recenti, è ancora concepita, nella pratica, come una lotta tra due soggetti, quello in formazione e quello

che ha il ruolo di formatore, che non si fidano l'uno dell'altro ma vivono proprio questo aspetto come una sorta di arena dove combattere una battaglia a colpi di astuzia e di sospetto, di inganno o di idee paranoiche. Se la valutazione fosse concepita, invece che come un esame finale dopo un processo di apprendimento, ma come una raccolta dati durante il percorso, ciò non accadrebbe e non ci sarebbe, almeno da questo punto di vista, una gran differenza tra la didattica in presenza e quella da remoto. Se, inoltre, la valutazione riguardasse il processo di apprendimento e non un prodotto finale – raccomandazione anche questa condivisa ampiamente nell'ambito degli studi pedagogici – sarebbe vissuta, anche in condizioni di emergenza, con molta maggiore tranquillità. Inoltre, per finire, molte delle criticità relative alla possibilità di valutare in didattica a distanza, risulterebbero di gran lunga ridimensionate se la valutazione fosse intesa non solo come relativa al singolo discente, ma anche come propria di gruppi di discenti o dell'intera classe. Aggiungerei, a questo proposito, qualcosa di più: la didattica a distanza ha acuito l'aspetto di direzionalità duale e verticale delle dinamiche di apprendimento invece di spingere i docenti a sollecitare modalità orizzontali di lavoro basate su gruppi di pari e ispirate alla metodologia del *cooperative learning*, che più di altri approcci appare adatto a favorire l'ottica inclusiva³. Uno degli aspetti messi in ombra dalla didattica online praticata come emergenza, dunque senza una formazione adeguata degli insegnanti, è proprio quello della socialità tra pari permessa dal contesto scolastico. Il danno psicologico subito degli alunni, infatti, più che riferirsi alla perdita delle lezioni in presenza sarà probabilmente relativo all'impoverirsi delle relazioni che attorno a quelle lezioni stesse si generano. Eppure non esiste nessun ostacolo al favorire una didattica basata sull'apprendimento cooperativo anche online, sollecitando lavori di gruppo e restituzioni in plenaria.

2. L'apprendimento in solitudine nella pratica tradizionale della didattica in presenza.

Attorno all'emergenza didattica si sono generate una serie di affermazioni di cattiva retorica, di cattiva ideologia e di principio. Tra le tante, come appena suggerito, una delle più artificiose e superficiali è la contrapposizione tra didattica a distanza e didattica in presenza identificata con didattica di vicinanza o maggiormente coinvolgente. Non è così certo che la didattica in presenza fisica, così come tradizionalmente viene erogata, implichi il coinvolgimento inteso come reale attivazione, anche ai fini dell'apprendimento, dell'intelligenza emozionale e del pensiero divergente e creativo. La vicinanza dei corpi non garantisce affatto che il processo di apprendimento sia realmente profondo e dunque permanente, né garantisce che sia cooperativo per il fatto stesso che si è seduti abbastanza vicini o che si condivide uno stesso tempo e una sua stessa articolazione, piuttosto rigida⁴. Forse, e più probabilmente, si tratta di due forme di didattica a distanza

³ Cfr., per esempio, M. Martinelli, *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2017.

⁴ Non potendo approfondire l'argomento, rimando a due miei contributi recenti sull'emergenza sanitaria attuale: M. A. Galanti, *Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti*, in *Nuova Secondaria*, Dossier speciale "La scuola durante il Coronavirus", Edizioni Studium, Roma settembre 2020, Anno XXXVIII. M. A. Galanti, *Relazione educativa a distanza e inclusione*, in *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, Vol. 5, N. 2, Agosto 2020.

più simili di quanto a prima vista non si creda: la prima evidente, poiché anche i corpi sono separati e ciascuno è chiuso fisicamente nella propria casa; la seconda, invece, quella erogata a scuola, meno evidente e tuttavia spesso praticata come una sommatoria di solitudini che non interagiscono vicendevolmente in termini di apprendimento. La distanza, in aula, è data dalle modalità con le quali si studia, ognuno prigioniero del proprio banco, ma anche, nei tempi pomeridiani, a casa, utilizzando individualmente tecnologie come i libri di testo o gli appunti. Ognuno, in silenzio, ascolta in aula le spiegazioni del docente, prende appunti non verificati collettivamente, a casa li rilegge da solo e infine, viene valutato al termine di tutto il percorso con un voto, cioè rigorosamente come singolo. I libri di testo sono una forma di tecnologia che serve per lo studio praticato a distanza e individualmente, in maniera asincrona. Niente di male, anzi, si tratta di una modalità necessaria e, imprescindibile che, tuttavia, non dovrebbe essere esclusiva, ma alternarsi dialetticamente con il confronto e la messa in circolo delle idee, abbandonandone la concezione proprietaria e lasciandosi le porte aperte anche per forme di apprendimento condiviso e per questo più dinamico e creativo.

Non sono gli strumenti, cioè la tecnologia – nel passato i libri, cui si aggiungono nel presente le piattaforme di insegnamento-apprendimento - a ostacolare la relazione educativa. Proprio i libri stessi, infatti, che sono uno strumento insostituibile, possono essere usati in modo diverso dai docenti, ora come ausili, oppure anche, al contrario, come sostituti della lezione.

La didattica a distanza come siamo stati costretti a praticarla in questa emergenza, in definitiva, è stata necessariamente, in gran parte, una sorta di riproposizione di quella tradizionale in presenza resa ancora più povera dalla mancanza di approfondimento sui modelli e sugli accorgimenti pedagogici e metodologici adeguati a questa specifica modalità⁵. La necessità di chiedere le scuole e le università ha fatto emergere, perciò, i limiti della didattica praticata in aula in tutta la loro drammaticità, e l'ha mostrata come in una sorta di impietosa nudità, attraverso l'angustia dei suoi spazi fisici, l'omologazione dei suoi tempi, il poco rispetto per le differenze individuali e la conseguente capacità inclusiva. Inclusione, infatti, non è sinonimo di mera introduzione di alunni o studenti con bisogni speciali nella scuola o all'università così come sono, ma implica dei cambiamenti generali tali da permettere la considerazione di tutte le differenze⁶.

Mettendo da parte, momentaneamente, la questione degli alunni più piccoli, a partire dalla scuola primaria e in un successivo crescendo, il percorso di istruzione si regge sulla distanza tra i corpi e sulla loro immobilizzazione. I corpi, a scuola, in realtà non si avvicinano e non interagiscono se non nell'esiguo spazio della ricreazione, lo stesso delle complicità tra pari, dei segreti condivisi, delle burle sui docenti o della loro imitazione. Uno spazio nel quale, dunque, si delinea anche la distanza, altrimenti invisibile, di chi presenta una disabilità. La scuola attualmente rimpianta in quanto ambito di vicinanza psicofisica

⁵ Per una riflessione didattica sull'e-learning e sui nuovi media v. J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini & Associati, Milano 2003. R. Maragliano *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005. R. Maragliano, M. Pireddu, *Storia e Pedagogia nei media*, #graffi, Roma 2014

Weinberger D., *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Rizzoli, Milano 2010.

⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit. M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.

e relazionale è, in realtà, basata su una rigida divisione tra il momento della fatica e quello del gioco, circoscritto a poco più di un quarto d'ora per un'intera mattina scolastica.

In questa scuola ora inattiva e vagheggiata come espressione di una sorta di didattica ideale e perduta della prossimità psicofisica, in effetti, c'è poco spazio per lo sperimentare giocoso, l'interrogarsi imparando a selezionare le domande da porsi, piuttosto che le risposte da dare, e la conoscenza è in larga misura stimolata indirettamente attraverso i libri o al massimo le immagini e pochissimo costruita nell'immersione diretta in situazione, a partire dall'ambiente naturale o da quello antropizzato di vita. La nostra è – diciamo – una scuola nella quale non sempre si costruisce la conoscenza grazie all'osservazione dei fenomeni naturali o dei segni concreti che testimoniano la storia, quanto, piuttosto, tramite un unico linguaggio: quello verbale, orale o scritto⁷.

In aula, dunque, si scrive ognuno nella solitudine dei propri pensieri non confrontati. Si tratta di percorsi mentali esclusivamente individuali non messi in dialogo con quelli dei compagni - i cui compiti non sono, generalmente, oggetto di analisi e discussione collettiva - ma neanche con quelli dei docenti, che correggono gli elaborati scritti a distanza spazio-temporale e che li restituiscono, corretti e valutati, in un momento ancora successivo, quando ormai non è più possibile intervenire e mentre i processi di pensiero attorno a un determinato oggetto di riflessione sono attivi, ma sono diventati ormai acquisizioni statiche, date per scontate. Nel momento in cui si affronta un compito, sia esso relativo a qualsiasi disciplina di studio, la mente del discente si trova a dovere affrontare diversi conflitti cognitivi, a dovere, dunque, operare delle scelte dopo avere considerato, non sempre in maniera riflessiva e consapevole, molte variabili e passato in rassegna diverse opzioni. C'è un tempo irripetibile, di durata relativa alla natura del compito e della consegna, nel quale la mente è aperta a diverse opzioni e brulica di idee, di ragionamenti, di ripescaggi mnestici, di convinzioni metacognitive non coscienti. È questo, soprattutto con gli alunni più piccoli, il momento nel quale occorrerebbe mettere in circolo le idee, confrontarle, essere sollecitati e sollecitare, sia in relazione a ciò che pensano sul medesimo oggetto i compagni, sia rispetto alle più esperte e oculate osservazioni di chi riveste una funzione docente. È o dovrebbe essere questo, il momento della cosiddetta "correzione", e non, come purtroppo accade, quando il flusso del ragionamento si è ormai interrotto.

3. Scuola e tecnologie, tra stereotipi e possibilità formative

L'esperienza attuale della didattica a distanza come pratica obbligata ha fatto emergere molte variabili che sarebbe stato necessario analizzare nei tempi normali riflettendo anche sulle trasformazioni sociali in atto. Fra tante, in conclusione, è bene forse ricordare il rapporto della scuola e dei docenti con le tecnologie che da troppi anni chiamiamo "nuove" e che sono diventate, ormai, elemento imprescindibile della nostra quotidianità. Il problema si pone sia a livello molto concreto, di capacità di utilizzarle, sia a livello ideologico in termini di pregiudizi, paure e resistenze. La socialità mantenuta attraverso la rete, oggetto di demonizzazione da parte di molti genitori o insegnanti perché considerata come in antagonismo per il tempo e il coinvolgimento, rispetto alla formazione, è stata in realtà di aiuto per tutti, non solo per i giovani e gli adolescenti. Potrebbe esse-

⁷ M. A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire*, cit.

re questa, forse, per la scuola e per gli insegnanti, l'occasione per rivedere certi infondati pregiudizi e cercare di comprendere meglio le potenzialità del virtuale per come si esprime attualmente. Occorrerebbe considerare, cioè, che una dimensione di virtualità è sempre esistita e corrisponde a un bisogno profondo proprio di tutti gli esseri umani. Il virtuale, del resto, si potrebbe definire come la capacità umana di creare e poi abitare, oltre a quella oggettiva e tangibile e a quella soggettiva, in parte inattuabile, una terza dimensione di esistenza intermedia e paradossale, soggettiva e oggettiva insieme, reale e irreale, definita dall'illusione intesa non come sinonimo di inganno, ma esattamente come il suo opposto⁸. Se leggiamo la realtà virtuale che oggi si esprime attraverso i nuovi media in quest'ottica, possiamo concepirla come qualcosa che si aggiunge, arricchendola, alla virtualità precedentemente resa possibile dai libri⁹ senza pretendere di sostituirvisi. Certo, la rete può essere all'origine di nuovi inganni per il pensiero critico, a partire dal problema del discernimento tra le fonti, ma si tratta di rischi che erano, precedentemente, connaturati ai media utilizzati nell'immediato passato, cioè proprio ai libri o ai giornali. Occorre attraversare questi rischi cercando di controbilanciarli con gli innumerevoli vantaggi e, più in generale, operare una differenza tra mezzi, soggetti che se ne servono e fini che questi ultimi perseguono.

Il pregiudizio più significativo nei confronti dei nuovi media è forse di natura epistemologica e riguarda gli alfabeti non verbali o non principalmente tali nonché la rigidità nel selezionare tra i diversi strumenti di indagine conoscitiva. La multimedialità, però, non ostacola né contrasta il linguaggio verbale o gli apprendimenti che devono utilizzarlo, ma semmai agisce in sinergia, anche in questo caso rendendo possibile un arricchimento.

4. Conclusioni

La didattica a distanza praticata come urgenza, come tentativo volenteroso, ma in parte irrealizzabile, di riproposizione in un altrove virtuale esattamente di ciò che prima del virus avveniva nelle aule, non poteva che essere un'assai pallida riproduzione di ciò che si avvaleva della condivisione sensoriale di rumori, immagini dal vivo e odori, ma è pur sempre stata e ancora lo è, un modo per mantenere una relazione di insegnamento-apprendimento o, se vogliamo, una speranza per il ritrovarsi prossimo.

La nostra umanità è definita da una fragilità ineliminabile, legata a paure profonde, come quella della morte, e per questo, l'esperienza di emergenza sanitaria che stiamo attraversando ci sollecita rispetto alla necessità di educare ad affrontare il nuovo e l'imprevisto, educando nello stesso tempo anche noi stessi a tollerare che esistano margini di indefinitezza e rinunciando alla sicurezza fornita da giudizi di verità assoluti.

L'apprendimento profondo, del resto, generando una sorta di catastrofe epistemica interna, presuppone sempre, insieme a elementi di crescita, altri di perdita delle certezze conoscitive precedenti in un processo interminabile che rende possibile problematizzare l'esistente.

⁸ M. A. Galanti, *Illusione e crudeltà disillusiva. Aspetti filosofici del pensiero di Donald Winnicott*, in G. Paolletti, L. Mori, F. Marcheschi (a cura di), *L'esercizio della meraviglia*, ETS, Pisa 2019. Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974. Winnicott D. W., *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano 1990.

⁹ M. A. Galanti M. A., *Naviganti politropi per i vasti mari della scrittura*, in S. Bruni, M. Feo (a cura di), *Sorridere tra i libri*, ETS, Pisa 2017.

Bibliografia

- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.
- d'Alonzo L., F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015
- Andrich Miato S., Miato L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson 2003
- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Edizioni Studium, Roma 2020
- Bocci F., *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo* (pp. 87-166). in L. d'Alonzo L., F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*. cit.
- Bolter J. D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini & Associati, Milano 2003
- Borkowski J. G., Murthukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento 2011
- Borkowski J. G., Lorbna K. S. Chan, Murthukrishna N., *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*, in G. Schraw & J. C. Impara (ed), *Issues in The Measurement of Metacognition*, Buros Institute of Mental Measurements. Digital Edition Lincoln 2012
- Cottini L., *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci Roma 2017
- Damasio D. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- Galanti M. A., *Naviganti politropi per i vasti mari della scrittura*, in S. Bruni, M. Feo (a cura di), *Sorridere tra i libri*, ETS, Pisa 2017
- Galanti M. A., *Illusione e crudeltà disillusiva. Aspetti filosofici del pensiero di Donald Winnicott*, in G. Paoletti, L. Mori, F. Marcheschi (a cura di), *L'esercizio della meraviglia*, ETS, Pisa 2019
- Galanti M. A., Pavone M. (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano 2020
- Galanti M. A., *Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti*, in *Nuova Secondaria*, Dossier speciale "La scuola durante il Coronavirus", Edizioni Studium, Roma settembre 2020, Galanti M. A., *Relazione educativa a distanza e inclusione*, in *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, Vol. 5, N. 2, Agosto 2020
- Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Maragliano R., Pireddu M., *Storia e Pedagogia nei media*, #graffi, Roma 2014.
- Martinelli M., *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2017
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014
- Weinberger D., *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Rizzoli, Milano 2010
- Winnicott D. W., *Gioco e realtà* Armando, Roma 1974
- Winnicott D. W., *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano 1990.

La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione

MARIA RANIERI

Associata di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: maria.ranieri@unifi.it

Abstract. L'articolo propone una riflessione sulle sfide del digitale in ambito educativo alla luce della complessità che connota gli attuali scenari socio-culturali, segnati gravemente dall'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del Coronavirus. A partire da una disamina delle tendenze emerse durante il lockdown rispetto all'uso delle tecnologie a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento, viene proposta un'analisi multidimensionale dei fattori da tener presente per una didattica digitale di qualità, sfuggendo alle sterili contrapposizioni e prospettando un futuro per la scuola dopo la DaD in cui il tema delle tecnologie educative viene accostato a quello della formazione di qualità, della progettazione didattica, della valutazione formativa e dell'equità digitale.

Keywords. Scuola - didattica digitale - didattica a distanza - Covid-19 - innovazione pedagogica

1. Introduzione

Il dibattito intorno al ruolo delle tecnologie digitali nella scuola è sempre stato dominato da sterili contrapposizioni tra i fautori del “digitale a tutti i costi”, coloro che Umberto Eco avrebbe definito “integrati”, e i sostenitori del “digitale giammai”, ossia gli “apocalittici”, sempre per riprendere alla lettera il grande semiologo lombardo (Ranieri, 2011). Pur addivenendo a conclusioni opposte, “apocalittici” e “integrati” condividono un assunto profondo, vale a dire una visione essenzialistica e deterministica delle tecnologie e del loro rapporto con la società: come spiega Buckingham (2007, p. 55), nelle prospettive deterministiche “si ritiene che la tecnologia sia il risultato di un processo neutrale basato sulla ricerca scientifica e lo sviluppo piuttosto che il prodotto dell’interazione tra forze sociali, politiche ed economiche complesse – forze che di fatto giocano un ruolo cruciale nel determinare quali tecnologie verranno sviluppate e vendute. Ne consegue che alla tecnologia viene imputata la capacità di avere effetti, produrre cambiamenti psicologici e sociali, indipendentemente dal modo in cui viene usata e dai contesti e i processi sociali in cui interviene. Il computer viene visto come una forza autonoma in qualche modo indipendente della società umana, come se agisse su di essa dall’esterno”. Simili visioni assolutizzanti della tecnologia sono state ampiamente messe in discussione in quanto propongono una interpretazione «desocializzata» della tecnologia, ossia una

concezione che ignora la storia sociale dei media come se essi influenzassero la società piuttosto che esserne influenzati (Robins e Webster, 1999). Nonostante ciò, la tecnologia continua ad essere vista e/o rappresentata come la soluzione o la causa di tutti i mali della nostra società e, conseguentemente, il dibattito sul ruolo delle tecnologie digitali nella scuola ne risulta compromesso.

Le riflessioni che seguono propongono una riflessione critica intorno alle sfide del digitale in educazione, mettendo in discussione le semplificazioni dominanti che attraversano il dibattito contemporaneo nell'auspicio di sollecitare un approccio al tema improntato al fare di qualità, per riprendere un'idea di Sennett (2008), nella convinzione che una buona didattica, se è tale, lo sarà, con o senza le tecnologie. Il pretesto per argomentare intorno a questa idea è fornito dalla recente discussione che si è accesa intorno alla DAD (didattica a distanza) e alla DDI (didattica digitale integrata) a seguito della sospensione delle attività didattiche in presenza, dovuta all'emergenza Coronavirus. Dunque, partiamo da qui.

2. Antefatto: la scuola e l'emergenza Covid-19

Il 4 Marzo 2020 il Presidente del Consiglio dei Ministri, alla luce del carattere particolarmente diffusivo dell'epidemia da COVID-19 e l'aumento dei casi sul territorio italiano, firma il decreto che stabilisce la chiusura delle scuole (DPCM 4 marzo 2020). Le attività didattiche in presenza delle scuole di ogni ordine e grado vengono sospese, mentre i dirigenti scolastici vengono sollecitati a garantire la continuità educativa nella forma della didattica a distanza (DaD). Dall'emanazione del decreto ministeriale, tutte le scuole, anche se con tempi, modalità ed esiti differenti, hanno riorganizzato la propria offerta formativa, pensando inizialmente che la chiusura avrebbe riguardato un periodo limitato di tempo e maturando solo gradualmente la consapevolezza che non si sarebbe trattato di una parentesi, bensì di una situazione che si sarebbe protratta fino alla chiusura dell'anno scolastico.

Ulteriori note e/o indicazioni ministeriali hanno accompagnato il processo con pronunciamenti successivi. In particolare, con la Nota del 28 Marzo il Ministero dell'Istruzione (Nota 562/2020) ha stanziato 85 milioni di euro per consentire alle istituzioni scolastiche statali di dotarsi di piattaforme digitali per l'apprendimento a distanza, di fornire computer agli studenti meno abbienti e di sostenere la formazione dei docenti sulle metodologie e le tecniche della didattica a distanza. Il 6 Aprile 2020 il Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2020) ha anche pubblicato una guida per i docenti dal titolo "Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti" con indicazioni che spaziano dal digital divide al supporto psicologico verso gli alunni rispetto alla situazione pandemica. Un ultimo riferimento normativo di rilievo riguarda il pronunciamento sul delicato tema della valutazione da parte della Commissione Cultura e Istruzione, che in data 27 maggio 2020 ha approvato un emendamento al Disegno di legge n. 1774, che consentiva agli insegnanti di potersi avvalere di uno strumento descrittivo per documentare le lacune e i punti di forza degli apprendimenti degli allievi e incoraggiandoli verso un uso formativo della valutazione.

Parallelamente, sono state pubblicate diverse ricerche di carattere nazionale (CENSIS, 2020; Giovannella, Passarelli, Persico, 2020; INDIRE, 2020; Ranieri, Gaggio-

li e Kaschny Borges, 2020; SIRD, 2020) e internazionale (JRS, *in stampa*; OECD, 2020; Schleicher, 2020) sull'impatto dell'emergenza Covid-19 sulla scuola, gli insegnanti e gli studenti. Alcuni studi sottolineano come nel periodo della DaD siano state riproposte le strategie didattiche tipiche della scuola in presenza (es. video lezioni con spiegazione, compiti a casa, libri di testo, ecc.) (INDIRE, 2020; SIRD, 2020); altre indagini evidenziano come gli insegnanti fossero sostanzialmente impreparati ad affrontare la didattica con gli strumenti digitali (Ranieri et al., 2020; SIRD, 2020) e, probabilmente proprio per questo, in molti (84%) hanno seguito corsi di formazione durante il lockdown (INDIRE, 2020). Ulteriori ricerche riportano lacune sul versante della progettazione didattica (OECD, 2020), laddove l'attività non è stata ripensata specificamente per il setting della rete, ma è stata più semplicemente trasposta con alcune rimodulazioni orarie e di contenuto. La dispersione scolastica e la gestione dei processi valutativi emergono come le maggiori criticità (SIRD, 2020). A fine aprile, il 39,9% dei dirigenti scolastici denuncia una "dispersione" nella DaD superiore al 5% degli studenti, una percentuale che si raddoppia nel Sud del Paese (CENSIS, 2020), mentre una ricerca dell'Education Endowment Foundation (2020) rileva come la sospensione della didattica d'aula abbia riportato la lancetta indietro di 11 anni in termini di apprendimenti scolastici, accentuando povertà educative e divari socio-culturali preesistenti. Per quanto riguarda invece la valutazione, le difficoltà di ripensare le modalità valutative tradizionali (ad esempio, interrogazioni orali o compiti scritti), sostanzialmente inadeguate alla didattica digitale, hanno fortemente disorientato il corpo docente: in pochi casi, è stata valorizzata la valutazione formazione, mentre nella maggior parte delle situazioni, le soluzioni adottate non sono state ritenute soddisfacenti (Ranieri et al., 2020).

3. Le visioni delle tecnologie nella scuola tra stereotipi e distopie

Alla proliferazione di decreti legislativi e indagini sull'impatto dell'emergenza Coronavirus sul sistema scolastico, si è accompagnato un acceso dibattito pubblico, che ha visto schierati su fronti opposti i "pro-DaD" contro i "no-DaD", una polarizzazione che riflette puntualmente la già menzionata contrapposizione tra "apocalittici" e "integrati". Molto brevemente: dalla parte dei "pro-DaD", tutti coloro che hanno guardato a questa situazione come ad una opportunità per ripensare finalmente la scuola in digitale; all'opposto, tra i "no-DaD", tutti coloro che attribuiscono alla tecnologia una valenza disumanizzante: "la scuola è un'aula e la DaD è solo un pessimo surrogato della didattica in presenza". Nel mezzo, per fortuna, una varietà di posizioni che cercano di sfuggire alle semplificazioni, a quelle che Rivoltella (2020) definisce "scorciatoie cognitive", vale a dire scelte che permettono di "risparmiare tempo e fatica", affidandosi a vecchie soluzioni perché così è sempre stato oppure giustapponendo "vecchio e nuovo" in una logica emergenziale priva di prospettive.

Nel tentativo di superare le banali contrapposizioni, un primo elemento su cui riflettere riguarda l'acronimo stesso adottato per indicare la nuova modalità didattica dei mesi di *lockdown*: DaD, un acronimo ormai noto che sta per didattica a distanza. Questa innovazione lessicale ha colto di sorpresa molti di coloro che si occupano da anni di formazione in rete: infatti, dalla fine degli anni Novanta in poi hanno prevalso altre espressioni quali "didattica online", "apprendimento online", "didattica in rete", "didattica online"

ad indicare un significativo cambio di paradigma nella storia dell'istruzione a distanza (IaD), ossia il passaggio da modelli didattici trasmissivi o marcatamente direttivi a modelli didattici di taglio costruttivista, incentrati sullo scambio dialogico, la negoziazione dei significati, la costruzione collaborativa della conoscenza. L'adozione della formula DaD ha così proiettato nel passato piuttosto che nel futuro il dibattito sul ruolo delle tecnologie nella formazione online, con buona pace di chi si occupa del tema da anni.

Oltre a ciò, occorre considerare che parlare di "distanza" in ambito educativo non è per niente innocuo. La mancanza di contatto diretto, l'assenza del corpo e la riduzione delle componenti non verbali della comunicazione costituiscono sicuramente un problema per la relazione educativa. E tuttavia, come osserva Jacquinet (2002), "[...] va da sé che la presenza fisica dell'insegnante non è sempre garanzia della sua presenza psicologica, della sua disponibilità e della sua capacità di ascolto sulle quali speculano tutti coloro che adottano logiche manicheiste e trattano come inferiore qualsiasi innovazione: come se ogni situazione faccia-a-faccia fosse sempre l'occasione di una relazione ricca e produttiva!". Analogamente, qualche anno prima, Moore (1993) parlava di distanza transazionale a indicare l'insieme dei fattori che possono contribuire allo scarto comunicativo tra chi insegna e chi apprende: tale distanza si misura in presenza (o assenza) di un dialogo educativo, da una parte, e di una struttura più o meno vincolante, dall'altra. Sul piano educativo, si tratta allora non tanto di "rimpiazzare" ciò che è fisicamente assente (distanza geografica) – progetto da sempre fallimentare – quanto piuttosto di "far circolare i segni della presenza", scrive ancora Jacquinet (2002). In questo senso, gli insegnanti devono maturare consapevolezza sui diversi modi di manifestare i segni della presenza attraverso le nuove tecnologie, un'impresa che richiede un ripensamento della didattica sia sul piano progettuale che su quello socio-relazionale e comunicativo.

Il concetto di "rimpiazzamento" permette di introdurre un ulteriore elemento di riflessione. Alcuni tra i detrattori della DAD hanno commentato apostrofaando: "La DaD è stata un fallimento!". Di contro altri si sono chiesti: "Di quale DaD si sta parlando?". Infatti, coloro che hanno realizzato la DaD perseguendo il progetto fallimentare di proporre a distanza quanto realizzavano in presenza, per onestà intellettuale, dovrebbero almeno ammettere di non aver attuato la DaD ma di aver semplicemente replicato le pratiche tipiche della didattica in presenza attraverso altri canali, secondo una logica puramente imitativa. Si considerino, ad esempio, le videolezioni che, come Google Trends¹ attesta, hanno conosciuto grande fama nel periodo del lockdown: trattasi – semplificando – dell'equivalente della classica lezione frontale in cui il docente parla e gli studenti ascoltano, un formato didattico ancora molto diffuso. A nostro avviso, il fenomeno delle videolezioni sembra essere indicativo di due fallimenti: il primo riguarda la didattica del rimpiazzamento che non riprogetta la formazione in funzione dei mutati vincoli spazio-temporali, ma piuttosto si limita ad emulare la didattica presenziale nelle sue più tradizionali espressioni; il secondo concerne la stessa didattica presenziale nella sua modalità erogativo-trasmissiva, che non pone al centro lo studente e il suo coinvolgimento nei processi di apprendimento, bensì l'insegnante, il contenuto e la riproduzione mimetica del sapere. L'ancoraggio alla didattica presenziale nelle sue classiche attuazioni si ritrova anche nel decreto del Ministro dell'Istruzione del 26 giugno 2020, n. 39, che

¹ <https://trends.google.it/trends/explore?q=videolezione&geo=IT>

ha fornito un quadro di riferimento per la riapertura della scuola con indicazioni sulle modalità attuative della didattica digitale integrata (DDI): nel caso in cui quest'ultima si rivelasse necessaria, il decreto indica nella videolezione sincrona, incluso il suo formato misto (simultaneità di studenti che seguono sia da casa che dall'aula), la soluzione ottimale per "ridurre le perdite" vincolando la didattica al tempo della simultaneità – senza peraltro tener conto del sovraccarico cognitivo che produce la richiesta di stare per ore consecutive davanti ad uno schermo – e rinunciando così ad uno dei possibili vantaggi della didattica digitale, vale a dire la flessibilità, la non linearità dei processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre, essendo più sicuro interagire a distanza che in presenza in questa situazione emergenziale, specie nella didattica universitaria, in qualche caso si è anche assistito al paradosso di dover introdurre la distanza nella presenza chiedendo ad esempio agli studenti che frequentavano l'aula di scrivere in chat quanto avevano da osservare o chiedere perché non potevano avvicinarsi alla cattedra, mentre la chat del corso brulicava di commenti...

4. La didattica oltre le semplificazioni

La didattica online è solitamente associata alla formazione degli adulti ed è pertanto oltremodo comprensibile il desiderio di tornare alla scuola in presenza da parte di insegnanti, studenti e famiglie. I luoghi fisici, gli spazi materiali, i territori che abitiamo non sono mera fisicità, ma hanno valenze simboliche importanti; gli alunni, specie i più piccoli, necessitano di ambienti adeguati alla socializzazione diretta e all'incontro con l'altro; le relazioni vanno coltivate in tempi e spazi che non possono non contemplare almeno in parte la corporeità. Ciò detto, l'esperienza della DaD dovuta all'emergenza sanitaria ha anche mostrato i limiti della situazione corrente (Ranieri, Gaggioli e Kaschny Borges, 2020), richiedendo a nostro avviso di spingersi oltre le contrapposizioni tra presenza e distanza per una didattica di qualità.

Prima di tutto, come abbiamo riportato, i docenti si sono sentiti in molti casi impreparati ad affrontare l'emergenza attraverso il ricorso alla didattica supportata dalle tecnologie, evidenziando una mancanza di competenze che rimanda al tema della formazione. Le carenze non hanno riguardato le tecnologie *tout court*, ma la capacità di riprogettare la didattica adattandola al mutato setting formativo. Da questo punto di vista, un miglioramento delle capacità progettuali dei docenti appare necessario (Williamson, Eynon, & Potter, 2020), anche alla luce della tendenza emersa nel corso della pandemia ad adottare modelli didattici prevalentemente erogativi, laddove in un momento di distanziamento fisico e sociale degli allievi, il ricorso a strategie didattiche cooperative avrebbe potuto favorire le interazioni sociali con ritorni positivi non solo sugli apprendimenti ma anche sugli aspetti socio-relazionali. Le didattiche della collaborazione possono far leva sulla progettazione, sulla soluzione di casi e problemi, sulla ricerca di informazioni, sulla costruzione condivisa di prodotti, ma vanno pianificate e gestite con grande attenzione. Dal momento che le piattaforme digitali sono, oggi, in grado di supportare lo scambio dialogico e la produzione condivisa, la formazione dei docenti dovrebbe essere orientata ad una maggiore comprensione delle affordance del digitale per una progettazione tecnologico-didattica consapevole dei punti di forza degli ambienti elettronici a supporto della cooperazione. Parallelamente, la formazione dei docenti dovrebbe

riservare un'attenzione specifica alle criticità del setting digitale, tra le quali il fatto che esso presuppone studenti autonomi capaci di gestire e autoregolare il proprio processo di apprendimento. Nei mesi di didattica a distanza, gli studenti hanno dovuto organizzare da soli le proprie attività di studio, ma non sempre hanno saputo farlo con pesanti sulle famiglie o sulla qualità degli apprendimenti. In caso di formazione a distanza o mista, è cruciale promuovere lo sviluppo delle capacità autoregolative degli studenti avvalendosi di supporti metodologici utili per la pianificazione e l'organizzazione del lavoro, da un lato, e dell'automonitoraggio con eventuale modifica dei comportamenti, dall'altro.

In secondo luogo, la didattica digitale a distanza o mista presuppone il possesso di tecnologie adeguate e connettività. Tale condizione ha escluso una quota significativa della popolazione studentesca: i dati, infatti, indicano che un quarto degli allievi della classe non è stato raggiungibile o lo è stato con difficoltà (Cidi-Torino, 2020). Si sono evidenziate situazioni di povertà educativa e si è confermata l'esistenza di un diffuso divario digitale, inteso sia come penuria di mezzi sia come mancanza di competenze digitali. Il problema è noto in letteratura e ai policy maker sin dalla fine degli anni Novanta, tuttavia non è stato ancora risolto e in questa situazione di emergenza le implicazioni etiche del divario digitale si sono imposte con evidenza. L'accesso, per riprendere un termine caro a Rifkin (2001), alle reti elettroniche segna una linea tra chi può beneficiare delle opportunità del digitale e chi non può, tra chi è incluso e chi è escluso dalla società delle reti, dove beni immateriali come i dati, le informazioni e le conoscenze costituiscono la nuova moneta di scambio, il nuovo volano di produzione del valore. In questa prospettiva, l'ampliamento dell'accesso tecnologico e la promozione delle competenze digitali non costituiscono un'opzione possibile, ma un dovere nei riguardi dei soggetti per assicurare l'esercizio pieno della cittadinanza.

Infine, per quanto riguarda i processi valutativi, è fondamentale riportare al centro la funzione formativa della valutazione da intendersi come un processo bidirezionale di scambio finalizzato al miglioramento del processo di insegnamento e apprendimento (Batini et al., 2020). Se durante il lockdown l'attenzione è stata posta soprattutto sulla quantificazione, sulla misurazione, sull'accertamento, oggi è necessario ribadire l'importanza della valutazione formativa e del feedback, vale a dire di quel meccanismo attraverso cui chi viene valutato riceve indicazioni sulle attività svolte e chi valuta riceve informazioni su come rimodulare l'azione didattica. Purtroppo, a distanza di nove mesi dal decreto ministeriale che ha chiuso le porte della scuola, è possibile osservare come il tema della valutazione rimanga ancora critico. Gli episodi segnalati nella cronaca nazionale di insegnanti che nella scuola superiore hanno adottato modalità come la bendatura per assicurare la correttezza del procedimento valutativo sono indicativi di una cultura scolastica che fa ancora perno sul controllo di tipo punitivo piuttosto che sulla responsabilizzazione e il miglioramento, in una parola sull'educazione. Questa cultura del controllo non è una prerogativa della didattica a distanza. Al contrario, essa è emersa in tutta la sua "violenza" proprio attraverso la DAD, laddove alcuni insegnanti privati di una presenza fisica interpretata come esercizio di potere hanno fatto ricorso ad espedienti alquanto discutibili sul piano etico, reificando visioni e prospettive che non hanno molto a che vedere con l'educazione e la formazione dei futuri cittadini. Interventi formativi orientati a sensibilizzare il personale docente verso una cultura della valutazione orientata al miglioramento sono, da questo punto di vista, tanto auspicabili quanto necessari.

5. Osservazioni conclusive

La scuola italiana ha attraversato e sta attraversando uno dei momenti più difficili della propria storia. L'imposizione della chiusura parziale o totale delle aule scolastiche e il ricorso alla didattica a distanza o mista ha dato evidenza di un gap strutturale e culturale della scuola che rischia di mettere seriamente in discussione la sua grammatica istituzionale, ossia il suo senso e la sua organizzazione, senza intravedere delle vie d'uscita. Non è più tempo di scorciatoie cognitive e di false contrapposizioni. L'orizzonte non può che essere quello della complessità e del governo dell'inatteso: come osserva Morin (2001, 14), "Si dovrebbero insegnare principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza". La formazione degli insegnanti e le sfide del digitale dovrebbero essere ricondotte all'interno di questa cornice: la scuola dopo la DAD ormai lo richiede!

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Corsini, C., Fini A., Grion V., Marzano A., Trincherò R. (2020). *Il giudizio descrittivo: oltre la logica del "Benino, Bene, Benissimo"*, 15 Giugno 2020, n. 189, <http://www.scuola7.it/2020/189/>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- CENSIS (2020). *16° Rapporto sulla comunicazione. I media e la costruzione dell'identità*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_27.pdf
- Cidi-Torino (2020). Emergenza Coronavirus e scuola a distanza: i primi dati. *Insegnare. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti*. Marzo/aprile 2020 <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 4 Marzo 2020 "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. (20A01475) (GU Serie Generale n.55 del 04-03-2020)
- Education Endowment Foundation (2020). *Impact of school closures on the attainment gap: Rapid Evidence Assessment*. London: Education Endowment Foundation.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). Measuring the effect of the COVID-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. Pre-print. https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_COVID-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective
- Jacquinot, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (a cura di), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 103-113). Bruxelles: De Boeck.
- JRC (in stampa). *What did we learn from schooling practices during the Covid-19 lock-*

- down? Insights from five EU countries*. Sevilla: JRC.
- INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 6 Aprile 2020, *Didattica a distanza e diritti degli studenti Mini-guida per docenti* https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf
- Nota prot.n. 562 del 28 marzo 2020. *Indicazioni operative per le Istituzioni scolastiche ed educative*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/emergenza-covid--1>
- Moore, G.M. (1995). The Death of Distance. *AJDE*, 9(3).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi dell'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2020). *School Education during COVID-19. Were teachers and students ready?* Paris: OECD Publishing.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Ranieri, M., Gaggioli, C. e Kaschny Borges, M. (2020). Didática no teste Covid-19 na Itália. Um estudo sobre escola primária. *Praxis Educativa*, 15.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P. C. (2020). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più. *Avvenire*, 27 Novembre 2020.
- Robins K. e Webster F. (1999). *The Technical Fix: Education, Computers and Industry*. London: Macmillan.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche

TAMARA ZAPPATERRA

Associata di Didattica e pedagogia speciale – Università di Ferrara

Corresponding author: tamara.zappatterra@unife.it

Abstract. Il presente contributo intende portare all'attenzione del dibattito pedagogico-didattico attuale alcune considerazioni che la situazione pandemica in atto ha sollecitato bruscamente con la spinta di un'emergenza globale, ma che possono - e oserei affermare - devono essere colte come l'occasione propizia per rivedere pratiche, metodologie, strumenti e modi di fare scuola in vista di una loro ottimizzazione. Si circoscriverà la riflessione intorno ad un'analisi critica del binomio didattica digitale/alunni con disabilità, riflettendo intorno a due elementi che la caratterizzano nell'odierno dibattito: da un lato la pervasività mediale e il suo impatto nei processi di formazione, dall'altro il contributo delle tecnologie e del digitale nell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Keywords. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1. Formazione e pervasività del digitale

In effetti non si può non partire da un'analisi relativa al digitale e al suo utilizzo nella pratica didattica. Che le nuove tecnologie abbiano portato un contributo epocale nei processi di insegnamento-apprendimento non vi è dubbio alcuno. Qui non vogliamo riferirci allo studio di una loro evidenza di efficacia nei processi di apprendimento in contesti formali come l'istituzione scolastica, dibattito ampio e fortemente critico, che impegna numerose ricerche di settore. Ci si vuole invece soffermare sul contributo, sul peso specifico che la pervasività mediale ha assunto in generale nei processi cognitivi, relazionali, emozionali imprimendo delle modifiche al nostro modo di pensare e conseguentemente di apprendere. Negli ultimi cinquant'anni, ma con una forte impennata nell'ultimo ventennio, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno portato profonde modificazioni in ampi settori della vita, contribuendo a trasformare radicalmente i concetti di lavoro, di economia, di istruzione, di comunicazione, di relazione. Questo dato non può essere misconosciuto ed è pertanto una variabile data che influenza a sua volta anche la questione dell'apprendimento e, in specie, la didattica per alunni con bisogni educativi speciali.

Dalla riflessione sul processo di trasformazione innescato dal digitale e sulle profonde modificazioni di ordine sociale e giuridico, connesse alle tecnologie di rete, è emerso

anche nell'ambito della formazione il bisogno di intercettare le logiche che sottostanno alla fisionomia della rete. Tali logiche vanno fatte dialogare con gli aspetti epistemologici più tradizionali della formazione, innescando un processo di innovazione della didattica, tale da consentire percorsi di formazione adeguati e rispondenti ai bisogni della società attuale. A questo proposito si rileva da un lato l'emergere della richiesta di nuove figure professionali in ambito digitale, in particolare nell'ambito della comunicazione e dell'educazione, dall'altro l'esigenza sempre più pressante di percorsi di formazione, riqualificazione e aggiornamento professionale che utilizzino le ICT.

Quindi la formazione degli insegnanti non può perdere questa sfida. L'insegnante attuale deve essere un professionista competente nella progettazione e nell'uso dei new media, in linea con gli obiettivi auspicati dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015) e precedentemente dall'Agenda Digitale Europea nell'ambito delle Strategie Europa 2020 (CE, 2010). Uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 è teso a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, con particolare riferimento al genere, alla disabilità e a situazioni di vulnerabilità (Obiettivo 4). Si sottolinea l'importanza di garantire l'accesso all'istruzione superiore, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (punto 4.b) e si pone l'obiettivo di aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali (punto 4.4).

Nel contesto italiano tali raccomandazioni sono state fatte proprie dal MIUR che ha dato il via al Piano Nazionale della Scuola Digitale (DM 851/2015), con l'istituzione della figura del docente Animatore Digitale come funzione strumentale dell'istituzione scolastica alla formazione e utilizzo delle ITC. L'insegnante animatore digitale ha il compito di favorire il processo di digitalizzazione nelle scuole, nonché quello di diffondere politiche legate all'innovazione didattica, di individuare soluzioni innovative metodologiche e tecnologiche sostenibili, così come indicato dal DD 50/2015, che prevede anche la possibilità di collaborazione tra scuole e Università per i progetti formativi espressamente destinati a tale figura.

Correlato vi è poi il costrutto interdisciplinare di cittadinanza digitale, intesa come un insieme di conoscenze, competenze, abilità, ma anche pratiche, espressione di diritti e doveri nell'ambito del digitale: il diritto di accesso alla rete, l'educazione al suo uso responsabile, la consapevolezza che il cyberspazio implichi nuovi diritti e doveri, declinati in modo particolare quando si tratti di un'utenza fragile; ma anche la conoscenza delle derive e dei danni derivanti da un uso distorto del digitale, la nascita di ingiustizie e nuove forme di disuguaglianza sociale, culturale, economica.

Parimenti il MIUR ha inteso rafforzare le competenze degli alunni alla cittadinanza digitale, reintroducendo in forma sperimentale dal 2019 e obbligatoria dal 2020 la materia trasversale ai gradi di scuola "Educazione civica" (Legge 92/2019, art. 5), al cui interno è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale allo scopo di promuovere abilità quali l'uso critico dei contenuti digitali e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso i new media, la tutela della propria identità digitale, la consapevolezza che l'utilizzo delle tecnologie digitali influisce sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale.

Il tema del digitale, pertanto, intercetta ampiamente l'esigenza di professionalizzare sempre più le professioni educative per renderle in grado di fronteggiare le emergenze di una società globale sempre più complessa, liquida e iperconnessa. Dal mondo della scuo-

la si avverte l'esigenza di avere un corpo docente con una *expertise* approfondita e diffusa delle nuove tecnologie, capace di progettare e creare contenuti didattici nei linguaggi del mondo digitale, di progettare ambienti online inclusivi, di scegliere e utilizzare strumenti per un'utenza plurima e differenziata, in grado di fronteggiare bisogni educativi speciali come quelli derivanti da disabilità o disturbi specifici di apprendimento, ma anche situazioni più generali di emergenza educativa e psicologica. A tale proposito si pensi al bisogno che i docenti siano formati alle difficoltà espressamente derivanti da un uso improprio della rete, in particolare dei social media, che hanno generato nuove forme di esclusione e stigmatizzazione, come il cyberbullismo.

La pervasività della tecnologia e i relativi mutamenti nella società globale e nella vita personale hanno prodotto uno scenario composto ibridamente di reale e virtuale che impone una decostruzione dei saperi e una loro rigenerazione in termini di nuovi bisogni e nuove competenze. L'attuale situazione pandemica ne costituisce un esempio paradigmatico su scala globale. Essa ha sollecitato in maniera massiccia una sistematizzazione delle competenze digitali della formazione in tutti i suoi livelli e un ripensamento su scala globale delle modalità di erogazione dell'offerta formativa - integrando 'presenza' e 'distanza' - negli atenei e nelle istituzioni scolastiche.

Sono emerse ancor più drasticamente le povertà educative, un *digital divide* inteso non solo in senso proprio, ma come capacità critica di usare il mezzo tecnologico e come capacità utilizzare strumenti e contenuti propri del mondo educativo. La risposta pertanto deve provenire proprio dal mondo della formazione, da percorsi universitari che rendano i futuri docenti in grado di fornire alle prossime generazioni un nuovo *empowerment*, che incorpori necessariamente l'educazione ai media. Quindi, oltre a *expertise* all'uso dei media, va perseguita una conoscenza delle dinamiche psicologiche, relazionali e sociali che tale uso comporta. Alla conoscenza dei linguaggi formali utilizzati nel web e dei principali strumenti digitali per l'educazione va affiancata la comprensione delle dinamiche di relazione che si instaurano nel mondo digitale e la conoscenza delle problematiche etiche che lo caratterizzano. Tali elementi devono pertanto costituire dei saperi di base ineliminabili per la formazione di tutti i docenti, in vista della capacità di gestire i new media nell'ottica della sostenibilità e della cittadinanza responsabile.

2. Il digitale e le tecnologie nella disabilità

La tecnologia è connaturata alla storia dell'uomo e ne ha segnato l'emancipazione culturale e intellettuale a partire dalla scrittura, che è tecnologia. Ugualmente il libro, sia nella versione antica del *volumen*, sia nella versione attuale cartacea in fogli o in quella digitale costituisce un artefatto tecnologico di tipo culturale. Altresì la tecnologia ha implementato, dell'uomo, la partecipazione sociale e l'inclusione. Se questo è vero in termini generali, per quanto attiene all'emancipazione, alla formazione e alla partecipazione sociale delle persone con disabilità lo è ancor più segnatamente. Nella disabilità le tecnologie cosiddette assistive hanno dato un contributo alla riabilitazione, all'accesso all'informazione, all'approdo ad una vita indipendente, contribuendo al miglioramento della qualità della vita e imprimendo una svolta al processo di autonomia e di autodeterminazione di tali persone, che in tal modo si sono potute affrancare da situazioni di dipendenza intrinsecamente legate alla loro condizione.

Nell'ambito di tali strumentazioni, rivestono un ruolo particolare le tecnologie educative espressamente ideate e utilizzate per l'accesso ad ambienti formativi di persone con disabilità o disturbi specifici di apprendimento. Tali strumenti, nati nell'ambito di una riflessione metodologica di didattica speciale e pensati per un uso personale, hanno mostrato una flessibilità e pertanto una usabilità anche in contesti integrati, quelli in cui la persona con disabilità partecipa ad ambienti di apprendimento inclusivi in contesti di gruppo. E' il caso, solo per fare un semplicissimo esempio, della stampante Braille che produce ad un tempo fogli stampati nei due linguaggi - *nero* (come si dice nel lessico di settore, cioè con inchiostro) e segnografia Braille. In tal modo il prodotto di una stampa può essere fruito sia da alunni vedenti, sia da alunni ciechi, sia anche da insegnanti che non devono necessariamente conoscere il Braille. Cogliamo quindi di tali strumenti il loro essere al servizio dei processi formativi in una maniera versatile e dinamica, che si può adattare al mutamento dei contesti e alle esigenze prodotte da tali mutamenti. Certamente gli aspetti di usabilità e accessibilità, così come quelli relativi all'inclusione, di uno strumento tecnologico non sono sempre uguali, ma sta proprio al docente sapersi muovere con consapevolezza dentro al mondo digitale e tecnologico, saperne cogliere il potenziale d'uso e le ricadute sugli aspetti emotivo-affettivi, cognitivi e relazionali nei processi di apprendimento.

L'immersione totale nella didattica digitale prodotta dal confinamento dovuto al Covid-19 ha consentito il mantenimento della continuità educativa, elemento inimmaginabile anche solo pochi decenni fa. Il mantenimento della relazione educativa tra alunni e insegnanti, che è alla base della cura, del supporto alla crescita personale e identitaria degli alunni è stato consentito dalla presenza delle nuove tecnologie con i loro ambienti formativi digitali. La scuola non è venuta meno alla sua finalità elettiva - la formazione - e questo costituisce un punto. Tuttavia necessariamente ne hanno fatto le spese alcuni obiettivi disciplinari e più di tutti quelli degli alunni con particolari fragilità.

La situazione pandemica, con il suo impatto di estemporaneità e urgenza, ha fatto emergere delle criticità generali che sono - in superficie - il divario digitale delle famiglie e la dotazione tecnologico-strumentale della scuola italiana, ma che - in profondità - nascondono/rivelano in controluce: la povertà educativa della nostra società ad un uso consapevole e critico dei media secondo quanto indicato da politiche formative nazionali ed europee; l'impreparazione del corpo docente nel suo complesso all'utilizzo degli strumenti digitali e ad una loro applicazione consapevole nei processi formativi in maniera coerente con un paradigma inclusivo.

Anche adesso che stiamo attraversando la seconda fase pandemica, di didattica digitale integrata - in cui la scuola è parzialmente aperta ed eroga la didattica parte in presenza, parte a distanza, il dibattito metodologico si attesta sulle questioni di superficie, tralasciando quelle più sostanziali e fondative dell'innovazione che una tale nuova condizione richiede. Il dibattito è innervato da dicotomie sterili - presenza/distanza, aula/video, strumento cartaceo/digitale - che hanno il sapore di una rinnovata diatriba tra *apocalittici e integrati*, ma che è destinata ad avere, di quella nota diatriba e *mutatis mutandis*, la medesima sterilità.

Il dibattito dovrebbe invece attestarsi su temi forti del fare scuola. Il nuovo dirompente scenario dominato dal digitale, con gli ambienti e gli strumenti che gli sono propri, è in grado di sostenere la relazione educativa? E' in grado di perseguire efficacia formativa? Può veicolare obiettivi di apprendimento? Può essere fruito da tutti e permettere inclusione? Si tratta quindi di conoscere le specificità degli ambienti di apprendimento

digitali e saperli utilizzare mantenendo un paradigma inclusivo e una chiara consapevolezza del processo formativo. Le domande che devono accompagnare la costruzione di linee guida per un uso adeguato degli strumenti digitali è se supportano il processo formativo e in quali aspetti nello specifico.

La dicotomia tra didattica in aula e didattica attraverso una piattaforma digitale va aperta alla disamina del valore degli spazi in apprendimento - che è un tema forte a partire dalla pedagogia del Novecento - va aperta al dibattito tra materialità/immaterialità dell'apprendimento, tra didattica veicolata attraverso il codice linguistico (espresso verbalmente o per iscritto) oppure attraverso modalità performative che prevedano altri codici come quello iconico o motorio attraverso la corporeità, che trovino cioè espressione in una didattica laboratoriale e pratica capace di consolidare competenze e abilità oltre a conoscenze. La riflessione metodologica sull'utilizzo di spazi diversificati in accordo con obiettivi formativi da raggiungere - disciplinari, educativi, di socializzazione - se non apparteneva alla didattica in presenza, lo sarà ancor meno nella didattica a distanza.

La condizione digitale della didattica ha disvelato quelle che erano già precedentemente delle zone d'ombra nelle competenze del corpo docente. La refrattarietà al formarsi al digitale è solo il velo di superficie di una preparazione non omogenea dei docenti al sapere didattico come sapere professionale. Oggi il docente deve saper progettare percorsi formativi individuando tempi, spazi, metodi, strumenti e contenuti di apprendimento diversificati in ragione delle differenze cognitive e di apprendimento degli alunni e in ragione di diversi ambienti di apprendimento. Pertanto va da sé che scelte che appaiono adeguate ad ambienti formativi in presenza non possono essere trasposte in forma identica e con le stesse variabili in ambienti formativi online.

Va quindi operata una decostruzione semantica e metodologica per giungere a costruire nuovi paradigmi. Anche in relazione alla disabilità va fatto lo stesso processo di decostruzione. In questo caso si tratta di decostruire il discorso educativo sull'inclusione degli alunni con disabilità, mantenendo fede a quelli che sono i suoi connotati costitutivi. Se l'intersezione tra la didattica individualizzata per l'alunno con disabilità e quella programmata per l'intera classe è uno degli assi portanti del sistema scolastico italiano su questo tema, bisogna fare leva su quell'intersezione anche nella didattica digitale. La didattica di piccolo gruppo, la didattica tutoriale tra compagni, la didattica a classi aperte, che sono tradizionalmente efficaci per l'apprendimento di alunni con particolari fragilità, vanno riscoperte e adattate in chiave innovativa per contesti di apprendimento online. Gli ambienti di apprendimento che integrano le tecnologie e il digitale nella didattica in presenza - come quelli del paradigma dell'*Universal Design for Learning* - sono da implementare. Se i rapporti della scuola con le famiglie e con i servizi del territorio costituiscono la base per quella corresponsabilità formativa verso gli alunni con bisogni educativi speciali che è ineliminabile per permettere loro *transfer* degli apprendimenti senza soluzione di continuità tra scuola ed extrascuola e l'inserimento dell'esperienza scolastica in un progetto di vita, tali rapporti vanno mantenuti saldi, ancor più in questo particolare momento in cui la scuola soffre di continui *stop and go* dell'orario in presenza.

In questo particolare momento storico, le parole chiave della scuola devono essere flessibilità, sperimentazione, apprendimento dall'emergenza per costruire un patrimonio di esperienze da consolidare e mettere a sistema per rinsaldare principi inclusivi e trovare, attraverso il digitale, nuove forme di emancipazione per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015), <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2018.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2017.
- d'Alonzo L., *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Pearson 2019.
- Eco U., *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura*, Bompiani, Milano, 1964.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento 2016.
- Mitchell D., *Strategie per la didattica inclusiva. Teorie e modelli «evidenced-based»*, Erickson, Trento 2017 (euro 20,00).
- Pavone M., Galanti M. A. (a cura di), *Didattiche da scoprire*, Mondadori, Milano 2020.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012.
- Mangiatori di A., *Didattica senza barriere, Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa 2017.
- Mangiatori di A., *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini e Associati, Milano 2019.
- Maragliano R., *Zona franca: Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019.
- Mialaret G., *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998⁵.
- Rivoltella P., *Media education*, Scholé, Brescia 2019.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., *La psicomotricità tra biologia e didattica*, ETS, Pisa 2007².
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., *Software didattici e interventi multimediali per alunni con disabilità. Il caso dei Disturbi Specifici di Apprendimento*. STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, vol. 127, 3, 2009, 151-158.
- Zappaterra T., *Domotica e disabilità negli ambienti di apprendimento. Esiti di un progetto*. FORM@RE, vol. 13, 3, 2013, 17-26.
- Zappaterra T., *Studenti con dislessia alla scuola secondaria e all'università. Metodologie e strumenti DSA-friendly*. NUOVA SECONDARIA, Dossier Nuova Secondaria Ricerca "Disturbi del neurosviluppo e dell'apprendimento in un'ottica inclusiva" a cura di M. A. Galanti, 7, 2019, 40-48.

La qualità della ricerca didattica

GIUSEPPE ZANNIELLO

Ordinario di Didattica e pedagogia speciale - Università di Palermo

Corresponding author: giuseppe.zanniello@unipa.it

Abstract.

Keywords.

Per il suo statuto epistemologico, la Didattica, intesa come scienza¹, si colloca sul versante metodologico delle scienze pedagogiche. Se si volesse individuare quanto c'è di comune nei diversi tentativi di definirne l'oggetto specifico, si potrebbe affermare che essa è una disciplina che studia direttamente l'organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento; esamina le variabili che intervengono nell'insegnamento e nel corrispondente apprendimento; studia le azioni dei docenti che risultano più idonee per creare le condizioni ottimali che favoriscano l'apprendimento dei discenti. Siccome esiste sempre un certo scarto tra quello che si insegna e quello che si impara - perché alla capacità argomentativa (retorica) di chi emette la comunicazione non corrisponde sempre la capacità interpretativa (ermeneutica) di chi la riceve -, si preferisce definire la Didattica come la scienza che studia il processo di insegnamento-apprendimento, e non solo la scienza dell'insegnamento, come si diceva in passato.

Sono presentate di seguito alcune argomentazioni finalizzate allo sviluppo del patrimonio conoscitivo in ambito didattico e al miglioramento della percezione sociale del lavoro svolto dai ricercatori di Didattica, insieme a raccomandazioni deontologiche e di vigilanza critica per chi opera in questo settore della ricerca scientifica.

1. Le scienze-fonti della Didattica

Per svolgere delle azioni che facilitino l'apprendimento bisogna prima conoscere come esso avviene nelle varie fasi di sviluppo dell'essere umano; questo è compito della Psicologia. Al ricercatore di Didattica non viene chiesto di sviluppare la Psicologia con il suo contributo originale bensì di essere al corrente dei risultati delle ricerche psicolo-

¹ Il termine "didattica" viene utilizzato anche per indicare il modo di insegnare proprio di una persona. Per esempio, quando si afferma che un certo insegnante ha una didattica povera oppure una didattica ricca e vivace, il termine "didattica" viene usato nell'accezione di "arte" e non più di "scienza". In questo caso ci si riferisce al modo personale con cui quel docente, nel rapporto con i suoi alunni, impiega i principi metodologico-didattici elaborati dalla Didattica come scienza e da lui acquisiti

giche sull'apprendimento umano, per rielaborarli dal suo punto di vista specifico, che è quello della progettazione di azioni di insegnamento efficaci ed ottimali per particolari categorie di soggetti.

Oltre che dalla Psicologia, la Didattica attinge i suoi punti di partenza per la propria riflessione autonoma, dalla Pedagogia che le indica l'orizzonte di senso entro cui collocare le singole azioni di insegnamento e valuta quale contributo forniscono le varie metodologie di insegnamento all'educazione e alla formazione della persona che apprende. Dall'altro lato, neppure la Pedagogia può fare a meno della Didattica perché non sembrerebbe possibile la costruzione di una scienza dell'educazione e della formazione prescindendo dalla riflessione filosofica su una didassi criticamente fondata. Pedagogia e Didattica appaiono strettamente unite pur essendo due scienze distinte.

In base al tipo di Pedagogia e di Psicologia di riferimento, sorgono le differenze tra le varie concezioni della Didattica presenti nel panorama scientifico contemporaneo. Esse dipendono fondamentalmente dalla condivisione in diversa misura di teorie psicologiche di varia matrice. Ma dipendono ancora di più dalle Pedagogie, con le loro antropologie filosofiche implicite: si educa e si forma l'uomo perché diventi un attento ricettore di stimoli e quindi un efficace riproduttore della cultura dominante in una certa epoca storica, in una data società, oppure lo si educa e lo si forma perché interiorizzi dei principi etici fondamentali e agisca liberamente e responsabilmente senza lasciarsi determinare dalle mode dominanti? Lo scopo dell'educazione e della formazione si riduce all'integrazione sociale degli individui oppure consiste nel promuovere lo sviluppo di persone che contribuiscano al miglioramento della società migliorando nello stesso tempo sé stessi? La persona umana è capace di scelte morali libere oppure agisce solo reagendo alle pulsioni istintive e ai condizionamenti ambientali?

Come si intuisce agevolmente, le risposte a tali domande sono complesse e articolate e di conseguenza non stupisce che esistano diverse teorie pedagogiche e didattiche. Non sono questioni di poco conto se si considera che, a seconda del modo con cui si organizzano le situazioni di apprendimento dei discenti, si favorisce o si ostacola la conquista e il consolidamento della libertà e della responsabilità personale, nel senso di un saper agire, moralmente ispirato, nelle diverse circostanze della vita. Per chi ritiene che la libertà sia la forma dell'educazione non è concepibile un atto educativo o formativo che non sia preceduto o almeno accompagnato da un atto didattico mirante direttamente all'acquisizione cognitiva dei criteri fondamentali dell'agire morale da parte del soggetto in formazione.

2. I metodi di ricerca in Didattica

I diversi modi di fare ricerca in campo didattico sono raggruppabili in tre categorie: l'analisi fenomenologica di come si manifesta la realtà del processo di insegnamento-apprendimento; la costruzione di categorie interpretative del possibile collegamento tra le azioni messe in atto dai docenti e i cambiamenti osservati nei discenti; la formulazione di indicazioni per migliorare la qualità della pratica docente. La terza modalità è possibile solo dopo che, mediante il metodo sperimentale -nelle forme dell'osservazione sistematica, della sperimentazione e della ricerca azione- siano state raccolte delle informazioni attendibili sui processi di insegnamento e di apprendimento che si vorrebbero

migliorare fornendo agli insegnanti degli orientamenti opportunamente argomentati (Coggi - Ricchiardi 2005).

La ricerca empirica si basa sulla fiducia nella capacità della mente umana di passare dall'osservato al "non osservato", vale a dire di effettuare un'inferenza induttiva. Il ragionamento induttivo presuppone che il campione di una realtà esaminato dal ricercatore sia rappresentativo, con un certo grado di affidabilità, di tutte le situazioni che rientrano in quella particolare categoria di eventi. Quando si fa ricerca empirica in campo educativo non si ha la pretesa di effettuare una generalizzazione dei risultati ottenuti; ma ci si accontenta di affermare che in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la ricerca si otterranno dei risultati simili. Ciò comporta che, oltre alla descrizione del fattore sperimentale e dei risultati ottenuti, si presti una particolare cura nel descrivere dettagliatamente il contesto in cui ha agito il fattore sperimentale o variabile indipendente. In questo modo si è in grado di affermare, ad esempio, che una certa innovazione didattica, positivamente sperimentata in un certo contesto, produrrà effetti ugualmente positivi in un contesto simile, con un determinato grado di probabilità (Calonghi, 1956).

Nel fare ricerca empirica in campo didattico, se essa vuole avere un valore per l'educazione e la formazione, non basta porsi la domanda se la tecnica didattica sperimentata sia economicamente migliore per un efficace e più pronto rendimento: occorre anche chiedersi se la tecnica che allevia il lavoro del discente e lo facilita, sia anche educativamente, oltre che didatticamente, positiva.

3. La percezione sociale della ricerca didattica

Dopo oltre settanta anni di ricerca², la scienza didattica non gode ancora, presso l'opinione pubblica italiana, della considerazione che meriterebbe per il miglioramento sociale, che essa è in grado di produrre nella misura in cui favorisce i processi attivi di apprendimento nelle diverse fasi della vita umana. E' evidente che la scoperta di un ricercatore di Didattica non ha lo stesso impatto mediatico di una scoperta fatta da un ricercatore di Medicina o di Fisica. Ma non è questo il problema. La gente ha piuttosto l'impressione che, mentre le conoscenze della Medicina e della Fisica, per continuare con l'esempio, aumentano, quelle didattiche non si ampliano quasi per niente.

Il sapere didattico, come tutti i saperi disciplinari, si accresce con i risultati cumulabili delle ricerche sullo stesso tema o su temi contigui. La cumulabilità dei dati empiricamente raccolti e confrontabili con altri dello stesso genere, è possibile quando la comunità scientifica di riferimento può controllare il rigore del metodo con cui è stata verificata l'ipotesi formulata inizialmente dal ricercatore. E' lecito pertanto interrogarsi su come possa migliorare la percezione sociale della Didattica intesa scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, su come si possa giungere alla costituzione di un patrimonio di conoscenze didattiche con un elevato grado di affidabilità, in che modo i risultati delle ricerche didattiche possano contribuire al miglioramento della professionalità di chi insegna a scuola o nel vasto mondo dell'extrascuola.

² E' diffusa la convinzione che la ricerca didattica in Italia sia iniziata nel secondo dopoguerra, mentre prima si erano realizzate solo splendide e isolate esperienze didattiche, alcune delle quali conquistarono fama internazionale.

I membri della comunità di ricerca in campo didattico discutono spesso sui criteri di confrontabilità delle conoscenze che essi raccolgono e condividono³. Il dibattito è centrato essenzialmente su questa problematica: fino a che punto e a quali condizioni è possibile cumulare i risultati delle ricerche empiriche in campo didattico, per ricavare da essi utili indicazioni per le azioni degli insegnanti, che si attendono orientamenti certi da chi si dedica professionalmente alla ricerca didattica? ⁴ Le molteplici e varieguate situazioni in cui si svolge la ricerca sul campo inducono a ritenere che, per poter ricavare dei risultati scientifici cumulabili⁵, occorre la concomitanza di numerose condizioni; in questa occasione segnalo solo quelle che dipendono direttamente dal ricercatore.

4. Aspetti deontologici della ricerca in campo didattico

E' evidente che non si può iniziare sempre da zero nella ricerca empirica in campo didattico (Margiotta, 2011, 10) e che prima di avviare una nuova ricerca bisognerebbe effettuare una ricognizione sul panorama delle ricerche già svolte circa il tema dell'indagine che si vorrebbe avviare. Nella ricostruzione dello "stato dell'arte" si considera che gli esiti delle ricerche pubblicate presentano un diverso livello di certezza: ci sono dei risultati che hanno un alto grado di certezza per il numero di volte in cui sono stati ottenuti ripetutamente da vari ricercatori in contesti diversi; altri risultati posseggono un minore grado di certezza e quindi richiedono ulteriori ripetizioni e verifiche; altri infine si possono considerare solo dei risultati promettenti che sono capaci di alimentare nuove ipotesi di ricerca. Nel secondo e nel terzo caso è giustificato l'avvio di una nuova ricerca.

Per arrivare a cumulare i risultati delle loro ricerche, i membri di una comunità scientifico-disciplinare, in questo caso gli studiosi di Didattica, si accordano su alcuni aspetti da tenere presenti quando si scambiano informazioni sui loro lavori all'inizio, in corso d'opera e alla fine. Successivamente, per l'esposizione degli esiti di una ricerca didattica, si cerca di seguire una traccia comune, nel senso che si impiega uno schema argomentativo che vale sia quando si usano metodi di ricerca quantitativi sia quando si

³ Circa tre lustri fa Ranieri (2007, 148) riportava le più frequenti accuse che venivano rivolte alla ricerca didattica e che purtroppo continuano ad essere attuali: "in generale la tradizionale ricerca educativa di essere socialmente poco utile e scientificamente poco rigorosa. Più specificamente, le critiche che vengono avanzate riguardano: mancanza di cumulatività: spesso vengono realizzate ricerche che riguardano lo stesso argomento, ma che si ignorano reciprocamente e non considerano i risultati esistenti; carattere ideologico: le ricerche assomigliano troppo spesso a professioni di fede politica o ideologica più che scientifica; scarsa qualità scientifica: approcci confusi e poco espliciti sia rispetto alle domande poste che ai protocolli di ricerca utilizzati; scarsa qualità metodologica: metodologie troppo attente agli aspetti qualitativi e alla teoria a discapito delle basi empiriche rigorose; distanza tra accademici e pratici: gli studi prodotti in ambito educativo sono poco diffusi e noti ai professionisti (gli insegnanti), risultando così scarsamente produttivi".

⁴ L'affidabilità e il grado di certezza dei risultati è al centro del dibattito sull' *Evidence Based Education* (EBE), che si è sviluppato negli ultimi anni anche in Italia. La vivacità delle discussioni dimostra come la questione dell'affidabilità e della cumulabilità delle conoscenze educative sia particolarmente sentita da coloro che si occupano di ricerca in Università. Anche i siti dell'associazione S.Ap.I.E. e della rivista *ECPS Journal* testimoniano il crescente interesse dei ricercatori italiani nei confronti dell'EBE.

⁵ Calvani e Vivianet (2014, 133) affermano al riguardo la necessità "di acquisire contenuti conoscitivi capitalizzabili, in modo simile a quanto accade nella medicina, rendendo pertanto possibili sintesi affidabili della conoscenza relativa al dominio e, dunque, pervenire a uno 'stato dell'arte'. Al di là della sostenibilità di una analogia 'stretta' con il campo medico, lo sforzo di fare il punto su quanto si sa, in merito a un determinato quesito o argomento, rappresenta una significativa sollecitazione per la ricerca educativa".

usano metodi di ricerca qualitativi sia quando si usano metodi misti (Notti, 2008).

Il rispetto delle regole deontologiche della propria comunità scientifica di riferimento dovrebbe consentire al ricercatore di pubblicare su riviste accreditate nel proprio settore disciplinare, perfino un articolo in cui dichiara che l'ipotesi è stata verificata negativamente anche se la ricerca è stata condotta con rigore metodologico. Secondo me, si consolida significativamente il prestigio e l'autorevolezza scientifica dello studioso che non esita a dichiarare, ad esempio: "avevo ipotizzato che questo metodo di insegnamento, questo strumento di lavoro o questa tecnica didattica avrebbe fatto migliorare significativamente la qualità dell'apprendimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze in un gruppo con queste determinate caratteristiche e collocato in questo contesto socio-culturale ben definito; ma i risultati ottenuti non mi consentono di affermare, con un accettabile grado di probabilità, che l'ipotesi che avevo inizialmente formulato sia stata confermata". La diffusione di notizie di questo tenore agevola l'attività degli altri ricercatori, che evitano così di intraprendere una strada che un collega ha già percorso con esiti insoddisfacenti. Si eviterebbe così di ritornare ad effettuare sperimentazioni che hanno già avuto un esito negativo, senza modificare il campione o l'impianto o i tempi o le tecniche o gli strumenti adoperati (Domenici, 2013).

Anche un'ipotesi non verificata è un risultato che merita di essere pubblicizzato e discusso nella comunità scientifica, a condizione- s'intende- che ciò non dipenda da errori metodologici commessi dal ricercatore. Quando si leggeranno più spesso nelle riviste scientifiche di Didattica degli articoli in cui si dichiara lealmente che i risultati ottenuti non sono quelli attesi dal ricercatore, l'opinione pubblica comprenderà meglio che l'interesse del ricercatore non è quello di dimostrare *a posteriori* come vero quello che lui aveva ipotizzato *a priori* come vero, ma di far progredire il sapere didattico con l'accumulo di informazioni su successi e insuccessi empiricamente provati.

5. La vigilanza autocritica del ricercatore

Per evitare che l'ideologia soppianti la scienza, il ricercatore di Didattica, dopo aver dichiarato qual è la sua Pedagogia di riferimento- perché le due scienze essendo strettamente connesse tra loro si influenzano a vicenda-, dovrebbe esplicitare anche la propria antropologia filosofica e la propria concezione gnoseologica, con brevi e chiari cenni che consentano al lettore di collocare la sua tesi didattica all'interno di un quadro filosofico.

Il ricercatore di Didattica avverte l'esigenza di considerare non solo quante conoscenze l'alunno acquisisce, e in quanto tempo, con un certo metodo di insegnamento ma anche, e più ancora, quali miglioramenti⁶ attribuibili a quel metodo didattico innovativo si notano nei discenti (Montalbetti, 2015, 89), per i vari ambiti della personalità: cognitivo, affettivo, motivazionale e relazionale; gli interessa ancora considerare i suoi effetti sull'autoefficacia percepita e l'*empowerment*. Per l'aspetto gnoseologico, si distinguono almeno tre livelli dello stato delle conoscenze scientifiche in campo didattico, a seconda che la loro evidenza sia forte, moderata o promettente: rispettivamente le conoscenze consolidate, quelle che hanno bisogno di ulteriori verifiche e quelle che sono solo iniziali.

⁶ Preferisco questo vocabolo a "cambiamento" perché il cambiamento non produce di per sé sempre miglioramento.

Le convinzioni personali su chi è l'uomo, sulla sua origine e sul suo destino, e quindi sulle possibili piste pedagogiche da intraprendere nel perseguimento della meta della felicità dell'individuo e della comunità, influiscono sul ricercatore che indaga sulla realtà del processo di insegnamento-apprendimento, pur con le migliori intenzioni di oggettività; tali convinzioni influiscono già nell'orientamento iniziale, nella scelta di un problema o di un tema di ricerca piuttosto che un altro. L'autoconsapevolezza della propria identità culturale sollecita il ricercatore di Didattica a cercare il confronto con gli altri ricercatori del settore perché sa che una ricerca può essere presa in seria considerazione dalla comunità scientifica – e quindi i suoi risultati possono contribuire alla crescita del sapere disciplinare specifico – quando il ricercatore dichiara in che modo ha tenuto sotto controllo l'azione delle variabili di disturbo nel corso del lavoro, prime fra tutte le sue aspettative soggettive (Viganò, 2002).

Chiaramente non si tratta di scrivere all'inizio di ogni contributo di Didattica, di ogni rapporto di ricerca, libro o articolo, una premessa filosofica di tipo antropologico o gnoseologico bensì di mettere il lettore in condizione di ipotizzare che quel ricercatore, nel presentare i risultati ottenuti, potrebbe essere influenzato dalla sua concezione dell'uomo e del suo bene, come pure dalle sue convinzioni sul valore e il limite della conoscenza umana. Se il ricercatore, senza trasformarsi in filosofo, non esplicitasse in qualche modo la filosofia da lui condivisa, correrebbe il rischio di non fare scienza ma ideologia. Se mancasse la vigilanza critica sul modo di evitare che le proprie idee filosofiche possano distorcere la realtà educativa empiricamente studiata, il ricercatore cadrebbe facilmente nel soggettivismo, nell' "opinione" didattica. Potrebbe perfino accadere di non avvertire neppure l'esistenza della difficoltà metodologica appena evidenziata; in questo caso il dialogo tra i cultori della scienza didattica in vista della cumulabilità delle conoscenze disciplinari specifiche sarebbe impossibile.

Quando si discute con persone che dichiarano di usare l'attività di ricerca per provocare un cambiamento politico corrispondente alle loro idee, si ha l'impressione che l'interesse per il mutamento sociale immediato faccia perdere loro di vista che la ricerca didattica può produrre dei miglioramenti sociali profondi e duraturi solo a lungo termine. La critica è rivolta ad un certo modo di intendere la ricerca azione, dove si fa molta azione e poca ricerca. E' sorto da qui un certo scetticismo in molti ricercatori di Didattica circa la cumulabilità dei risultati conseguiti al termine di una ricerca azione. A tale riguardo però occorre precisare che esistono alcuni modi di fare ricerca azione, che consentono di sommare gli effetti di più ricerche sullo stesso tema di indagine (*effect size*), come, ad esempio, la ricerca azione con progetto⁷ e la ricerca azione istituzionale (Zanniello, 2016, 111-159).

E' diffusa la convinzione che la passione aggiunga una marcia in più all'impegno del ricercatore (Lucisano, 2014, 7); effettivamente varie ricerche empiriche sono state avviate sotto la spinta di emozioni forti, come lo sdegno di fronte all'ingiustizia o la compassione verso le vittime innocenti di comportamenti esecrabili. In generale le emozioni svolgono

⁷ Si tratta di una modalità di ricerca azione in cui si utilizzano i fondamenti metodologici della Ricerca basata su progetti. Pellerey (2005, 735) nel definire la cosiddetta *Design-Based Research* o Ricerca basata su progetti afferma che quest'ultima "ha come aspirazione anche quella di individuare principi e orientamenti per l'azione che possano in qualche modo essere generalizzati, mentre la Ricerca-Azione è più direttamente interessata a migliorare realtà istituzionali specifiche".

un ruolo positivo nello studio e nella ricerca se sono regolate dalla ragione. Una spinta emotiva incontrollata potrebbe invece indurre un ricercatore, ancora poco esperto, a formulare delle domande di ricerca in modo tale che le risposte siano già implicite nel modo stesso di porre le domande; la passione incontrollata potrebbe condurre a costruire dei campioni già pensati come idonei per dimostrare quanto il ricercatore aveva già deciso di dimostrare prima ancora di avviare la ricerca. Ecco quindi un'altra condizione da rispettare affinché si giunga a risultati che siano affidabili e quindi cumulabili tra loro: la consapevolezza dell'influsso delle nostre passioni sullo studio della realtà educativa.

Non faciliterebbe la cumulabilità dei risultati neppure il comportamento di quanti, affascinati dal lancio di una nuova moda didattica, l'accettassero senza prima vagliarla criticamente per poi applicarla, senza adattamenti, a un contesto socioculturale diverso da quello originario. Difficilmente i risultati ottenuti al termine di ricerche dove il costruito teorico, senza essere stato adeguatamente discusso, è accettato acriticamente, sono cumulabili con quelli raccolti sullo stesso tema da altri ricercatori.

Non contribuirebbero alla crescita del patrimonio conoscitivo del settore coloro che avviassero una ricerca empirica senza prima documentarsi sufficientemente sui risultati già ottenuti dai ricercatori precedenti sullo stesso tema di indagine. Dallo studio previo possono emergere dei punti di incertezza che giustificano l'avvio di una nuova ricerca per eliminare zone d'ombra ancora presenti nella conoscenza di quel determinato argomento, mentre invece non avrebbe alcun senso replicare una ricerca già svolta senza introdurre nuovi elementi di variabilità.

Può anche succedere che i risultati delle ricerche già svolte su un certo tema siano abbastanza sicuri ma legati a un certo ambiente o contesto socio-culturale; ha senso allora una nuova verifica empirica per accertare fino a che punto quella attività didattica produce effetti positivi con soggetti appartenenti ad ambienti diversi. In questo caso i risultati della nuova ricerca su un tema già studiato da altri sono cumulabili ai precedenti, a condizione che si faccia però una descrizione attenta, precisa e puntuale delle caratteristiche iniziali del nuovo gruppo e del contesto in cui agiscono i formatori e i soggetti in formazione (Zanniello, 2014, 198).

Affinché i risultati ottenuti al termine di una ricerca siano cumulabili con quelli di altre ricerche svolte sullo stesso tema, nel *report* finale si dovrebbe poter affermare: “questa attività formativa, descritta con dovizia di particolari, funziona con soggetti con queste caratteristiche e che vivono in ambienti di questo genere; essa dà buoni risultati se i formatori posseggono almeno questo tipo di competenze e se possono usare almeno questi strumenti”. Se il ricercatore indica le condizioni-limite per la validità di un'attività didattica sperimentata con esito positivo, i risultati ottenuti sono cumulabili con altri simili.

6. Il controllo della comunità scientifica

Per essere accettati dalla comunità scientifica di riferimento come risultati che ampliano quelli acquisiti da altri fino a quel momento, chiunque deve poter verificare tutti i passaggi metodologici, la strumentazione usata e le modalità delle valutazioni periodiche effettuate dal ricercatore⁸. La possibilità di mettere in rete le appendici meto-

⁸ A tal proposito, Trincherò (2013, 91) ricorda come “una buona catena di ragionamento dovrebbe essere

dologiche e le elaborazioni statistiche, insieme a tabelle, grafici e strumenti, che prima appesantivano i rapporti di ricerca stampati, rende più agevole oggi il controllo pubblico della validità scientifica dei lavori e quindi la decisione sulla cumulabilità o meno dei nuovi risultati a quelli già acquisiti sullo stesso argomento⁹.

Quando si realizzano le suddette condizioni il problema inizialmente posto si riformula così: quali tecniche di sintesi conviene usare per ricavare da una serie di ricerche didattiche su uno stesso tema delle conoscenze affidabili e utilizzabili nei diversi contesti in cui si insegna e si apprende (Pellegrini-Vivanet, 2018)? La risposta più completa sarebbe quella di condurre delle metanalisi (Di Nuovo, 1995; Trincherò, 2017, 108-113); ma, siccome non tutti i ricercatori hanno le risorse necessarie per effettuarle, a volte può essere sufficiente una rassegna sistematica dei risultati di diverse ricerche didattiche sullo stesso tema (Cardarello, 2015, 4). Dal confronto sincronico e diacronico su quanto si è già indagato circa un determinato tema è possibile ricavare alcune evidenze (Calvani, 2011, 77-99), di cui possono fruire quanti hanno la responsabilità di compiere scelte educative o formative e quanti si dedicano professionalmente alla ricerca in campo didattico.

Una società scientifica di ricerca didattica, che voglia incidere direttamente sulla qualità dei lavori dei suoi membri e indirettamente sul miglioramento delle prassi didattiche degli educatori, dovrebbe offrire ai ricercatori delle occasioni di incontro per confrontare i risultati raccolti da ciascuno sullo stesso tema o su temi affini. Quando c'è la garanzia del vaglio critico di una comunità scientifica è più facile che aumenti nell'opinione pubblica la fiducia nelle proposte didattiche innovative provenienti dai singoli ricercatori.

Bibliografia

- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9): 127-146.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3): 77-99.
- Calonghi, L. (1956). *Testi ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: PAS; ultima ristampa 1974.
- Cardarello R. (2015). Ricerca didattica: fare il punto/Educational Research: tacking stock on the topic. *Form@re*, 15(3): 1-10.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma:

improntata alla *trasparenza* delle procedure, alla *persuasività* della comunicazione (il ricercatore dovrebbe scrivere il rapporto di ricerca puntando costantemente a convincere il lettore «scettico» della bontà delle proprie scelte), alla *riflessività* del proprio approccio (dichiarando in modo esplicito i limiti e le potenziali distorsioni del proprio studio), alla *controfattualità* nel formulare conclusioni (prendendo in considerazione in modo sistematico ipotesi e spiegazioni alternative).⁹

⁹ Come afferma La Marca (2014, 406-407) “mentre nella conoscenza basata sul buon senso il rigore metodologico non è richiesto, la conoscenza scientifica esige la scelta di un metodo rigoroso per elaborare una teoria basata sull'evidenza dei dati raccolti. [...] Il rispetto dei principi che assicurano il rigore metodologico non esclude tuttavia che un ricercatore possa condurre degli *studi esplorativi* per soddisfare la sua curiosità e il suo desiderio di una migliore comprensione di situazioni ed eventi oppure per verificare la possibilità di fare studi più approfonditi o, infine, per sviluppare gli strumenti necessari per una successiva ricerca rigorosa”.

Carocci.

Di Nuovo S. (1995). *La meta-analisi. Fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.

Domenici G. (2013). Il declino (inarrestabile?) dell'università e della ricerca in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8: 11-28. La Marca A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9): 397-416.

Lucisano P. (2014). Contro la cultura del 'giudizio senza critica'. *Italian Journal of Educational Research*, (4): 7-8.

Margiotta U. (2015). Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & Insegnamento*, 9(1): 9-12.

Montalbetti K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1): 83-109.

Notti A.M. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.

Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5): 721-737.

Pellegrini, M.-Vivanet, G. (2018). Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche. Roma: Carocci.

Ranieri M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3): 147-152.

Trincherò R. (2017). L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze. *Nuova Secondaria*, 34(maggio 2017): 108-113.

Trincherò, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6): 75-96.

Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano: Vita e Pensiero.

Zanniello G. (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando.

Zanniello G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9): 185-201.

Costruire “teste ben fatte” con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall’emergenza

COSIMO DI BARI

Docente a contratto - Università di Parma

Corresponding author: cosimo.dibari@unipr.it

Abstract. The article deals with the topic of distance learning and reflects on the strategies to promote critical thinking. The emergency of Covid 19 pandemic suddenly forced the school to deal with the use of technologies, even if many teachers weren't ready to set their lesson on-line. The text reflects on the contemporary didactic and tries to identify the features that teaching should have to promote the building of “*tbi-en faits*” heads.

Keywords. Distance Learning - Critical Thinking - Covid 19 - School and Technologies - Contemporary Didactic

1. La didattica a distanza: “imposta” o “progettata”?

Da quando, nel marzo 2020, si è manifestata l’esigenza di limitare i contatti tra soggetti per contenere la pandemia in corso, la sigla “DaD” è diventata protagonista tra organi di informazione, *talk show* televisivi e discussioni (in presenza, ma anche virtuali, attraverso i social network) tra i genitori. Queste pagine, senza fermarsi alla contingenza dei mesi contrassegnati dalla presenza del Covid-19, cercano di riflettere da una prospettiva pedagogica su cosa significhi concretamente fare didattica a distanza a scuola e nell’università e su quali strategie possano essere adottate per rendere tale insegnamento realmente critico.

L’etimologia dell’aggettivo “critico” rimanda al greco *kritiké* e fa riferimento all’arte o alla scienza del giudicare, secondo i principi del vero, del buono e del bello, le opere dell’ingegno¹: una dimensione critica della didattica dovrebbe implicare la capacità del soggetto di acquisire un punto di vista personale, autonomo e riflessivo rispetto agli argomenti trattati e far sì che tale atteggiamento si applichi alle future esperienze. Si tratta di una sfida di “lunga durata” per la scuola, e di una sfida della quale dovrebbe farsi carico la pedagogia critica, chiamata a esercizi di riflessività radicale e totale, attraverso il decostruire, l’interpretare, il ricostruire guidato *da* e pensato *su* l’intenzionalità del

¹ Voce *Critica*, G. Devoto, *Dizionario Etimologico*, Firenze, Le Monnier, 1968.

pedagogico².

L'impatto delle tecnologie sulla didattica dovrebbe essere studiato senza pregiudizi e senza forme di determinismo, che rischiano di produrre "falsi miti": l'innovazione tecnologico-educativa è un fatto multidimensionale e complesso³, che, come sottolinea Larry Cuban già nel 1986, necessita di essere studiato a partire da fattori che riguardino l'accessibilità e la qualità delle strumentazioni, ma anche le dimensioni di carattere organizzativo e socio-culturale⁴.

Tra le conseguenze più evidenti della didattica a distanza vi è l'impossibilità che i corpi dei soggetti coinvolti siano simultaneamente presenti in un unico contesto, come invece avviene all'interno dell'aula nella didattica in presenza: occorre pertanto essere consapevoli che uno dei primi rischi è rappresentato dal perdere almeno parte del potenziale formativo che la corporeità offre alla relazione tra soggetti⁵. La possibilità di stabilire un "contatto" (che non necessariamente, anzi raramente, era un contatto tattile nelle situazioni in presenza) viene veicolata esclusivamente da strumenti tecnologici, che limitano le possibilità dell'udito e della vista.

Per quanto la possibilità di vedere e ascoltare l'insegnante (i due sensi maggiormente in gioco nella situazione in presenza) possano potenzialmente essere mantenute anche a distanza grazie ai collegamenti sincroni sulle varie piattaforme in uso, a distanza può risultare più complesso mantenere a lungo l'attenzione, sia perché osservare uno schermo può essere paragonato all'incontro col volto e il corpo del docente in presenza, ma anche perché in una situazione di connessione in rete dalla propria abitazione aumentano le possibili distrazioni.

Buona parte dei rischi di deriva che riguardano la didattica a distanza esistono anche nella didattica in presenza: si pensi, ad esempio, alla possibilità di realizzare lezioni che non prevedano interazione con gli studenti, di offrire spiegazioni poco interessanti, di non coinvolgere tutti, di impostare strategie esclusivamente trasmissive che non attivano processi di costruzione delle conoscenze; di non promuovere la collaborazione tra studenti. Si può notare come tutti questi rischi della didattica on-line siano ampliati e anche per il docente più sensibile nel cercare strategie per favorire la partecipazione di tutti può diventare più impegnativo riuscire a cogliere tutti i segnali comunicativi che provengono dagli studenti.

Al tempo stesso, la propensione alla partecipazione può essere inibita anche in quegli studenti che solitamente sono portati ad intervenire durante le lezioni in aula. Complessa può anche risultare l'organizzazione di lavori di gruppo: anche di fronte alla possibilità (offerte da alcuni portali) di allestire sottogruppi di lavoro, occorre una specifica e coerente progettazione per riuscire a promuovere le forme di *cooperative learning* realizzabili in presenza.

Preso consapevolezza di quali possano essere i rischi della didattica a distanza, dopo averli confrontati coi rischi della didattica in presenza, come insegnano le ricerche sociologiche sul tema⁶, è possibile cercare di adoperarsi per diffondere una forte consapevo-

² F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006.

³ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS, 2011.

⁴ L. Cuban, *Teacher and machines*, New York, Teacher College Press, 1986.

⁵ A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2004.

⁶ U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2013; S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero,

lezza dei rischi e per progettare strategie affinché essi si trasformino in opportunità. Si rende pertanto necessario uno sguardo decostruttivo che vada a far emergere pregiudizi, impliciti, impensati della didattica a distanza, smontando e ricostruendo le strategie di insegnamento⁷. Ad esempio, è opportuno sottolineare come non solo introdurre nuove tecnologie nella scuola non significa in sé implicare cambiamenti migliorativi nella didattica⁸, ma in assenza di un’adeguata progettualità e intenzionalità educativa, la didattica a distanza corre il rischio di mantenere e perfino ampliare i “cattivi vizi” della didattica in presenza⁹.

Nel documento del MIUR del 28 maggio 2020 si sostiene che la didattica a distanza abbia “rappresentato una risposta pronta ed efficace delle scuole” di fronte all’emergenza della pandemia e abbia “determinato un’accelerazione di nuove competenze del personale scolastico e degli studenti”, ma al tempo stesso si sottolinea l’esigenza che, anche in situazioni emergenziali, essa possa in futuro rappresentare un momento integrativo e non sostitutivo della didattica in presenza¹⁰: le pagine che seguono cercano pertanto di riflettere, tanto nella prospettiva scolastica quanto in quella universitaria, intorno alla didattica a distanza in termini di arricchimento di quella in presenza.

2. Nuovi spazi, nuovi tempi

Nel progettare la didattica a distanza è necessario pensare a efficaci strategie per allestire nuovi spazi digitali e per gestire del tempo dell’insegnamento. Due obiettivi possono essere considerati prioritari: da un lato cercare di replicare on-line quegli ambienti e quei tempi che caratterizzano la didattica in presenza e che risultano fondamentali per la trasmissione, per condivisione, la costruzione e per la negoziazione della conoscenza; dall’altro, occorre pensare a come gli spazi digitali e le nuove forme di gestione del tempo possano ampliare le possibilità ed arricchire le potenzialità formative, anche nell’ottica di promuovere un pensiero critico tra gli studenti¹¹. Significa, dunque, favorire anche attraverso le tecnologie forme di “comunicazione formativa”, veicolate attraverso i dispositivi dell’empatia, dell’ascolto, del sostegno e del dialogo¹².

In prima istanza si rende necessario mantenere vive, almeno in parte, quelle forme di contatto e di relazione educativa che animano la didattica in presenza e cercare di allestire spazi che riescano a sopperire alla mancanza di compresenza. Se la classe solitamente è l’ambiente della scuola che più ha mantenuto uniforme la sua struttura nel corso

2011.

⁷ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.

⁸ A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 2016.

⁹ Sul tema, cfr. V. Midoro, *La scuola ai tempi del digitale*, Milano, Franco Angeli, 2016; E. Barbutto, *La didattica a distanza*; P. Ferri, S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie*; V. Castello, D. Pepe, *Apprendimento e nuove tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2010; M. Ranieri, *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*, Roma, Carocci, 2020; P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *Tecnologie per l’educazione*, Torino, Pearson, 2019.

¹⁰ Comitato Tecnico Scientifico della Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Modalità di ripresa delle attività didattiche del prossimo anno scolastico*, 28 maggio 2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/DOCUMENTO+TECNICO+SULL%E2%80%99IPOTESI+DI+RIMODULAZIONE+DELLE+MISURE+CONTENITIVE+NEL+SETTORE+SCOLASTICO.pdf/8d3ca845-d7a7-d691-ec78-1c1ac5e5da53?t=1590689741359>

¹¹ P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

¹² A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2012.

dei decenni¹³, senza dubbio nell'impostare una lezione a distanza è necessario progettare in modo nuovo lo spazio e pensare a strategie che possano garantire la partecipazione, l'interazione ma anche l'ascolto di tutti i partecipanti all'interno dell'ambiente digitale. In questa ottica, diventa urgente garantire un *feedback* da parte degli studenti ai docenti: questo non è possibile soltanto con l'accensione della webcam, anche perché vedere 20 o più webcam attive mentre si svolge una spiegazione o una conferenza non è certo un'esperienza paragonabile ad avere di fronte fisicamente altrettanti volti e altrettanti corpi. Garantire un efficace *feedback* dovrebbe significare progettare interventi didattici la cui durata è più contenuta nel tempo (venti-trenta minuti, al massimo) ed estendere poi la "presenza virtuale" del docente anche nei momenti in cui non è prevista una didattica sincrona, attraverso la richiesta di attività e interazioni che possano essere svolte dagli allievi in autonomia, durante altri momenti della giornata.

Per questo si rende fondamentale la presenza di un tutor che accompagni la didattica e che rappresenti un'interfaccia tra gli studenti e gli allievi, garantendo un riscontro e un dialogo costruttivo rispetto alle attività, animando al tempo stesso le discussioni che si sviluppano all'interno delle sezioni della piattaforma. Se ciò è sempre auspicabile per la didattica universitaria, nella didattica scolastica è pressoché impossibile che avvenga: spetta all'insegnante progettare attività che possano prevedere una gestione e un'animazione in modo "sostenibile".

Un aspetto fondamentale legato agli ambienti digitali riguarda anche la socialità. Si promuovono istruzione, educazione e formazione e dunque si fa didattica critica grazie anche alle relazioni che intessono tra loro gli studenti e grazie al senso di comunità che una scuola (o un'università) in presenza riesce ad offrire agli allievi. Nel passaggio alla didattica a distanza, sono i canali di comunicazione non ufficiali (come ad esempio un gruppo di messaggistica istantanea o di un social network) i canali adeguati per mantenere vivi quegli spazi di reciproco arricchimento? Per quanto gli adolescenti abitino in modo più attivo di quanto ritiene il senso comune questi spazi virtuali, come sottolineano gli studi Danah Boyd, essi difficilmente riescono a risolvere le disuguaglianze sociali e anzi finiscono per amplificarle¹⁴; al tempo stesso, in assenza di un coordinamento e di una progettualità pedagogica difficilmente si possono promuovere forme di partecipazione democratica e di creazione di comunità in cui i partecipanti assumono un ruolo attivo. I canali non ufficiali dovrebbero essere integrati da canali comunicativi ufficiali – che possono essere progettati proprio all'interno delle piattaforme scelte per la DaD – nei quali il docente (o, quando possibile, il tutor) assume un ruolo di coordinatore e di amministratore delle discussioni: una sorta di "cortile" dell'aula virtuale, in cui gestire tempi di "ricreazione" che siano comunque caratterizzati da forme di socialità, di comunità, di condivisione delle esperienze e delle emozioni scolastiche e universitarie.

Accanto a questi spazi che replicano gli spazi "tradizionali", è auspicabile progettare spazi "nuovi", inediti o comunque più rari nella didattica in presenza. Ad esempio, la possibilità di pensare a spazi "Wiki" in cui gli studenti collaborino a più mani nella stesura di un testo; o, ancora, alla possibilità di prevedere Forum o Sondaggi nei quali ciascuno possa offrire un contributo alla riflessione e si possa innescare un dialogo tra stu-

¹³ G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007.

¹⁴ D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvecchi, 2015.

denti che arricchisca il punto di vista di tutti sugli argomenti trattati e che renda meno trasmissivo l’insegnamento, favorendo forme di co-costruzione della conoscenza.

Alcune riflessioni sono necessarie anche intorno alla gestione del tempo della didattica a distanza: non vi è più soltanto il tempo del sincrono dedicato alla spiegazione, alle attività e alle interrogazioni, contrapposto al tempo dell’asincrono, dedicato ai compiti da svolgere a casa: la didattica può avvenire anche in modalità asincrona, attraverso le proposte di contenuti e collegamenti, le richieste di approfondimento e le interazioni che possono realizzarsi a prescindere dalla costante compresenza di studenti e allievi nello spazio digitale della piattaforma utilizzata. Se da un lato questo comporta necessariamente una maggiore difficoltà nell’organizzazione delle proprie attività per lo studente, dall’altro può essere colto come un’opportunità: un compito, o meglio “metacompiuto”, per il docente può diventare quello di offrire all’allievo suggerimenti per progettare strategie personali di gestione del tempo nell’organizzazione dell’attività, favorendo in lui forme di autoregolazione. Si tratta di un compito complesso, che rischia di essere possibile e attuabile per gli studenti che già riescono a gestire efficacemente il loro tempo dello studio e di discriminare quelli che incontrano difficoltà a riguardo; ma, al tempo stesso, si tratta di una delle principali sfide per il docente nella didattica a distanza perché è auspicabile cercare di promuovere per tutti forme di autoregolazione, autogestione e autocontrollo.

3. Educare con e agli strumenti tecnologici

Un compito costante, non solo per la didattica a distanza ma anche per quella in presenza, dovrebbe essere quello di promuovere tra gli allievi uno sguardo critico rispetto agli strumenti che vengono utilizzati per trasmettere e costruire il sapere. Già tra i principi dell’educazione socratica si può ritrovare l’appello affinché l’allievo non si limiti ad apprendere ciò che viene riportato in un libro da un autore, ma sviluppi un’ottica critica verso quel punto di vista, non ottenga soltanto risposte univoche, ma vada anche alla ricerca di domande che, partendo dal pre-testo della lettura appena avvenuta, possano aumentare la capacità di farsi una propria idea¹⁵. Si tratta di riflessioni che si ritrovano in molti pensatori: si pensi all’educazione liberale auspicata da Martha Craven Nussbaum¹⁶ o all’invito a formare una testa ben fatta di Edgar Morin¹⁷. E riflessioni che, se calibrate sui nuovi strumenti, possono suggerire come la didattica sia chiamata a integrare il digitale fino a considerarlo uno strumento e un “ambiente” utile, consentendo agli studenti non solo di usarli superficialmente, ma anche di riflettere su di essi, per capire quali siano le strategie che rendano i loro linguaggi realmente utili per promuovere il pensiero e la creatività¹⁸.

Lo stesso sguardo critico verso lo strumento dovrebbe essere riservato alla didattica a distanza: essa dovrebbe essere calibrata in modo da far comprendere quali sono le strutture e le funzioni degli strumenti adoperati per istruire, educare e formare. La

¹⁵ Platone, *Fedro*, Milano, Feltrinelli, 2016.

¹⁶ M. C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R.Cortina, 1999.

¹⁸ F. Schirrmacher, *La libertà ritrovata*, Torino, Codice, 2010.

didattica a distanza dovrebbe pertanto essere declinata sempre anche come una didattica critica delle nuove tecnologie – una “critica della ragione informatica”¹⁹ – per promuovere l’acquisizione di competenza digitale, intesa non solo come padronanza degli strumenti a livello tecnologico, ma anche cognitivo ed etico²⁰.

Rispetto ad alcune attività, ad esempio, può essere utile chiedere agli allievi quali strumenti possano risultare idonei per realizzarle, assegnare a loro il compito di testare e di comprendere pregi e difetti di alcune tecnologie; si possono stimolare azioni rispetto alle quali l’allievo sia portato a interrogarsi su quali responsabilità esse comportano verso noi stessi, verso gli altri o verso il mondo. Pensando alla dimensione cognitiva, uno dei compiti più urgenti che può combinarsi efficacemente con le strategie della didattica a distanza può consistere nel capire quali siano i criteri che rendano attendibili le fonti dalle quali attingiamo le informazioni. Come suggeriva Umberto Eco in una sua Bustina di Minerva all’interno de “L’Espresso”, può essere significativo chiedere agli allievi di impostare una ricerca su un argomento provando a individuare tutte le informazioni non attendibili che si possono rintracciare all’interno della Rete²¹. Questa attività invita l’allievo a incrementare le proprie conoscenze sull’argomento, ma anche a confrontarsi con spiegazioni narrative o fantasiose e, soprattutto, lo costringe ad interrogarsi su quali siano le proprietà che rendono attendibile o non attendibile una risorsa informativa. Auspicalmente questa propensione a verificare le fonti delle proprie informazioni dovrebbe tramutarsi in una *forma mentis* da adottare in ogni contesto di vita, specialmente quando il futuro cittadino entrerà in contatto con informazioni provenienti dal mondo digitale.

Al tempo stesso, la dimensione etica può essere messa al centro della didattica a distanza se si intende promuovere un approccio critico. Cosa significa collaborare in rete? Cosa significa aiutare l’altro? Come si può diventare responsabili delle proprie azioni? Il docente è chiamato a progettare attività che siano realmente collaborative, cogliendo una delle sfide più delicate dell’epoca contemporanea: ad esempio, possono essere incoraggiate attività collaborative, oppure attività che vengano corrette e commentate reciprocamente tra “pari”. Il verbo “condividere” (tanto in italiano, quanto nella sua traduzione inglese *to share*) è al centro del lessico delle nuove tecnologie, ma spesso la didattica a distanza abbraccia prevalentemente una dimensione privata, in cui ciascuno si adopera autonomamente per il raggiungimento dell’obiettivo didattico.

Sintetizzando, educare *con* i media dovrebbe pertanto significare anche educare *ai* media, nell’ottica che già dagli anni ’80 è stata promossa dalla Media Education²². Un rischio della didattica a distanza può consistere nel focalizzare l’attenzione sugli strumenti, da un lato sopravvalutandone il ruolo educativo, dall’altro demonizzandoli. Il compito invece dovrebbe essere promuovere una progettualità e un’intenzionalità educativa, oltre a una problematizzazione critica²³: sviluppando una maggiore consapevolezza delle strutture e le funzioni degli strumenti utilizzati, può diventare poi possibile pensare

¹⁹ T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milano, Feltrinelli, 1997.

²⁰ A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.

²¹ U. Eco, *Come copiare da internet*, “L’Espresso”, 16 gennaio 2006; U. Eco, *Un appello alla stampa responsabile*, “L’Espresso”, 26 giugno 2015.

²² L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

²³ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006.

a una loro integrazione, che contribuisca a formare soggetti più critici, più autonomi, più liberi.

Se in situazioni emergenziali – come quella legata al Covid-19 – la didattica a distanza è l'unica strada possibile, è auspicabile in generale, fuori dall'emergenza, pensare a un fitto dialogo tra presenza e distanza, in modo da contenere le criticità e valorizzare le potenzialità di ciascuna attività progettata. In questo senso, specialmente nella didattica universitaria, la sfida è molto interessante: come favorire la partecipazione di coloro che solitamente non possono frequentare in aula? E come motivare alla frequenza in presenza gli studenti?

Una possibile risposta sta tutt'oggi nel rendere quando più possibile attivo l'insegnamento, dunque nel promuovere forme di didattica (in presenza, ma anche a distanza) che pongano attenzione alla dimensione di comunità dell'aula e che sappiano valorizzare il reciproco collegamento tra democrazia ed educazione, già descritto da John Dewey nel 1916 e ancora così attuale²⁴.

4. Le sfide critiche della didattica a distanza

Se la pedagogia critica, come sottolinea Franco Cambi, deve farsi strumento per il concreto progettare educativo, diventando una “cassetta degli attrezzi” per le professionalità educative, essa ha dunque anche il compito di vigilare e di agire affinché la dimensione critica coinvolga anche la didattica: in ogni contesto, accanto all'acquisizione di saperi e competenze, si dovrebbero promuovere azioni mirate alla formazione umana dell'uomo²⁵.

Di seguito vengono indicate, senza pretesa di esaustività, dieci proposte: anziché focalizzarsi sul singolo strumento (tanto sull'*hardware* quanto sul *software*, che rischierebbero di risultare obsoleti nel giro di qualche mese), si indicano strategie utili per promuovere forme di didattica critica, anche nella modalità “a distanza”.

1) Integrare e non sostituire. Un primo compito è quello di progettare strategie per una didattica a distanza (o comunque svolta attraverso strumenti tecnologici) che si affianchi a quella tradizionale in presenza e non la sostituisca. Si tratta, pertanto, di una didattica che riesca a risultare efficace per quegli allievi che temporaneamente non possono frequentare in aula: ciò è valido ovviamente per l'università, ma anche per la scuola. Dovrebbe significare innanzitutto imbastire un dialogo tra presenza fisica e presenza virtuale, stimolando la partecipazione e creando attività e contesti che possano formare una cassa di risonanza dei temi trattati in aula, ma anche consentire di amplificarli in modo autonomo e, appunto, critico. Con la consapevolezza di ciò, in quelle situazioni in cui la didattica si svolge interamente in forma telematica (dunque, durante le emergenze o negli Atenei telematici), è opportuno prevedere, finché possibile, situazioni minime di presenza o comunque l'organizzazione di strategie e di attività in grado di compensare quelle mancanze che derivano dall'impossibilità degli attori in gioco di essere simultaneamente nello stesso luogo.

2) Rendere l'allievo un ricercatore. Si tratta di un compito che, come gli altri, non

²⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

²⁵ F. Cambi, *Abitare il disicanto*, cit.

riguarda soltanto la didattica a distanza, ma che in questo ambito, sottovalutando la portata delle tecnologie digitali, spesso viene trascurato. Nel progettare un'attività didattica on-line, è auspicabile incoraggiare nell'allievo l'assunzione di un ruolo attivo, accompagnando le lezioni con la richiesta di attività che incoraggino l'acquisizione di una postura di ricerca a partire dai contenuti proposti. Dalla *flipped classroom*, alla *peer education*, sono da incoraggiare quelle forme di didattica che portino a una scoperta graduale, condivisa e partecipata della conoscenza da parte degli allievi, sempre attraverso una regia attenta e progettuale dell'insegnante. Rendere l'allievo un ricercatore dovrebbe significare far sì che egli diventi un esploratore di contenuti, promuovendone il ruolo attivo e trasformativo nella costruzione della conoscenza e creare i presupposti per far sì che ciò avvenga in modo partecipato e collaborativo.

3) Prendersi cura. La didattica a distanza, come si è visto, può amplificare il rischio di trascurare alcune dimensioni fondamentali della relazione educativa tra docenti ed allievi, tra gli stessi allievi e altri attori dei contesti educativi. Stabilire una relazione e prendersi cura dell'altro, anche a distanza, dovrebbe essere uno degli obiettivi centrali e può essere uno dei requisiti per assicurare una dimensione critica alla didattica. Il "non curarsi" dell'altro può passare dall'organizzazione di attività che non prevedano un riscontro da parte degli allievi o che non si "curino" del riscontro che essi offrono, dal ritardo nel fornire risposte alle richieste di chiarimento, dall'incapacità di cogliere i bisogni educativi di ciascuno: "prendersi cura" anche a distanza significa allestire spazi, gestire tempi e costruire relazioni capaci di rendere "viva" la relazione educativa. Significa servirsi dei dispositivi del dialogo, dell'ascolto, dell'empatia e del sostegno che, come si è visto, sono fondamentali per rendere la comunicazione autenticamente formativa.

4) Educazione affettiva. Strettamente legato al compito di prendersi cura anche a distanza degli allievi è quello di favorire forme di educazione affettiva. L'impossibilità di essere simultaneamente presenti nello stesso luogo complica le possibilità che gli insegnanti hanno di promuovere forme di ascolto emotivo degli allievi: proprio a partire dalla cura è auspicabile ricercare nella didattica a distanza forme di conoscenza di sé e degli altri che consentano di esplorare le dimensioni dell'intelligenza emotiva, favorendo in ciascun soggetto uno sviluppo più consapevole e più armonico²⁶. Fare educazione affettiva dovrebbe pertanto significare comprendere che mente e affetti non sono separabili e, dunque, spingere ogni allievo, indipendentemente dalla disciplina, a lavorare su se stesso, a verbalizzare i propri stati emotivi e ad aprirsi all'ascolto di quelli degli altri. Per queste finalità letture, autoanalisi, discussioni collettive possono impostate in modo proficuo anche attraverso gli strumenti messi a disposizione dalle piattaforme digitali.

5) Insegnare ad apprendere. Anche a distanza, è opportuno progettare attività che promuovano la riflessività da parte degli allievi, assicurando la formazione di una mente metacognitiva e pertanto critica, capace di autocorreggersi e autocontrollarsi durante il processo di apprendimento²⁷. Una mente non soltanto "piena" di saperi e di competenze, ma anche capace di gestire i propri processi di apprendimento, cogliendone la complessità e le tensioni, regolandosi con una capacità riflessiva e metariflessiva: portando a un autocontrollo del processo cognitivo, interrogandosi sul *problem solving*, rendendo cia-

²⁶ A. Mariani (a cura di), *Educazione affettiva*, Roma, Anicia, 2018.

²⁷ A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006.

scun soggetto consapevole dei propri stili cognitivi²⁸. Come sottolinea ad esempio Edgar Morin, è necessario coltivare una conoscenza personale e personalizzata per costruire una “testa ben fatta”, creativa e critica: piuttosto che animata soltanto da competenze convergenti, una mente capace di percorrere le vie trasversali dei saperi e di esercitare uno sguardo riflessivo verso gli apprendimenti²⁹.

6) Narrare per imparare. La narrazione dovrebbe rivestire un ruolo centrale all’interno della didattica a distanza: valorizzando ad esempio la dimensione autobiografica³⁰, ma anche promuovendo la capacità di ascoltare e di leggere storie, ma anche quella di crearne di nuove. Come sottolinea Martha Nussbaum, è l’immaginazione narrativa che ci apre all’empatia e alla compassione nei confronti degli altri³¹. Inoltre, come sostiene Jerome Bruner, la narrazione possiede la capacità di nutrire il pensiero dei soggetti e di alimentare la stessa cultura, andando a negoziare significati comuni e a veicolarli tra i soggetti, fin dalla prima infanzia³². A partire dagli spunti offerti da questi e altri autori, occorre ricordare come anche le nuove tecnologie possano diventare potenzialmente strumenti molto utili per lo *storytelling*, a patto che vengano usate consapevolmente, criticamente e creativamente: a distanza è possibile utilizzare la narrazione (tanto nella fruizione, quanto nella produzione di storie) come strumento per creare relazione tra allievi e per favorire l’accesso alle conoscenze.

7) Promuovere l’inclusione. Dato che tra i compiti centrali della scuola vi è quello di comprendere e di valorizzare le differenze, allora anche la didattica a distanza dovrebbe adoperarsi per promuovere il raggiungimento di questo obiettivo e quindi per scongiurare il rischio di produrre nuove forme di esclusione. Prima di tutto, una comprensione di quali sono le possibili “povertà educative” della didattica a distanza³³; poi cercando di capire come si trasformino gli *special needs* di ciascun allievo³⁴ e cercando di calibrare, in modo condiviso tra il gruppo di docenti, interventi che possano favorire la partecipazione, la crescita e la formazione di tutti gli allievi. Si può sostenere a riguardo che anche la didattica a distanza dovrebbe farsi “enattiva”, nel senso di rimuovere la contrapposizione tra interno ed esterno; di favorire una umanizzazione degli alunni, prendendo in considerazione non soltanto gli aspetti cognitivi ma anche quelli emotivi; dovrebbe promuovere una concezione dell’insegnamento come attività inclusiva anche attraverso gli atteggiamenti e i gesti; dovrebbe pensare l’apprendimento come una attività che non ha soltanto finalità istruttive, ma anche formative, rivolgendosi alla persona³⁵.

8) Stimolare un pensiero divergente. Tra le opportunità più interessanti che il digitale mette a disposizione della didattica vi è la possibilità di immergersi in situazioni e contesti nuovi, nei quali sperimentare, agire per prova ed errore, imparare facendo, instaurare un dialogo tra capacità di anticipazione e ritorno di esperienza: tutte situazioni nelle quali possono entrare in gioco l’intelligenza intuitiva e l’intelligenza ipotetico-

²⁸ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²⁹ E. Morin, op.cit.

³⁰ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³¹ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

³² J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³³ Save the Children, *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, Roma, Save the Children, 2017; R. Gnocchi, G. Mari, *Le vecchie e nuove povertà educative*, Milano, Vita & Pensiero, 2016.

³⁴ T. Zappaterra, *Special needs a scuola*, Pisa, ETS, 2010.

³⁵ P. G. Rossi, *Didattica enattiva*, Milano, Franco Angeli, 2011.

deduttiva³⁶. Se opportunamente usato, il digitale (anche in forme a distanza) può favorire quel pensiero divergente che è tra gli obiettivi centrali di molti pedagogisti della seconda metà del XX secolo: una rodariana “grammatica della fantasia”³⁷ può essere innescata qualora si renda gli allievi realmente consapevoli delle caratteristiche dei linguaggi multimediali e li si renda anche consapevoli della necessità di assumere un atteggiamento responsabile nel gestirli. A riguardo, può essere emblematico il suggerimento di Neil Postman, che col suo approccio “ecologico” invita a pensare a una scuola “conservatrice” dei saperi che rischiano di andare smarriti, ma anche sovversiva, dotando gli studenti degli strumenti per pensare e sperimentare la differenza³⁸.

9) Creare comunità. I media, per quanto siano stati spesso identificati come strumenti che isolano i soggetti tra loro, possiedono almeno in potenza la capacità di farsi vettore di comunità nei contesti concreti, attivando e mantenendo connessioni e “sinapsi sociali”³⁹. Senza “mitizzare” le tecnologie, pensando che vadano automaticamente formando nuove forme di comunità alternative, piuttosto si può ritenere che esse, se consapevolmente utilizzate, possano rappresentare canali per potenziare le relazioni all’interno della società e farsi promotrici della costruzione di comunità: un compito che può diventare più realizzabile se le azioni educative, istruttive e formative a distanza vengono accompagnate da un efficace lavoro di *tutoring* che non sia tanto (o soltanto) virtuale, ma soprattutto concreto, calato nei contesti e nelle relazioni faccia a faccia tra soggetti.

10) Valorizzare l’ipermedialità: tanto in presenza, quanto a distanza, la scuola deve rispondere al compito di creare cittadini digitali, favorendo l’alfabetizzazione ai molteplici linguaggi che sono oggi a disposizione dei soggetti: un compito quindi urgente è quello di valorizzare il potenziale degli ambienti cognitivi a dimensioni multiple rappresentato dagli strumenti digitali⁴⁰. Il fatto che il multimediale sia “accattivante”, non deve essere un motivo per “demonizzarlo”, piuttosto occorre che la scuola comprenda e faccia proprie alcune delle strategie che tali strumenti (si pensi ad esempio il videogame) possiedono e li sappia valorizzare proficuamente⁴¹. Occorre pertanto progettare attività che siano intertestuali, multimediali e crossmediali, che promuovano l’immersione del soggetto in ambienti inediti, che favoriscano anche la sua capacità di mettersi in gioco, di rischiare e di affrontare l’incertezza.

³⁶ S. Tisseron, 3-6-9-12, Brescia, La Scuola, 2016.

³⁷ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

³⁸ N. Postman, *L’insegnamento come attività sovversiva*, Roma, Armando, 1977; N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.

³⁹ P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

⁴⁰ P. Ferri, *La scuola digitale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

⁴¹ J. P. Gee, *Come un videogioco*, Milano, R.Cortina, 2013.

Articoli

Gianni Rodari: un aedo del Novecento

ANGELA ARSENA

Assegnista di ricerca – Università di Foggia

Corresponding author: angela.arsena@unifg.it

Abstract. We propose an analysis of the poetics of Gianni Rodari's fables. It focuses on the original problem of human storytelling, that is, on the possibility of finding the origin or the primordial topic of the narrative fact: the problem of the beginning, the *bevor*, the "absolute first", addresses, or tries to address the issue of the meaning, of the deep significance of storytelling. Integrated in the thousand-year old tradition of human storytelling experience, Gianni Rodari shows how the language of a fable springs out of the extraordinary experience of the wide-eyed gaze of a children upon the world.

Keywords. storytelling - origins - diachrony - myth - reality

*vediamo chiarissimamente in ciascuno di noi che il
regno della fantasia da principio è smisurato
poi tanto si va restringendo quanto guadagna quello
dell'intelletto, e finalmente si riduce quasi a nulla,
così né più né meno è accaduto nel mondo*
Giacomo Leopardi

1. La prima legge dello storytelling

In *Favole al telefono*¹ Gianni Rodari ci presenta subito il narratore, la voce fuori campo ovvero il cantastorie che racconta ogni sera una fiaba alla sua bambina lontana, una sorta di aedo, e lo porge al lettore sin dalle prime righe e senza artifici retorici, come nella migliore tradizione della narrativa universale, laddove, intorno al tramonto e intorno al fuoco, si rinnova il racconto, si tesse la trama e, nelle *Mille e una notte*, ad esempio, si può anche trovare il modo di guadagnare una giornata in più, mettendo in salvo la propria vita. Ma nella raccolta di Rodari, a dare voce e vita al *telos* delle sue settanta brevi o brevissime storie, non è un poeta cieco come Omero, né tantomeno una Shahrāzād velata e seduttiva, bensì il ragionier Bianchi, di Varese, rappresentante di commercio (nella fattispecie medicinali), il quale, «girando l'Italia intera, a Est, a Ovest, a Nord e in

¹ G. Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962.

mezzo²» sei giorni su sette, si ritrovava presumibilmente ogni sera a pernottare in pensioni o in piccoli hotel di provincia con le loro stanze tutte uguali.

La prima fotografia che Gianni Rodari scatta, lasciandola sullo sfondo a beneficio dei lettori di ieri e di oggi, è dunque tratta dalla realtà sociale del tempo, un'immagine nitida che racconta, nei particolari, l'Italia degli Anni del *boom* economico, e noi ancora adesso lo vediamo, il ragioniere Bianchi, con le sue cravatte e la sua stanchezza, mentre mangia ogni sera da solo in trattorie o in piccoli bar, magari leggendo il giornale stropicciato, lontano dalla sua famiglia e che, prima di addormentarsi, regala una storia alla sua bambina per telefono: una storia rigorosamente breve, ci tiene a precisare Rodari, non a caso con la puntigliosità propria di un ragioniere, perché non accada che il signor Bianchi si ritrovi a dover pagare il giorno dopo un conto telefonico salato.

Forse le capacità affabulatorie di Rodari, nel significato precipuo ed etimologico di colui che «conferisce forma alla favola, sviluppando un intreccio o un'azione scenica³», stanno proprio nell'abilità narrativa e tecnica con la quale, senza operare alcun cambio di registro, strizza l'occhio al lettore adulto e al lettore bambino, divertendo l'uno e l'altro e facendo della sua scrittura luogo stilistico finissimo e acuto⁴.

Si tratta di una tecnica capace di conferire alle storie uno statuto acronico e sempiterno, fondato sulla forma pura del tempo che nessun empirismo, e nessuna indagine sociologica, potrebbero mai inficiare. In altri termini il ragioniere Bianchi è senz'altro un rappresentante di commercio del suo tempo e l'interlocutrice delle sue storie è senza dubbio una bambina ancorata nei gesti, e forse anche nei suoi piccoli, improcrastinabili desideri, all'Italia di quegli anni, quando i videogiochi non avevano ancora sostituito la narrativa familiare e quando un *emoticon* sullo smartphone non aveva ancora reso obsoleto il rito del racconto della buonanotte. Tuttavia, dopo aver tracciato questo solido diagramma cartesiano spazio-temporale apparentemente rigido e inamovibile, Rodari colloca i suoi oggetti fantastici e il suo «racconto di finzione⁵», per usare un'espressione di Ricoeur, su un grado di autonomia e di logicizzazione più alto e strutturalmente più esteso.

Con lo stesso gesto fonologico, semantico e lessicale che ha accompagnato la nascita della storia e della storiografia, dove la ricerca per un valido statuto scientifico è stata preceduta dalla cronaca e talvolta dalla leggenda, Rodari, come un Erodoto intriso di contemporaneità, percorre la strada a doppia corsia della falsificazione storica e scientifica in un senso e nell'altro, e impone, nell'ambito della letteratura contemporanea, un confronto serrato tra il grado di autonomia che si deve accordare alla logica e alla crono-

² Ivi, p. 9.

³ G. Devoto - G.C. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971, p. 39.

⁴ In realtà molto vasta e interessante sarebbe l'analisi del rapporto tra Rodari e il pubblico degli adulti, chiamato addirittura dal Nostro «tribù nemica» in una lettera alla casa editrice Einaudi il 2 marzo 1963 (in G. Rodari, *Lettere a don Julio Einaudi, Hidalgo editorial e ad altri queridos amigos*, Torino, Einaudi, 2008, p.67). Analisi che potrebbe comprendere il vasto capitolo di 'ciò che Rodari non ha scritto' ma che avrebbe voluto scrivere per sconfinare «nel territorio degli Adulti» (*Ibid*): si tratta di alcune poesie (a cui accenna sempre nel 1963) e che poi non scrive: «poesie finte», ci tiene a specificare, come se fosse un esperimento stilistico d'avanguardia; un saggio su Collodi e Pinocchio, sconsigliato poi da Italo Calvino (*Ibid.*), un saggio su Leopardi bambino e che Rodari avrebbe voluto intitolare *I giochi di Recanati*, una specie «di romanzo e di contraffazione, per far uscire dall'infanzia una per una le parole del *Sabato del Villaggio* e della *Ginestra* [...] Non sarebbe un libro per bambini ma un libro sui bambini. Un libro spaventoso, fatto tutto col senno di poi, un anacronismo da leccarsi i baffi (dovrò farmeli crescere però)».

⁵ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, tr.it., Milano, Jaca Book, 2008, vol.II, p. 59.

logica del racconto e l'intelligenza narrativa, l'unica deputata a rilasciare concessioni più o meno estese al tessuto dell'intrigo e dell'intreccio che così possono attraversare, quasi perforare, lo spazio-tempo come uno spillo attraversa un gomito.

Secondo Rodari, probabilmente, la spiegazione nomologico-deduttiva rigorosa e logica, sulla quale si piegano e si conformano tutte le sue favole e che egli fissa come legge universale e asserzione singolare (la lunghezza del racconto rimane chiusa, insomma, nella plausibilità di un'interurbana non molto costosa, e là rimane inchiodata) non tenterà mai di sostituirsi alla comprensione narrativa ma verrà da questa trascesa, permutata, interpolata, per conto della trama (secondo Umberto Eco occorre sempre «inventarsi costrizioni per poter inventare liberamente⁶») e in nome della prima legge dello *storytelling*, diremmo, che ci ricorda che «spiegare di più vuol dire comprendere meglio⁷»: in questo modo tutto l'impianto semiotico e scenico così reciprocamente connesso, finisce col mantenere e conservare un carattere irriducibile di storia nella storia, come palcoscenico o meta-palcoscenico pirandelliano⁸.

2. Verità fenomenica e verità narrativa

Il ragionier Bianchi, invero, è nominato (e descritto) solo all'inizio (con la stessa tecnica stilistica di Flaubert, diremmo, quando introduce Charles Bovary o di Tolstoj, quando ci conduce dinanzi al marito di Anna Karenina⁹) ma sembra entrare e uscire da ogni favola come se fosse un personaggio secondario che attraversa la scena indisturbato e in punta di piedi, vestito come si conviene ad un accorto e parsimonioso ragioniere degli anni Settanta, col solo scopo di ricordarci quale sia il mondo reale, al quale indissolubilmente apparteniamo, mentre gli altri attori (di volta in volta un cacciatore, un bambino distratto, un re, financo un pezzo di gelato o di cioccolato) recitano e discuto-

⁶ U. Eco, *Postille a Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 2004, p. 12.

⁷ P. Ricoeur, *cit.*, p. 62.

⁸ Ci piace qui indugiare, seppure per poco e con i necessari, indiscutibili *distinguo*, intorno ad una suggestione pirandelliana circa la postura stilistica di Gianni Rodari, il quale negli anni sessanta-settanta (anni di grande effervescenza creativa) parlava di «cento personaggi di cui sono in possesso e di altri mille che mi attendono» (G. Rodari, *Lettere a don Julio Einaudi*, cit.): un'immagine, questa, che abbiamo voluto leggere alla maniera dei *Sei personaggi in cerca d'autore*, ovvero scomodando questa dimensione quasi imperativa, improcrastinabile, fortemente relazionale che si instaura tra lo scrittore e le creature nate dalla sua penna e che sembrano dotate di vita (e autorevolezza) propria, sino a mettere l'autore nelle condizioni di dar loro precedenza e ascolto, senza discutere, in un gioco di avvicinamento e di scarto, di avanscoperte e di intuizioni reciproche laddove «la storia si scopre mentre la si racconta» e lasciando che «le immagini giochino a loro piacere» come spiegherà ad Enzo Biagi durante un'intervista: R. Cicala - A. Lavatelli (a cura di), *Rodari, le parole animate*, Novara, Interlinea, 1993, p. 48. Rodari parla infatti di storie che si devono «scrivere da sole», come al termine di un processo inevitabile di cui lo scrittore è mero strumento che poi dovrà confrontarsi con lo sguardo, l'attenzione e la disattenzione dei piccoli interlocutori, ovvero i bambini, unici giudici del suo lavoro eppure egli va ancora oltre e trascende quella che abbiamo voluto qui chiamare suggestione pirandelliana nel momento in cui dilata la dinamica al punto da conferire *status* di personaggio alla stessa fantasia, come se fosse una creatura in carne, ossa, anima e imprevedibilità: «non c'è nulla di più arbitrario della fantasia. Con lei bisogna avere una gran pazienza, immagazzinare dati, materia prima e non irritarsi per l'uso che ne fa, assolutamente a capriccio»: G. Rodari, *Il ragioniere-pesce del Cusio*, Novara, Interlinea, 1998, pp.13-16.

⁹ Non sembri azzardato l'accostamento a Flaubert o Tolstoj: invero il Nostro, prima che in Italia, è stato amato e conosciuto all'estero, soprattutto nell'ex Unione Sovietica dove i suoi libri, sin dalle prime traduzioni, hanno avuto eco straordinaria. Si veda G. Rodari, *Giochi nell'Urss. Appunti di viaggio*, Torino, Einaudi, 1984, p. 6.

no della lunghezza del naso¹⁰, o commentano la pioggia di confetti¹¹ oppure l'esito della pericolosissima (e assordante) guerra delle campane e delle trombe¹².

Questa decronologizzazione sembra avere lo scopo preciso di mettere continuamente in discussione il rapporto tra finzione e realtà con la domanda "a chi credere?" Alla verità meta-storica e fenomenica del ragioniere (dietro al quale potrebbe nascondersi il narratore stesso come «lupus/auctor in fabula¹³») o alle parole dei personaggi delle favole che egli stesso racconta?¹⁴

E infine sembra condurci dinanzi alle strutture profonde della narratività, nelle quali Rodari si immerge con abilità di profondista.

In questo senso l'imperturbabilità dell'autore, la sua capacità di parlare con la stessa, seriosa sussiegosità del mondo al di qua e al di là della fantasia, rendendo i problemi del ragioniere plausibili e ineludibili quanto i problemi di una viola al Polo Nord¹⁵ (ammesso che possa fiorire una viola al Polo Nord), o i problemi esistenziali e deambulatori di un giovane gambero che decide di non camminare più all'indietro¹⁶, non appare affatto spontanea o casuale: manipolare così abilmente la sincronia e la diacronia, vuol dire, come scrive Ricoeur, «collocarsi già nel solco della nuova razionalità che domina l'intelligenza narrativa, la quale si adatta perfettamente alla caratterizzazione aristotelica così come a quella agostiniana, intesa come concordanza discordante¹⁷».

In altri termini la letteratura per l'infanzia con i suoi slittamenti di significato e le sue incursioni in una temporalità sospesa e sempre cangiante, non corrisponde ad una letteratura minore o improvvisata perché spontaneamente partorita dalla fervida fantasia di un autore, come Atena partorita dalla testa di Giove, ma corrisponde ad una letteratura caratterizzata da una solida metodologia epistemica di confine¹⁸, laddove «confine è inteso non solo come linea di demarcazione, come *terminus* [...] cioè come significato, limite raggiunto in una determinata tappa, in una determinata cultura¹⁹» ma come «punto di arresto provvisorio di una irrefrenabile capacità transitiva, cioè di una tendenza a oltrepassare di continuo i limiti del mondo visibile, per costruire nuove modalità di raccordo tra quest'ultimo e il dominio dell'(ancora) invisibile, liberando verso ulteriori creazioni²⁰».

¹⁰ G. Rodari, *A toccare il naso del re*, in Id, *Favole a telefono*, cit., p. 37.

¹¹ Id, *La famosa pioggia di Piombino*, in Ivi., p. 40.

¹² Id, *La guerra delle campane*, in Ivi, p. 51

¹³ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

¹⁴ La questione, *mutatis mutandis*, potrebbe investire tutta l'ermeneutica letteraria per condurci dinanzi ad un bivio interpretativo ed esistenziale che ci impone e ci pone, ogni volta e ancora oggi, la domanda a chi dare precedenza teorica ed etica, se alla verità storica del tempo in cui accade l'evento narrativo o alla verità del testo, ovvero se per noi possa avere più valore esegetico ed educativo l'annosa questione omerica, ad esempio, oppure il coraggio, la virtù e l'astuzia rispettivamente di Achille, di Priamo e di Ulisse.

¹⁵ G. Rodari, *Una viola al Polo Nord*, in Id, *Favole a telefono*, cit., p. 53.

¹⁶ Id, *Il giovane gambero*, in Ivi., p. 55.

¹⁷ P. Ricoeur, cit., p. 61.

¹⁸ Per una disamina di confine nell'accezione decostruzionista che qui intendiamo si rimanda a A. Maria-ni, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teoretico-educativa della post-modernità*, Armando Editore, Roma, 2008, pp. 37-39. Si veda pure E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

¹⁹ S. Tagliagambe, *Epistemologia del confine*, Milano, il Saggiatore, 1997, p.295.

²⁰ Ibidem.

Ovvero come «esperienza dell'essere²¹».

Si tratta dello stesso movimento che, a nostro parere, caratterizza, ad esempio, la storia de *Il cocodrillo sapiente* in un'altra celebre raccolta di favole rodariane, ovvero *Novelle fatte a macchina*²².

Anche lì abbiamo una struttura porosa e spugnosa capace di assorbire realtà e *fic-tio*²³: un cocodrillo senza imbarazzo alcuno si presenta negli studi della Rai-Tv, di cui viene specificato, come in un verbale, l'indirizzo reale in quel di Roma, per partecipare alla trasmissione *Rischiatutto* condotta dal presentatore Mike Bongiorno il quale verrà poi prontamente e inevitabilmente fagocitato dal cocodrillo (di cui, nel frattempo, veniamo a conoscenza del nome: signor Cocco, appunto) e che, dal canto suo, mostra di possedere quelle capacità mnemoniche e pseudo-conoscitive così flessibilmente adattive per poter partecipare dignitosamente al noto quiz televisivo.

Qui il cortocircuito spazio temporale è ancora più cogente e stirato nella direzione di un surrealismo quasi alla Magritte che si rivela attraverso accostamenti inconsueti: un cocodrillo e la Rai, ad esempio; attraverso poche interpretazioni: il cocodrillo, senza alcuna apparente concessione alla fantasia, fa esattamente il cocodrillo, ovvero mangia le persone che si ritrovano nelle immediate vicinanze, mentre Mike Bongiorno interviene proprio come Mike Bongiorno, con il suo noto intercalare; ed infine attraverso dilemmi insolubili: si può continuare la gara dopo aver mangiato gli altri concorrenti? Eppure tutto conduce alla consapevolezza che, in un luogo narrativo così abilmente orchestrato tra passato e presente, tra realtà quasi documentaristica e finzione elevata alla potenza, non conta il mezzo, ma il fine, ed il fine è sempre lo stesso: decontestualizzare e poi ricontestualizzare per creare una sorta di straniamento²⁴.

Proprio come Magritte, Rodari non rappresenta elementi fantastici, ma la realtà e la fantasia sono gli unici elementi o strumenti di lavoro e sono rappresentati alla stregua dei componenti sonori di una fisarmonica che accorda il proprio suono e procede al ritmo di un movimento ben temperato.

²¹ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia...*, cit., p.38.

²² G. Rodari, *Il cocodrillo sapiente*, in Id, *Novelle fatte a macchina*, Torino, Einaudi, 1973, pp.3-7.

²³ Si tratta di un punto nevralgico della poetica educativa e teoretica di Rodari, ovvero la consapevolezza che «la fantasia gioca tra reale e immaginario, in un'altalena che ritengo molto istruttiva, anzi addirittura indispensabile per impadronirsi fino in fondo del reale, rimodellandolo»: G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1972, p. 91. In Rodari emerge infatti una sorta di pragmatismo fantastico, dove il favoloso non è un pianeta lontano e alieno, ma uno scherzo della realtà, un'intuizione, una curvatura inedita, impensata, impreveduta, inusuale del quotidiano.

²⁴ Non si può non notare che pochi anni prima Umberto Eco pubblicava il celebre saggio *Fenomenologia di Mike Bongiorno*: potremmo qui azzardare l'ipotesi che sia Eco e sia Rodari, pur da angolazioni e da prospettive diverse, l'uno da massmediologo e l'altro da autore di filastrocche, abbiano percorso lo stesso sentiero critico nei confronti della seduzione operata sull'inconscio collettivo da parte dei grandi strumenti di comunicazione di massa. Si tratta, per entrambi, di una riflessione costruttiva e mai distruttiva perché, partendo da un personaggio della narrazione reale/ideale costruita dalla televisione, ovvero assumendo Mike Bongiorno come paradigma di una epifania della realtà mediatica e mediana, essi sembrano giungere alla conclusione che il mondo così pervasivo della dimensione virtuale vada inevitabilmente attraversato ma anche attentamente analizzato e sviscerato, e anche esasperato negli scenari più inverosimili, perché possa essere abitato con consapevolezza. Se Eco compie questo gesto interpretativo da semiologo e con gli strumenti della semiologia, Rodari, a nostro parere, curva la stessa lucidissima riflessione usando gli strumenti della narratologia favolistica, e pervenendo sornionamente allo stesso disincanto conoscitivo ed epistemico. U. Eco, *Diario minimo*, Milano, Bompiani, 1961.

Nelle sue favole non ci sono infatti specchi magici o deformanti che inghiottono, conigli famelici col cilindro o strane creature antropomorfe, ma persone e oggetti che provengono dal mondo reale e che fanno ciò che farebbe un gatto, un leone e un cocodrillo se solo potessero parlare e spiegare le loro ragioni, sebbene presentati in un contesto diverso e in una diversa postura, con uno sguardo sul mondo divergente, inedito, capovolto, come lo sguardo di un bambino che procede dal basso verso l'alto²⁵.

3. Gli occhi sgranati sul mondo

Proprio il disorientamento e la vertigine conducono alla riflessione, alla chiarificazione, attraverso quello che Merleau-Ponty chiamava una «questione di spazio» che non è propriamente luogo concettuale e reale del predisporre delle cose ma lo strumento per eccellenza attraverso il quale le cose possono posizionarsi²⁶. Il problema è dunque non l'ordine, logico, cronologico, semantico, linguistico, scevro da errori o incongruenze²⁷, bensì la presa del corpo sul mondo e dunque il ruolo che si occupa nel mondo: un problema di spazialità situazionale e non posizionale, di presa d'atto fisica e metafisica del mondo intorno.

Non a caso gli anni delle favole di Rodari sono gli anni in cui la psicolinguistica elabora una vera e propria inversione nelle teorie sulla lettura mentale e sulla lettura/comprendimento: essa diventa attività creatrice nel momento in cui mescola il modello dal basso verso l'alto (dalla percezione alla costruzione di lettere e grafemi sino alle più elaborate decisioni semantiche) al modello predittivo che lavora sul contesto, elabora ipotesi e vede la lettura come una sorta di indovinello psicolinguistico²⁸. È come se la teoria scientifica si fosse per la prima volta accorta di dover fare i conti con gli elementi primordiali della psicolinguistica quando essa fa il proprio, originario mestiere ovvero curvare sulla lettura di un abbecedario o di un testo oppure sulla lettura del mondo o del testo/mondo, e questi elementi primordiali sono gli occhi spalancati del bambino.

²⁵ La questione rodariana relativa ai personaggi è in realtà molto complessa e articolata nel momento in cui vogliamo analizzarla studiando l'assenza di *proto-personaggi*, diremmo quasi, o meglio di *personaggi-tipo* fortemente caratterizzati che si ripetono come se fosse una saga. In una letteratura per l'infanzia popolata da volti e nomi indimenticabili nel senso di ben rappresentati e capaci di rimanere impressi nella mente del giovane lettore, i personaggi di Rodari (se si escludono rare eccezioni come i gemelli Marco e Mirko o Alice Cascherina) sono spesso anonimi ovvero privi letteralmente di un nome, e senza alcuna prerogativa riconducibile all'eroe o all'antieroe. Si tratta di una presa di posizione ben precisa da parte di Rodari, determinato a descrivere quello che egli chiama personaggio-massa, completamente avulso da quella che potrebbe essere fraintesa come una periodicità di tipo matematico, totalmente impregnato di realtà e di determinatezza, invischiato in problemi reali (pescare, mangiare, financo pagare le bollette) e capace di provocare immediata immedesimazione. Se pensiamo che questi sono gli anni che intellettualmente risentono delle teorie filosofiche e sociali di Herbert Marcuse intorno alla massa come paradigma dell'umano e se pensiamo all'influenza che ebbe il marxismo nella vita e nel pensiero etico-pratico (pratico in senso kantiano, ovvero etico) di Gianni Rodari (si veda F. Cambi, *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma, 1990, pp. 13-15) possiamo leggere buona parte della poetica di Rodari da questa angolazione, ovvero come il tentativo di fare dei personaggi una personificazione di idee e di valori parlanti, *in fieri* e sempre in movimento, sempre perfettibili.

²⁶ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

²⁷ Si veda G. Rodari, *Il libro degli errori* (1964), Trieste, Einaudi Ragazzi-Edizioni E.Elle, 1993.

²⁸ M. Piattelli Palmarini (a cura di), *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980.

Su questo nuovo cuneo teoretico ed esistenziale, descritto già da Edith Stein come la condizione di chi si offre al mondo come apertura luminosa e sguardo che vede ed è veduto²⁹, si attorciglia la nuova pedagogia di cui Rodari è uno degli artefici non nell'arte di sistematizzare ma di decostruire e per comprenderla prendiamo in prestito le parole della filosofa Roberta de Monticelli:

L'immagine giusta, qui, è quella degli occhi sgranati del bambino, piuttosto che quella dello sguardo indagatore del detective o dello sguardo circospetto dell'uomo prudente, o persino dello sguardo potenziato dalla lente del microscopio. Quello sguardo esprime meraviglia e candore, oltre che la gioia di scoperte ancora tutte nuove; l'atteggiamento che gli corrisponde è quello dell'affidarsi fiducioso allo spettacolo del visibile, con quell'abbandono contemplativo del tutto ignaro di fretta e di altri impegni, che l'adulto conosce solo in certi giorni comandati, quelli della vacanza, di cui non sa spesso più che farsi³⁰.

Ed è forse questo sguardo spalancato sul mondo la chiave ermeneutica per aprire e interpretare il mondo fantasioso e immaginifico di Rodari dove le categorie morfologiche di Propp, quei segmenti o estratti di azioni, di sentimenti e di stati d'animo (la trasgressione, l'allontanamento, l'interdizione, l'inganno, l'incantesimo, la risoluzione, ecc.³¹) sono sostituiti da nuove, solari categorie. Si tratta di categorie aderenti a quello che volentieri chiamiamo 'lo spirito della meraviglia' e che sgomitola la fiaba in termini di esattezza, di leggerezza, di rapidità, di visibilità, di immediata evidenza e, non ultimo, di lavoro di cesello sulla parola perché sia appropriata, fantasiosa³².

Queste nuove categorie, e solo esse, vengono assurte a condizioni della narratività: Italo Calvino, scrittore legato alla stessa casa editrice di Rodari³³, ovvero l'Einaudi di

²⁹ E. Stein, *Potenza e atto: studi per una nuova filosofia dell'essere*, tr.it., Roma, Città Nuova, 2003, p. 345.

³⁰ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2012.

³¹ V. Propp, *Morfologia della favola*, tr.it., Torino, Einaudi, 1969.

³² Come Gustave Flaubert, vediamo Rodari consacrarsi, nella sua carriera di scrittore, alla ricerca de *le mot juste*, la parola giusta che, unica e sola, possa e sappia esprimere compiutamente l'idea: si tratta di una dimensione che si muove con l'orecchio, quasi un adeguamento tra la parola e l'idea traducibile in un'armonia musicale. Non a caso Rodari nella rivista mensile *Noi Donne* il 9 aprile del 1961 scrive a proposito del suo *labor limae* semiotico e semantico: «le righe bisogna sceglierle una per una, fare in modo che non si somiglino troppo, che tutte dicano qualcosa e che le parole formino la giusta musichetta».

³³ Negli Anni Sessanta Italo Calvino e Gianni Rodari, il quale aveva inaugurato la sua relazione editoriale con Einaudi proprio nel 1960 con il suo *Filastrocche in cielo e in terra*, figuravano come gli autori più importanti nel settore "Libri per ragazzi" della casa editrice Einaudi: E. Petrini - M. Argilli - C. Bonardi, *Gianni Rodari*, Firenze, Giunti Marzocco, 1981, p. 85.

Torino³⁴, sembra codificarle anni dopo nelle sue celebri *Lezioni americane*³⁵, dimenticandone una, però, alla quale Rodari aveva attribuito molto valore, ovvero il diritto alla risata che, secondo la sua visione, aiuta più del timore e più del pianto, ad apprendere³⁶.

Ora, possiamo da storici contestualizzare il gesto educativo e letterario di Rodari, non per minimizzarlo ma per ricondurlo nell'alveo dell'*humus* culturale e pedagogico del tempo, riconoscendo il ruolo e le influenze delle circostanze, se ci sono, e delle condizioni al contorno, usando un'espressione matematica, e che erano invero effervescenti e rivoluzionarie: erano quelli, del resto, gli anni in cui Aldo Agazzi parlava di un «diritto del bambino alla gioia e alla felicità iscritto in un ordine etico, fuor del quale non c'è

³⁴ Per una disamina del rapporto di collaborazione tra Gianni Rodari e la casa editrice Einaudi (invero talvolta velato da qualche nube e forse da un'ironia amara da parte dello scrittore assuefatto alla consuetudine da parte dell'*intelligenza* italiana di considerarlo «un intruso, un clandestino, l'ultimo mozzo», come ebbe a dire in una lettera a Giulio Einaudi nel 1961) si rimanda a R. Cicala - V. La Mendola (a cura di), *Libri e scrittori di via Biancamano. Casi editoriali in 75 anni di Einaudi*, Milano, EDUCatt, 2009, pp. 125-162. Si veda anche L. Sossi, *EL: metafore d'infanzia. Evoluzione della letteratura per ragazzi in Italia attraverso la storia di una casa editrice*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1998. In ogni caso occorre sottolineare che sia lo scrittore Rodari e sia la casa editrice Einaudi si fecero promotori, in quegli anni, anche in forma autonoma e indipendente l'uno dall'altra, di una ben precisa visione intorno alla letteratura per l'infanzia bisognosa di superare la palude didascalica, moraleggiante, lacrimosa e conformista nonché la scrittura poetico-lirico-drammatica che ne aveva sino ad allora caratterizzato lo stile e la trama, e che di fatto scoraggiavano la fantasia sconfinata e l'inventiva dei bambini, facendo delle favole mero strumento di propaganda, o di ammonimento, e comunque traducendosi sempre in una noiosa lezione di maestra *fin de siècle*. Del resto nel 1972 Antonio Faeti, continuando su questa concezione innovativa, pubblicava *Guardare le figure* con l'intento di utilizzare innanzitutto l'immagine (immediata e colorata) per illustrare favole semplici, senza streghe, senza orchi, «per una nuova generazione di individui senza inibizioni, senza sottomissioni, liberi e coscienti»: A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972, p. 8. Si tratta a nostro parere di un'intuizione pedagogica e fenomenologica importante e trasversale e che si muove, a volte sotterranea, lungo tutta la dorsale della seconda metà del Novecento sino ad oggi: pochi anni fa l'epistemologo Giulio Giorello coniugava le più alte vette della filosofia con un personaggio dei fumetti entrato nell'immaginario collettivo, e operava questa *conjugio* senza alcuna forzatura, semplicemente lasciando parlare le strisce più famose, costruendo così una perfetta continuità critica ed ermeneutica tra la figura ideltipica, quasi archetipica riconoscibilissima del topo con le orecchie nere e le sue considerazioni teoretico-morali inoppugnabili: G. Giorello, *La filosofia di topolino*, Milano, Guanda, 2013.

³⁵ I. Calvino, *Lezioni americane*, Torino, Einaudi, 1988.

³⁶ «Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride poco. L'idea che l'educazione debba essere cosa tetra è tra le più difficili da combattere. Ne sapeva qualcosa Giacomo Leopardi quando scriveva nel suo Zibaldone, alla data del 1 agosto 1823: "La più bella e fortunata età dell'uomo, ch'è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dell'educazione e dell'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità...non accetterebbe di tornar fanciullo colla condizione di soffrire quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto"», G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, cit., p.167. Questa consapevolezza appare legata ad un'altra importante riflessione pedagogica di Rodari che interroga sino in fondo, e in maniera lucidissima, l'annosa questione dei voti a scuola e delle ricadute emotive e relazionali che essi determinano. Ora, senza scadere in un anarchismo *à la carte*, e senza interpellare o scomodare tradizioni valide o rivoluzioni di là da venire, Rodari semplicemente si piega sul gioco di una bambina con la sua bambola e ne fa *experimentum crucis* della sua inedita teoria docimologica completamente affidata alle parole della bambola. Nelle *more* di questo spostamento dal soggetto all'oggetto inanimato, che rende la teoria oltremodo interessante perché quasi oggettiva, come vorrebbe del resto ogni dottrina contemporanea della valutazione fondata su solide basi scientifiche (oggi addirittura delegata ad un algoritmo), Rodari, che sembra così precorrere i tempi, fa dire alla bambola: «quando camminavi e facevi un capitolombolo la mamma ti scriveva quattro sul sedere? Ma hai imparato a camminare lo stesso [...] senza voti né belli né brutti. Giusto?» (G. Rodari, *La bambola a transistor*, in Id, *Novelle fatte a macchina*, cit., p. 107): ecco, a nostro parere, la visione pedagogica di Rodari e la sua interpretazione dell'educativo curvato sulla problematica scolastica *par excellence* di ieri e di sempre sono condensate in queste parole di straordinaria 'inattualità' intesa proprio alla maniera nietzschiana.

che l'egoismo, lo spirito di potere e potenza e prepotenza proprio del dominio dell'uomo sull'uomo³⁷».

4. Il problema ermeneutico dell'inizio

Ebbene, questa contestualizzazione storica e teoretica ci restituisce un fermo immagine interessante e relativo ad convegno su Pinocchio a Pescia-Collodi nel 1978 e che vede Gianni Rodari aprire i lavori della prima giornata³⁸.

Tra le righe delle relazioni vediamo emergere uno degli snodi ermeneutici e interpretativi più importanti della poetica letteraria delle favole moderne e contemporanee e che viene, a nostro parere, assorbita da Gianni Rodari in tutta la sua esperienza di scrittore per l'infanzia o di «fabbricante di giocattoli» come egli stesso ebbe a definirsi³⁹: il problema della genesi o dell'inizio, del prima assoluto, del *bevor*, direbbe la filosofia tedesca, ossia dell'origine. È il problema di ogni mitologia, di ogni racconto, di ogni *storytelling*: nella possibilità di recuperare l'inizio, lo stato nascente, è insita la consapevolezza di poter comprendere la prerogativa fondamentale della narratività in generale e della narratività favolistica o mitica in particolare (quei «racconti di finzione» di cui sopra), ovvero la capacità di ripensare tutto, in particolare il passato. Il mito e la favola non sono infatti un rifacimento, ma un ripensamento del passato e del passato dell'uomo, ma non in senso storico e cronologico bensì emotivo, emozionale, esistenziale⁴⁰: per questo le favole sono sempre valide e per questo, forse, le grandi narrazioni mitiche nascono tutte come genealogie e cosmogonie, ovvero come recupero mnemonico dello stato primordiale di meraviglia e di stupore, agli arbori del processo gnoseologico dell'uomo.

Il ricordo del passato ha rappresentato a lungo la forma di conoscenza per eccellenza⁴¹: nell'antichità greca chi conosceva le vicende dell'origine e soprattutto sapeva raccontarle era l'aedo, il narratore di miti. Figura semimitica anch'essa (la cecità di Omero non attiene alla mera natura umana ma è metafora del suo stare sulla scena del racconto) l'aedo è colui che ripensa il passato e lo ripropone in versioni sempre cangianti. Colui che era in grado di ricordare e di raccontare disponeva infatti di una forza magico-religiosa pari a quella di chi (sacerdote, sciamano) aveva accesso alla conoscenza fisica, medica, scientifica (o pseudo-scientifica) delle cose. Grazie al ricordo, infatti, e al racconto di questo ricordo si può arrivare a bruciare il passato, a dominarlo, per impedirgli di

³⁷ A. Agazzi, *Finisce l'anno internazionale del fanciullo: resta il fanciullo*, in «Scuola Materna», 1979 (6), pp.340-341.

³⁸ AA.VV., *Pinocchio oggi. Atti di Convegno, 30 settembre -1 ottobre 1978*, Milano, Fondazione Nazionale Carlo Collodi, 1980; si veda anche F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Edizioni Dedalo, 1985, p. 73.

³⁹ Nella prefazione dell'autore G. Rodari, *Il libro degli errori*, cit., p. 7.

⁴⁰ P. Valéry, *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, tr.it., Milano, Guerini & Associati, 2016.

⁴¹ Platone, *Leggi*, V libro, 732 b 8. Qui e altrove per Platone si usa l'edizione italiana di G. Reale (a cura di), *Tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2000.

intervenire nel presente⁴². Si tratta, del resto, di un meccanismo noto nella psicanalisi⁴³. Nel momento in cui viene considerato vero primordiale la prima infanzia, si elaborano tecniche in grado di rivelare all'uomo gli inizi della propria storia personale per individuare l'avvenimento preciso che ha posto fine alla beatitudine dell'infanzia. È insita infatti nella psicanalisi l'idea che, attraverso il ricordo, o un ritorno all'origine, sia possibile recuperare vicende della prima infanzia per esorcizzarne il contenuto traumatico. Per questa ragione l'inconscio presenta la struttura di una mitologia privata e in esso si perpetua l'incontro tra l'uomo ed una sorta di sacralità cosmica, rinvenibile nei sogni o nelle diverse forme della creatività umana.

Ora, chi si accinge a raccontare una fiaba o a compiere un gesto narrativo-poietico incontra subito il problema dell'inizio (da dove cominciare?) e soprattutto il problema del nominativo interrogativo: chi c'era una volta⁴⁴?

5. La dignità mitopoietica della quotidianità

La favola di Pinocchio offre una soluzione geniale a questo interrogativo nel momento in cui scardina l'ortodossia della fiabe, falsificando la credenza che *ab origine* ci sia sempre una creatura fantastica (un re, una principessa, un drago, un orco, e via discorrendo) e ponendo (anzi gettando, vorremmo dire, usando un termine heideggeriano) sulla scena del racconto e del mondo un pezzo di legno e dando ad esso dignità innanzitutto narrativa, e poi esistenziale ed emotiva⁴⁵. Collodi si allontana dal conformismo, dalle regole e decostruisce la liturgia dell'inizio, dell'origine, detronizzando scettri e corone, e piegandosi sulla realtà usuale, povera e apparentemente silente di un pezzo di legno, non senza aver prima dato voce ai bambini, non senza aver prima ascoltato la loro opinione e non senza aver prima risposto ad essa con un'altra ipotesi narrativa: «C'era una volta... Un re! diranno subito i miei piccoli lettori. No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno⁴⁶».

Erede di questo anticonformismo e di questo coraggio nel mettere in discussione l'abito convenzionale di ogni *fabula* per proporre un incipit e una storia innegabilmente

⁴² «Per l'uomo delle società arcaiche la conoscenza dell'origine di ogni cosa (animale, pianta, oggetto cosmico) conferisce una sorta di dominio magico su di essa; si sa dove trovarla e come farla riapparire in futuro. Si potrebbe applicare la stessa formula a proposito dei miti escatologici: la conoscenza di ciò che è avvenuto *ab origine*, della cosmogonia, procura conoscenza di ciò che accadrà nel futuro. La mobilità dell'origine del Mondo traduce la speranza dell'uomo che il suo mondo vi sia sempre anche se è periodicamente distrutto, nel vero senso della parola»: M. Eliade, *Mito e realtà*, tr.it., Roma, Borla, 1985, pag.104.

⁴³ A. Antoniazzi - A. Gasparini, *Nella stanza dei bambini: tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*, Bologna, CLUEB, 2009.

⁴⁴ Nelle cosmologie che riproducono e narrano il mitologema della creazione e nelle fiabe che inaugurano l'epifania narrativa con il consueto c'era una volta, s'insinua e si perpetua un grande paradosso: il poeta o il narratore non può essere stato presente eppure la vicenda raccontata viene fatta propria dall'autore e vissuta da quest'ultimo come una sorta di dono da parte di una potenza alta e benigna, viene altresì accolta dall'ascoltatore in modo spontaneo e indubitabile, come se fosse una composizione musicale: si crede all'autore perché l'autore per primo ha creduto in ciò che narra e si crede all'autore nonostante si presenti come il solo custode di una rivelazione, in quanto "egli solo ha udito".

⁴⁵ Per una disamina si rimanda qui a G. Biffi, *Contro Mastro Ciliegia. Commento teologico a «Le avventure di Pinocchio»*, Milano, Jaca Book, 1977.

⁴⁶ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1971.

più terrestre, popolata stavolta, se non da pezzi di legno, da ragionieri in doppio petto, Gianni Rodari attraversa la storia del Novecento collocandosi al centro di una discussione tra i diritti del realismo e le prerogative della fantasia. Questo dialogo interculturale sembra essersi avviato in Italia a partire dagli anni Sessanta e, come un fiume carsico, è arrivato sino ad oggi in maniera quasi sotterranea e quasi sottaciuta. Esso tuttavia ha avuto una straordinaria risonanza in termini di una vera e propria svolta nello spazio topologico perché, al pari di una scoperta geografica o di un teorema di geometria non euclidea che ridisegna il mondo fisico e matematico, ha ridefinito la topografia della fiaba e della narrazione del fantastico, e ha posto le basi di quella che potremmo chiamare una terra di mezzo, collocata tra due termini simbolici che, come colonne d'Ercole, e distanti decenni, qui indichiamo, semplificando, in una storia della fantasia, con Elémire Zolla e il suo *Storia del fantasticare*⁴⁷ e con una fenomenologia (quasi fisica) della fantasia, sistematizzata da Umberto Eco nella sua *Storia delle terre e dei luoghi immaginari*⁴⁸. In messo e sul confine, sul bordo e sul limitare di questo continente sta Gianni Rodari con la sua *Grammatica della Fantasia* (1973) che segna una svolta non soltanto linguistica, semantica o semiotica, bensì pedagogica, come grammatica dell'educativo e dello sguardo duale: il suo lavoro di incastro e di scorrimento delle storie, infatti, rimane caratterizzato dal confronto continuo con il suo pubblico di piccoli lettori che controllano l'effetto, perché l'autore possa «scoprire i punti dove il motore gira a vuoto, la frizione gratta, il cambio stride⁴⁹». Ogni racconto di Rodari è un gioco di sguardi con i suoi interlocutori, quasi un'opera collettiva (come opera collettiva è stata *Lettera ad una Professoressa* che pure in quegli stessi anni deflagrò nel dibattito educativo con la forza di un meteorite⁵⁰), un confronto diretto, oltremodo democratico, tra pari, con l'autore che non fa lezioni, non gioca a sbalordire, ma sperimenta continuamente⁵¹: non a caso il romanzo *La Torta in cielo* nasce in collaborazione con la scuola elementare *Collodi* di Roma, tra gli scolari di una quinta che sembrano dirigere, come tanti maestri d'orchestra, il motivo e il *telos* narrativo⁵².

6. Un'antichissima esperienza corale

In questo probabilmente sta la profondità dell'esperienza letteraria, politica, pedagogica che la lezione di Rodari contiene e che è legata al narrare puro, al narrare in quanto tale e in quanto esperienza millenaria che proviene da una disposizione plastica, fortemente visiva e fortemente connettiva, corale, di persone disposte intorno al fuoco e di musicisti che tutto a un tratto smettono di danzare e di suonare perché qualcuno (l'aedo, il cantastorie, Ulisse stesso) ha cominciato il racconto di sé, il racconto del mondo o il

⁴⁷ E. Zolla, *Storia del fantasticare*, Milano, Adelphi, 1964.

⁴⁸ U. Eco, *Storia delle terre e dei luoghi immaginari*, Milano, Bompiani, 2013.

⁴⁹ G. Rodari, *Lettere a don Julio Einaudi*, cit., p. 98.

⁵⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

⁵¹ L'impegno democratico di Rodari che si traduceva in un vero e proprio gesto politico in senso non partitico ma pedagogico, orientato ad un'educazione alla cittadinanza e capace di incidere e di intervenire sulla società civile, è stato importante e ha caratterizzato il suo profilo di scrittore, di uomo e di maestro. Per un approfondimento M. Argilli - L. Del Cornò - C. De Luca, *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993; F. Cambi, *Rodari pedagogista*, cit.

⁵² G. Rodari, *La Torta in cielo*, Torino, Einaudi, 1966.

racconto dell'uomo: in questo narrare è implicita una logica del mito e della favola per nulla secondarie rispetto alla correttezza e alla coerenza logica dell'argomentare filosofico perché la verità (o una buona porzione di verità) sta tutta nel modo di porgere questo raccontare⁵³. Sebbene sia sempre implicito il sospetto che la favola possa essere un falso e che gli scrittori di favole possano essere narratori di questo falso, proprio su queste falsità sono state innalzate montagne di verità filologiche e filosofiche, e non tanto per velleità ed arbitri in quanto «solo i pazzi e i sognatori credono in ciò che è falso», come scrive Platone nel *Teeteto*⁵⁴, ma perché la favola può porsi come evento autonomamente esistente in quanto riconducibile ad un'esperienza esistenziale che entra di prepotenza nella vita e nella libertà degli uomini, questi sì reali.

Essa rappresenta un precedente, un esempio, non soltanto rispetto alle azioni dell'uomo quanto rispetto alla sua condizione di sempre.

E la condizione del narrare è una delle condizioni, delle posture dell'umano vivere e convivere.

Ed essa è autentica e contiene sensatezza, logicità, consequenzialità.

Scriva Gadamer:

la forma del racconto ha la sua propria logica [...] Nel significato letterale raccontare è elencare, come se elencando una serie di fatti si potesse abbracciare l'evento nella sua interezza [...] Dicendo questo si pone però anche la distanza: tra ciò che è accaduto e ciò che viene detto nel racconto rimane una distanza incolumabile, che però non è solo una cosa negativa. Il racconto è infatti sempre racconto di qualcosa, nel senso non solo oggettivo ma anche partitivo del genitivo. In ogni raccontare è insito il fatto che si possa raccontare anche diversamente. Definiamo un buon narratore colui che ha sempre qualcosa da raccontare e che potrebbe per così dire sviluppare una storia senza mai arrivare ad una fine. Di questo mondo entra a far parte l'ascoltatore che partecipa dello stesso accadere come in una sorta di presente [...] il raccontare non è mai un resoconto oggettivo che diventa qualcosa di simile ad un protocollo consultabile "agli atti". In esso vi è libertà di scelta: libertà nella scelta dei punti di vista caratterizzanti e significativi. Questo rende il raccontare una sorta di testimonianza anonima⁵⁵.

La lettura e in particolare la lettura o l'ascolto delle favole sono sempre un'interpretazione verbale sottaciuta, un gioco di mosse scambievoli e collaborative tra lettore, testo e autore, un circolo virtuoso: tutta la favolistica di Rodari vive a nostro parere alla luce di questa accezione ermeneutica precipuamente gadameriana laddove il narratore

parte dal presupposto che l'altro vuole ascoltare qualcosa del suo racconto. Egli stesso ha per così dire fin dall'inizio dichiarato la propria disponibilità ed apertura nei confronti della notizia. Egli è affascinato quando vi è qualcosa da raccontare. Così le cose sembrano capovolgarsi. Si è pronti a prestare ascolto a colui che ha qualcosa da raccontare. Ma perché questi affascina qualcuno?⁵⁶

⁵³ G. Saponaro, ne *La Gazzetta del Mezzogiorno* del 17 dicembre 1975, definiva Rodari «favolista delle cose vere».

⁵⁴ Platone, *Teeteto*, 158 b.

⁵⁵ H. G. Gadamer, *Mythos e logos*, in D. Venturelli (a cura di), *Mito, religione e storia*, Genova, il Melangolo, 2000, pag. 58.

⁵⁶ *Ibidem*.

Il narratore Rodari affascina, ipotizziamo noi, forse perché, operativamente, la sua produzione favolistica è una caccia al significato nonché un gesto profondamente libero, libertario, liberante in quanto riconducibile al problema dell'inizio, dell'origine, non solo e non tanto rispetto al carattere dell'invenzione poetica, quanto rispetto al suo contenuto che si esplicita come un presente narrativo sempre in atto e che, in quanto presente e non già trascorso, è ancora *in fieri*, ancora accade e ancora accadendo può modificarsi: esso inevitabilmente solleva e trascina con sé anche il problema della validità filosofica e pedagogica di tutta la letteratura per l'infanzia. Rodari sembra risolvere questo problema rifiutando ogni criterio cronologico, o testuale, ma tornando e ritornando sulla realtà ogni volta da un'angolazione diversa, da un esordio diverso, da un inizio o un punto d'origine diverso che apre e chiude una storia, un frammento di esistenza⁵⁷.

Si tratta di una soluzione antichissima e che, a nostro parere, potrebbe giustificare teoricamente tutta la letteratura, soprattutto quella per i bambini. È insomma la soluzione dell'aedo che più di duemila anni fa così invocava «anche a noi, o dea, figlia di Zeus, di qualcosa di questi fatti, [cominciando] da qualche punto⁵⁸».

Da qualche punto, e non dall'inizio, perché ogni punto può rappresentare l'inizio di un racconto favolistico che, come un tessuto (narrativo) privo di orli, riprende e ritesse la trama ogni volta e per sempre: ogni punto infatti può innescare la miccia di un'infinita, inesausta narratività, anche la fretta quotidiana di un ragioniere di Varese.

Bibliografia

- Antoniazzi A.- Gasparini A., *Nella stanza dei bambini: tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*, Bologna, CLUEB, 2009
- Agazzi A., *Finisce l'anno internazionale del fanciullo: resta il fanciullo*, in «Scuola Materna», 1979 (6)
- Argilli M. - Del Cornò L. - De Luca C., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993
- Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002
- Biffi G., *Contro Mastro Ciliegia. Commento teologico a «Le avventure di Pinocchio»*, Milano, Jaca Book, 1977
- Calvino I., *Lezioni americane*, Torino, Einaudi, 1988
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Edizioni Dedalo, 1985
- Cambi F., *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma, 1990
- Catarsi E., *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2002
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1971
- Cicala R. - Lavatelli A. (a cura di), *Rodari, le parole animate*, Novara, Interlinea, 1993
- Cicala R. - La Mendola V. (a cura di), *Libri e scrittori di via Biancamano. Casi editoriali*

⁵⁷ Per un approfondimento del rapporto Rodari/literatura per l'infanzia E. Catarsi, *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2002.

⁵⁸ Omero, *Odissea*, I, v.10. Si usa qui l'edizione italiana di V. Di Benedetto (a cura di), *Odissea*, Milano, BUR, 2013, p. 86.

- in 75 anni di Einaudi*, Milano, EDUCatt, 2009
- De Monticelli R. , *Lordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2012
- Devoto G. - Oli G. C. , *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971
- Di Benedetto V. (a cura di), *Odissea*, Milano, BUR, 2013
- Eco U., *Diario minimo*, Milano, Bompiani, 1961
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979
- Eco U., *Postille a Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 2004
- Eco U., *Storia delle terre e dei luoghi immaginari*, Milano, Bompiani, 2013
- Eliade M., *Mito e realtà*, tr.it., Roma, Borla, 1985
- Faeti A., *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972
- Giorello G., *La filosofia di topolino*, Milano, Guanda, 2013
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teoretico-educativa della post-modernità*, Armando Editore, Roma, 2008
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945
- E. Petrini - M. Argilli - C. Bonardi, *Gianni Rodari*, Firenze, Giunti Marzocco, 1981
- Piattelli Palmarini M. (a cura di), *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980
- Propp V., *Morfologia della favola*, tr.it., Torino, Einaudi, 1969
- Reale G. (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2000
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, tr.it., Milano, Jaca Book, 2008
- Rodari G., *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962
- Rodari G., *Giochi nell'Urss. Appunti di viaggio*, Torino, Einaudi, 1984
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1972
- Rodari G., *Il libro degli errori*, Trieste, Einaudi Ragazzi-Edizioni E.Elle, 1993
- Rodari G., *Il ragioniere-pesce del Cusio*, Novara, Interlinea, 1998
- Rodari G., *La Torta in cielo*, Torino, Einaudi, 1966
- Rodari G., *Lettere a don Julio Einaudi, Hidalgo editorial e ad altri queridos amigos*, Torino, Einaudi, 2008
- Sossi L., *EL: metafore d'infanzia. Evoluzione della letteratura per ragazzi in Italia attraverso la storia di una casa editrice*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1998
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967
- Stein E., *Potenza e atto: studi per una nuova filosofia dell'essere*, tr.it., Roma, Città Nuova, 2003
- Tagliagambe S., *Epistemologia del confine*, Milano, il Saggiatore, 1997
- Valéry P., *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, tr.it., Milano, Guerini & Associati, 2016
- Venturelli D. (a cura di), *Mito, religione e storia*, Genova, il Melangolo, 2000
- Zolla E., *Storia del fantasticare*, Milano, Adelphi, 1964.

Donne e Covid-19. L'educazione sociale di una fatica indicibile

LISA BRAMBILLA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università di Milano Bicocca

Corresponding author: lisa.brambilla@unimib.it

Abstract. The article turns its attention to the informally and diffusely educational profile of the pandemic experience and the practices activated for its management. Particular attention is paid to the models of care implicitly conveyed and connected to the family dimension, in the multiplication of the conciliation needs determined by the confinement. The aim is to illuminate the contents and teaching of a social education that risks contributing problematically to the aggravation of a gender imbalance

Keywords. Pandemic Covid-19 - Gender - Inequalities - Care - Vulnerability - Social Pedagogy - Social Education - Gender Informal Education

1. Pandemia Covid-19. Siamo proprio tutti (e tutte) sulla stessa barca?

Tra le molte metafore che hanno tentato un accostamento alla significazione e alla comprensione del difficilissimo frangente in corso, una in particolare ha saputo fotografare lo slittamento tra dimensione simbolica e materiale; uno slittamento entro cui hanno trovato espressione desideri e speranze ma anche strumentali mistificazioni. L'espressione "stare sulla stessa barca", inizialmente, è sembrata potesse efficacemente rappresentare nel discorso pubblico¹ l'immagine di una popolazione esposta all'attacco di un virus che – indistintamente – si è mostrato in grado di colpire chiunque, rendendo tutti/e ugualmente vulnerabili. Un'immagine in qualche misura rassicurante o, quanto meno, pacificante. Forse, soprattutto, facilmente prestabile a una chiamata alla responsabilità e ai sacrifici derivanti dalle misure di confinamento necessarie, che rischia di tradursi in un implicito monito al divieto di una critica «delle manovre in corso e del modello di Italia e di società che si sta preparando»². Nel breve, tuttavia, alcune evidenze hanno eroso l'appropriatezza della figura, obbligandola a una torsione. Mentre la scienza progressivamente andava analizzando il profilo dei soggetti maggiormente esposti (esplorando l'incidenza su infezioni e decessi delle componenti anagrafiche, cliniche, sessuali

¹ Cfr. L. Kocci, *La preghiera sociale di papa Francesco: «Siamo sulla stessa barca»*, in «Il Manifesto», 28 marzo 2020 <https://ilmanifesto.it/la-preghiera-sociale-di-papa-francesco-siamo-sulla-stessa-barca/>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

² N. Urbinati, intervista proposta nella trasmissione Memos di Radio Popolare, andata in onda il 5 maggio 2020 <https://www.radiopopolare.it/podcast/memos-di-mar-05-05/>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

e anche di genere, nel tentativo di comprendere meglio le direttrici di una maggiore o minore vulnerabilità dei soggetti³), le conseguenze dirette e indirette della pandemia e gli interventi volti alla sua gestione e contenimento mostravano quanto, nella tempesta in corso, le imbarcazioni a disposizione per affrontarla fossero assai diverse e conducessero ad approdi altrettanto differenti⁴.

Sebbene prudenti⁵, gli studi intorno al rapporto tra contagio, deprivazione economica e diseguaglianza segnalano la presenza di correlazioni preoccupanti, che preannunciano, nel breve, nel medio e nel lungo termine, quanto – al netto dei modelli e delle scelte molto diverse assunte dai singoli paesi e, all'interno di questi, da singoli stati o regioni – persone in condizioni di povertà, o maggiormente soggette al suo rischio, siano più esposte al contagio e alle fatiche delle sue conseguenze. L'impossibilità di accedere ai servizi (per ragioni di reddito o per indisponibilità di un sistema sanitario sufficientemente attrezzato o ispirato a una logica pubblica e universalista), l'impraticabilità di alternative forme di lavoro da remoto, la precarietà dei profili contrattuali e la conseguente debolezza sindacale di lavoratori e lavoratrici vengono interpretati come elementi in grado di acuire significativamente il rischio di una spirale co-evolutiva tra povertà e malattia. Si tratta di elementi che non possono essere considerati contingenziali, tanto meno inattesi, ma che esitano da oltre dieci anni di crisi economica globale. Una crisi che, insieme alla significativa contrazione – economica e culturale – del sistema di protezione sociale⁶ (che ha inciso anche sul sistema sanitario), ha provocato per una fetta importante della popolazione italiana uno scivolamento in condizioni di povertà, rendendo la vulnerabilità un'esperienza (anche) educativa non solo diffusa ma sempre più spesso componente "normale/normalizzata", integrata alle apicalità esistenziali⁷.

Rispetto a questa crisi, la pandemia in corso non sembra pertanto dischiudere opportunità generative e inversioni di tendenza. Dinnanzi a condizioni di fragilità e vulnerabilità essa sembra semmai esacerbare i termini delle diseguaglianze, interrompendo o mettendo in discussione processi (già affaticati) di sviluppo, emancipazione, sostegno. Eppure, le misure di fronteggiamento dell'emergenza e gli orientamenti culturali sottesi ai criteri a cui esse si ispirano paiono contemplare solo parzialmente delle attenzioni particolari ai soggetti più vulnerabili. Il baricentro entro cui i Decreti del Presidente del Consiglio si sono iscritti, e che essi stessi hanno contribuito a creare o confermare, sembra piuttosto edificarsi intorno a un particolare profilo di cittadinanza: adulta, normodotata, abitativamente autonoma, abile al lavoro (se possibile, da remoto), in possesso di dispositivi per gestirlo e, soprattutto, *priva di legami vincolanti*.

Se è vero che il frangente emergenziale ha obbligato a decisioni drastiche e repentine che fossero in grado di salvaguardare il Paese, nei posizionamenti assunti e nelle scelte intraprese è possibile rintracciare limiti e problematicità. Guardando alle cosiddette

³ <https://www.epicentro.iss.it/coronavirus/sars-cov-2-differenze-genero-importanza-dati-disaggregati>, aggiornamento del 25 aprile 2020, ultima consultazione 22 giugno 2020.

⁴ P.F. D'Arcais e G. Zagrebelsky, *Solo l'eguaglianza ci può salvare*, in «Micromega», 2020, 3, pp. 3-17.

⁵ Cfr. <https://www.eticaeconomia.it/la-pandemia-non-e-uguale-per-tutti-covid19-e-disuguaglianze/> e https://www.questionegiustizia.it/articolo/il-covid-19-e-le-disuguaglianze-economiche_08-04-2020.php, ultima consultazione 22 giugno 2020.

⁶ Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015.

⁷ Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

te *questioni di genere*, il complesso dell'esperienza materiale e immateriale connessa alla pandemia (ivi compresa la sua gestione) sembra che, in particolare, abbia prodotto un'esasperazione delle disegualianze già note, connettendosi alla riproposizione di modelli di genere tradizionali. Riproposizione non necessariamente voluta e intenzionale ma di certo significativamente correlata alla contingenza in corso.

Il profilo pedagogico di questa esperienza necessita di essere rintracciato, individuato, ricostruito, nel tentativo di comprendere e mettere in luce l'*intrinseca formatività* delle esperienze che il tempo che stiamo attraversando sta ospitando. Il tentativo è quello di illuminarne contenuti, impliciti e didattici per rintracciarne le possibili radici e, soprattutto, i rischi di un portato che può solidificarsi e permanere anche oltre il superamento dello stato di emergenza.

Il vertice dal quale muove l'osservazione proposta intreccerà sguardi e strumenti della pedagogia sociale⁸ e di quella di genere⁹ nel tentativo di accostare quelle *forme sociali dell'educazione*¹⁰ che il genere coinvolgono e che è possibile rintracciare sia all'interno delle rappresentazioni sociali come degli scenari quotidiani in cui esso si trova a essere performato.

Con questa lente si guarderà in particolare all'esperienza della cura connessa alla dimensione familiare e della sua conciliazione con i tempi di lavoro; tema su cui ancora si misurano gli squilibri di genere e che nella pandemia in corso ha assunto una decisa centralità.

2. Differenti e diseguali ricadute

Le misure di *lockdown* hanno materialmente e simbolicamente stravolto la quotidianità cui eravamo abituate/i. La necessità di fronteggiare la vertiginosa crescita dei contagi ha progressivamente determinato il divieto all'accesso a luoghi pubblici e la sospensione di attività (alcune, non tutte, non negli stessi tempi e non sempre seguendo priorità connesse alla salute). Scuole, spazi pubblici, mezzi di trasporto, servizi socio-educativi, spazi culturali e ricreativi, luoghi di lavoro, di produzione e consumo si sono svuotati, trasferendo all'interno del solo contesto abitativo la vita che vi si svolgeva. Come la rivisitazione della metafora ricorda (a proposito delle differenti imbarcazioni con cui attraversare la tempesta), l'obbligatorietà del confinamento ha ricondotto ciascuna persona all'interno delle proprie disponibilità, dei propri soli mezzi, della propria dimensione familiare, nella temporanea (ma non breve) preclusione all'accesso a quelle risorse pubbliche e private che, oltre all'intrinseca valenza, costituiscono integrazioni e compensazioni dirimenti nella gestione di equilibri economici, familiari e lavorativi, spesso già difficili. Come

⁸ Si vedano in particolare, tra altri, S. Tramma, *L'educazione sociale*, Laterza, Bari-Roma 2019 e id., *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2018; M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004; V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

⁹ Si vedano in particolare, tra altri, F. Marone (a cura di), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Liguori, Napoli 2012; I. Loiodice, P. Ples, N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2012; S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini, Milano 2011; M. Contini, S. Ulivieri (a cura di), *Donne, famiglia famiglie*, Guerini, Milano 2010; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007.

¹⁰ M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano 2013.

ricordato, per chi già esposto a condizioni di vulnerabilità (in atto/in potenza), la pandemia ha costituito un elemento di ulteriore aggravio. Condividono questa esposizione le donne, il cui cammino di emancipazione da condizioni di subalternità, disegualianza e discriminazione è ben lungi dal potersi dire concluso¹¹, amplificando ulteriormente la necessità di un ricorso alle dimensioni del privato e del personale¹². Quello che alcuni dati disponibili permettono di tracciare per la popolazione femminile è infatti il profilo di una condizione resa ancora più complessa, complicata, densa di fatiche, rinunce, compromessi (al ribasso), il cui prossimo futuro appare, se possibile, ancora più incerto e pieno di dubbi¹³. La condizione lavorativa delle donne pare infatti essere stata maggiormente intaccata dall'emergenza sanitaria¹⁴. Più presenti nelle fila del precariato e del lavoro nero, molte donne non sono state raggiunte da interventi e forme di sussidio; maggiormente collocate in settori dedicati alla relazione con il pubblico, hanno registrato sospensioni più lunghe e più frequenti licenziamenti; dove sono riuscite a mantenere il proprio impiego, sono state maggiormente esposte al rischio del contagio in virtù della loro significativa presenza in alcuni settori (in particolare quelli dei servizi alla persona e della sanità)¹⁵. Ulteriori difficoltà tuttavia, vengono segnalate anche per quante hanno potuto usufruire della possibilità di un lavoro da remoto, come nel caso del settore pubblico, all'interno di modalità esplicitamente pensate per la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, ma sempre congiuntamente all'incremento della produttività¹⁶.

Nell'osservatorio qui scelto, che volge l'attenzione alle famiglie con genitori (o famiglie monoparentali) che hanno in carico figli minori (e/o persone in stato di necessità), l'emergenza sanitaria si è tradotta per le donne in una moltiplicazione esponenziale delle complessità già "normalmente" affrontate. La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e dei servizi educativi per la fascia 0-3 (ad oggi ancora entrambi chiusi) e l'iniziale divieto di poter accedere anche a piccoli momenti di vita all'aperto, in presenza dei genitori, ha significato per bambini e bambine l'interruzione dei percorsi formativi ed educativi, insieme alla (inestimabile) opportunità, altrettanto educativa, di relazione e socialità con i/le pari, le figure adulte significative e con l'ambiente naturale e urbanistico, strettamente connesse e parte della dimensione dell'apprendimento¹⁷. La chiusura non ha ovviamente corrisposto alla sospensione o alla cancellazione dei bisogni educativi di cura, di accompagnamento, formazione (a distanza), sostegno, socialità, alimentazio-

¹¹ Cfr. Global gender gap report 2020 http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹² L.K.C. Manzo, A. Minello, *Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care in «Dialogues in Human Geography»*, 10 giugno 2020.

¹³ United Nation, *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women 9 april 2020*, <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en.pdf?la=en&vs=1406>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹⁴ Cfr. P. Villa, F. Bettio, *Gli effetti del Covid sull'occupazione femminile*, <https://www.ingener.it/articoli/effetti-covid-occupazione-femminile>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹⁵ Cfr. L'intervista a Linda Laura Sabbadini del 28 marzo 2020, <https://www.istat.it/it/files//2013/10/Sabbadini-Dire.pdf>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹⁶ Nelle indicazioni del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, viene definita *Smart* "una modalità che aiuta il lavoratore a conciliare i tempi di vita e lavoro e, al contempo, favorire la crescita della sua produttività", <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/smart-working/Pagine/default.aspx>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹⁷ M. Baldacci, *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, in «Micromega» 2020, 4, pp. 147-157.

ne, movimento (ecc.). Si tratta di bisogni diversi in base all'età e alle peculiarità di ogni bambina/o, ragazza/o, che si sono così riversati, con alterne fortune ed esiti, all'interno delle mura domestiche e in capo alle sole figure genitoriali presenti. Indisponibili infatti in molti casi, per buon senso sebbene non per decreto, i tradizionali (e gratuiti) supporti offerti da nonni/nonne, come quelli (a pagamento e non sempre soggetti a rimborso) di baby-sitter. La prosecuzione di alcune produzioni e attività (che, ad ogni modo, hanno progressivamente ripreso a pieno regime) ha obbligato molti, tra genitori e genitrici che non hanno avuto la possibilità di accedere (per diverse ragioni) a ferie e congedi, a proseguire la propria attività lavorativa da casa o in presenza, aggiungendola a quanto accennato. Tutto ciò provvedendo al contempo a quanto concerne l'imprescindibile dimensione di riproduzione del quotidiano (dalla pulizia della casa all'acquisto di generi alimentari) e ai correlati tempi ed energie necessari per ottemperarvi, non indifferenti in una fase come quella in oggetto. Diversi genitori hanno dovuto così trovare il modo di "conciliare" un importante numero di richieste, egualmente pressanti e indifferibili, assumendo, in un *regime di contemporaneità*, la *sovrapposizione totale di ruoli e funzioni*, sotto la pressione di aspettative, responsabilità e (concrete) paure; da quella del contagio, per sé e per altri, alla perdita del lavoro, dell'affaticamento della salute psicofisica dei componenti più piccoli o più fragili della famiglia, nonché della propria.

Alcune ricerche hanno tentato di leggere con *lenti di genere* le pieghe di un interno familiare che, nella cornice emergenziale e nella diffusa retorica del sacrificio e del dovere, rischiavano di restare in ombra perché poco visibili, ignorate o, semplicemente, date per scontate. Queste ricerche hanno così evidenziato quanto, nonostante una «riduzione del gap»¹⁸, rispetto ai loro mariti o compagni, donne-madri hanno dovuto far fronte a un carico maggiore di lavoro domestico e di tempo da dedicare variamente ai figli¹⁹, con conseguenze dirette sulla qualità del lavoro (retribuito) svolto, sulla sua quantità e sulle progressioni di carriera ed economiche future²⁰ e, non da ultimo, sulla loro salute. Un carico di lavoro domestico e di cura che, come noto, non è economicamente riconosciuto – nell'immediato quanto in sede di trattamento pensionistico – e che, nella scelta di posporre interventi dedicati, prosegue a gravare sulle spalle delle donne.

3. Necessità, gravami e strategicità della cura. *Cui prodest scelus, is fecit*

La lettura in filigrana di questi primi dati permette di scorgere un *implicito e informale profilo pedagogico* dei piani governativi destinati al fronteggiamento dell'emergenza e, più in generale, delle esperienze connesse alla pandemia.

Gli interventi condotti sul piano delle politiche pubbliche e sociali (quanto quelli *non intrapresi*) determinano infatti un contributo – positivo o problematico – alla costruzio-

¹⁸ Cfr. FASE 1: *Le giornate in casa durante il lockdown, 5 aprile-21 aprile 2020. Più tempo per cura dei figli, tv e musica, relazioni sociali e attività creative*, 5 giugno 2020, https://www.istat.it/it/files/2020/06/Giornate_in_casa_durante_lockdown.pdf, ultima consultazione 22 giugno 2020.

¹⁹ Cfr. D. Del Boca, N. Oggero, P. Profeta, M.C. Rossi, C. Villosio, *Gender gap. Prima, durante e dopo Covid-19: disuguaglianza in famiglia*, 12 maggio 2020 <http://www.ingenere.it/articoli/prima-durante-dopo-covid-disuguaglianze-famiglia>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

²⁰ *La pandemia fa aumentare la disuguaglianza di genere*, in «Internazionale», 9 giugno 2020, <https://www.internazionale.it/notizie/2020/06/09/pandemia-disuguaglianza-genere>, ultima consultazione 22 giugno 2020.

ne, riproduzione o riformulazione della *cultura di genere* di un Paese; così come promuovono (intenzionalmente o meno) la normazione di determinati (preferibili) modelli di cittadinanza femminile e maschile, la loro diffusione e il loro radicamento nella popolazione²¹. Tutto ciò non giunge a determinare i comportamenti e le scelte delle singole persone ma contribuisce decisamente a orientarle²². Si tratta, in questo senso, di esperienze dotate di una «formatività» che necessita di essere sottoposta «a valutazione»²³. Per il caso osservato, più precisamente esse possono essere considerate esperienze *informalmente educative di/al genere*²⁴. Queste, oltre ad apparecchiare le condizioni materiali che stabiliscono la cornice composita di vincoli e opportunità entro cui prendono forma in modo differenziato le storie di vita e di formazione di uomini e donne, forniscono (direttamente/indirettamente) quadri interpretativi mediante cui ciascuno/a interpreta, legge e significa tale cornice: naturalizzandola, normalizzandola o, viceversa, contestandola.

Nelle misure di sicurezza e di sostegno prese sino ad oggi dal Governo, la messa a tema delle questioni di genere resta assente, laddove perlomeno si consideri l'attenzione a queste un presupposto imprescindibile per la realizzazione e il sostegno a una vita pienamente democratica. La loro stessa marginalità costituisce *ipso facto* un «pieno educativo» denso di problematiche implicazioni. Il fatto che tali questioni non siano considerate una priorità, tantomeno una leva strategica per fronteggiare sul lungo periodo le conseguenze economiche, sociali e culturali che il Covid-19 sta profilando, prosegue e acuisce infatti il mantenimento di un disequilibrio tra la popolazione maschile e quella femminile, in un gioco a somma zero, ai danni delle donne.

Il profilo (informalmente) pedagogico che è possibile rintracciare sembra iscriversi in un ritorno a condizioni di vita e ad attese di futuro²⁵ «premoderne», la cui presunta bontà (leggasi necessità) non è solo l'esito di una preclusione a un pieno accesso per le donne (anche se non solo a loro) ai diritti e alle tutele sociali ma premessa, sottintesa sebbene auto-evidente, di una loro cittadinanza di second'ordine, alla quale si chiede sacrificio, dipendenza, rinuncia. Nelle distanze *ancora una volta reiterate* delle donne dal lavoro, dalla rappresentanza politica e da se stesse, e nella *ribadita* loro prossimità e sovrapposizione alla domesticità e alla cura sembra possibile individuare le tracce di una rinnovata educazione *familiista*. La concomitanza dei fattori ricordati pare infatti «constatare» come obbligatorio, poiché privo di alternative, un ritorno alla centralità della famiglia. Famiglia quale bene rifugio riscoperto (anche se mai del tutto superato) in una contemporaneità che aveva già reso necessario trovare opportunità private di compensazione degli effetti connessi all'accentuarsi dei processi di individualizzazione sociale²⁶ e di contrazione del welfare²⁷.

È questa una centralità che le misure di fronteggiamento della pandemia hanno trasformato ed esasperato, interpretando radicalmente il distanziamento sociale (tradotto

²¹ AA.VV., *Che «genere di welfare»? L'Italia in prospettiva comparata*, «Rivista politiche sociali», 2018, 1.

²² C. Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002.

²³ P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano-Torino 2011, pp. 86 e 90.

²⁴ L. Brambilla, *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

²⁵ C. Leccardi, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Laterza, Roma-Bari 2009.

²⁶ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2008.

²⁷ C. Saraceno, *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Il Mulino, Bologna 2013.

in un letterale confinamento in casa), protraendo la chiusura dei servizi scolastici e educativi nonostante la ripresa delle attività lavorative, rendendo così la conciliazione un esercizio di vero e proprio funambolismo. Nella messa tra parentesi del territorio e delle sue risorse²⁸, la famiglia torna nuovamente ad essere il bene “comune” dell’intera collettività e delle sue istituzioni. È ad essa che, in molti casi, è stato delegato nello specifico l’onere del contenimento dei contagi, la responsabilità della gestione del decorso di chi si ammala e, più in generale, quella di tutti i problemi, i bisogni e le domande di ciascun suo membro. Un carico di responsabilità abnorme, il cui *costo* è gravato (e graverà), come si è visto, in maniera più significativa sulle donne, implicitamente re-investite di ciascuno di questi doveri; i cui desiderata, lavorativi e di benessere, e le cui ambizioni di autodeterminazione appaiono come viceversa sacrificabili.

Si potrebbe parlare più precisamente di un’educazione a un *familismo morale*²⁹. Ovvero di un familismo in cui la reazione (obbligata) di una cittadinanza dinnanzi alle gravi condizioni di solitudine e di eccessiva esposizione alla vulnerabilità si trova a essere tradotta nella normazione di un mutualismo familiare elevato a valore nazionale. Nel frame del “ce la faremo *tutti* insieme”, questa educazione ha trovato infatti ulteriori contenuti, oltre a occasioni di rinforzo e conferma, ripetizione e diffusione. Nelle televisioni e sui social, le pubblicità di brand che hanno rivisitato i propri contenuti nella “prima fase” di *lockdown* hanno creato una particolare narrazione intorno ai temi dello sforzo e del sacrificio; dove attraverso una semantica di tipo bellico congiuntamente a una retorica nazionalista, un sorriso è sufficiente per dare senso e compensare ogni fatica ed è promessa per un futuro migliore (come recita lo spot di un noto marchio italiano). Al centro è posta quasi sempre la famiglia (oltre al lavoro); non necessariamente rappresentata in modo sfacciatamente edulcorato, ma dove l’unità familiare viene tradotta sempre in forza e risorsa, e dove il sacrificio è sì dovere ma anche piacere: di relazioni rinsaldate intorno al focolare domestico, di un tempo ritrovato, di attività svolte insieme. Senza voler negare che tutto questo possa essere accaduto nel lungo periodo di isolamento dallo spazio pubblico (insieme all’incremento delle situazioni di malessere e di violenza intra-familiare³⁰), in queste rappresentazioni c’è qualcosa che manca e che, da un punto di vista educativo, sembra tuttavia piuttosto significativo evidenziare. A mancare non è tanto la rappresentazione della fatica ma il suo costo e la diseguale sua imputazione sull’asse *privato vs pubblico*, in una iper-responsabilizzazione delle famiglie, e su quello *femminile vs maschile*, in una iper-responsabilizzazione delle donne. Un investimento che, mentre nobilita le fatiche rendendole parte di un’epica di gesta eroiche, rende *tabù* la possibilità di accennare a pesi, fatiche, rabbia, frustrazioni.

Anche per ciò che in particolare concerne il secondo asse, il tema non pare essere del tutto inedito ma piuttosto rinfrescare e rinserrare nodi ancora presenti nelle radici culturali del nostro paese e a cui le biografie di genere femminili difficilmente posso-

²⁸ La regione Lombardia costituisce in questo senso un caso esemplare per una gestione sanitaria che ha fatto perno sui presidi ospedalieri piuttosto che su quelli territoriali.

²⁹ Per questa definizione sono debitrice del Prof. Sergio Tramma con cui coordino il Laboratorio Territoriale dedicato a le/gli studenti del CdS in Scienze dell’Educazione presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca e, in questi mesi, impegnato in una riflessione intorno alle implicazioni del rapporto tra educazione, territorio e pandemia.

³⁰ ISTAT, *Violenza di genere al tempo del Covid-19: le chiamate al numero verde 1522*, 13 maggio 2020, https://www.istat.it/it/files//2020/05/Stat-today_Chiamate-numero-antiviolenza.pdf, ultima consultazione 22 giugno 2020.

no mostrarsi insensibili, chiamando direttamente in causa le relazioni umane e d'affetto, specie con soggetti che non possono sopravvivere prescindendo da esse; nodi come quello dell'oblatività femminile connessa a una funzione materna o, più generalmente, di cura sacralizzate o naturalizzate. Un'oblatività che, in questo senso, fa il paio con una *pericolosa dimenticanza di sé*³¹ e di quella pienezza, umana e civile, che dovrebbe scorgere nelle soggettività femminili una pluralità di dimensioni, rattrappite però dietro la loro oggettivazione e riduzione a mera funzione; un'oggettivazione che rende le donne – emotivamente ed economicamente – dipendenti da altri.

4. Per non concludere

Nella presunta assenza di alternative, nell'ovvietà del presente, nella retorica del dovere e della necessità si individuano *didattiche* potenti che normalizzano (normandole) e naturalizzano vecchie e nuove funzioni e funzionalità, rinverdendo e incensando doverismi che più facilmente così trovano il modo di essere veicolati, giustificati, nuovamente appresi e riprodotti. E non solo dalle donne. Se mediante questa educazione il sacrificio viene trasformato in forza, questa forza è quella degli "altri". Esso rappresenta infatti un risparmio (apparente) sulla spesa sociale, problematicamente bilanciato dalla perdita di una quota importante di risorse³²; e un *plus* di tempo per sé ricavato da una divisione sessuale sbilanciata delle responsabilità. Risorse di non poco conto nell'economia della società contemporanea.

La pandemia non solo ha complicato l'esperienza della conciliazione, moltiplicando ulteriormente una presenza già identificata come doppia, ma l'ha confermata, in questa versione sacrificale, quale attestazione di amore per la propria famiglia e, per il suo tramite, per la propria Patria. In questo modo, il peso di una conciliazione resta difficile da dire, rappresentare e considerare. Significazioni e costi delle fatiche, e delle frustrazioni e dei pentimenti a queste collegati, rischiano di restare infatti al palo di un'esternazione e di un computo solo privati, salvo rintracciarsi nelle scelte e nei compromessi cui individualmente si dà seguito. Senza rinnovare vecchie e nuove forme di essenzializzazione – secondo cui la sola realizzazione per il femminile starebbe, alternativamente, solo nel materno o solo nel carrierismo –, in questo (eterno) ritorno al privato, si abbinano le scelte di molte donne di rinunciare al proprio lavoro retribuito (o a una parte di questo) a seguito della/e maternità o di rinunciare alla maternità stessa per poter continuare a lavorare. O, ancora, di esprimere una generatività, filiale e professionale, al prezzo di pesanti pre-giudizi e sensi di colpa (davanti alla prole, al datore di lavoro, al marito o compagno). Implicitamente modellizzata sembra essere, nel primo caso, una soggettività "ovviamente" disposta a farsi carico *da sola* degli oneri connessi alla cura e alla responsabilità verso gli altri; nel secondo, una soggettività che, viceversa, ne è del tutto priva o esentata. Nel mezzo, un'esistenza materiale e concreta che rischia di proseguire a essere nascosta, obliata, mistificata.

L'impossibilità di poter dire la fatica prostrante a cui l'emergenza Covid-19 e la sua gestione hanno esposto molte persone, in particolare donne, alla rimozione (pubblica,

³¹ L. Brambilla, *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, cit.

³² C. Volpato, *Psicosociologia del maschilismo*, Laterza, Roma-Bari 2013.

sociale, culturale) della sua memoria e del senso di ingiustizia che può derivarvi, rischiano di mutilare la varietà e la complessità delle esperienze e delle soggettività che le vivono, confinandole coartatamente entro binari prestabiliti, educando a concepirli e confermarli come gli unici e giusti o, al più, eventualmente necessari. È questo un tabù che rischia di contribuire a quell'educazione (mai del tutto superata) che spinge le donne a proseguire a considerarsi funzione per altri e in funzione degli altri ma mai soggette in sé, per sé, a sé; ingranaggio imprescindibile di una società entro cui però non è dato loro di poter assumere un profilo pieno di cittadinanza, se non al prezzo di tradire se stesse: non una presunta essenza ma la tensione desiderante (qualunque sia) del proprio divenire.

In questa educazione si rintraccia l'invito o, forse, l'ingiunzione al mantenimento e all'adattamento a uno *status quo*. Un'educazione che quindi si presta a divenire *strumento di controllo sociale* dove cioè è affaticata la possibilità di scorgere nuovi e alternativi modi di leggere e affrontare ciò che proviamo e il presente in cui viviamo, di significarlo, tentando di immaginarlo e di immaginarci al suo interno diversamente³³.

Nel clima che stiamo attraversando, l'esperienza della *cura* (e dei relativi oneri), da cui incontrovertibilmente dipende l'esistenza di ciascuna/o di noi, sembra ancora troppo distante dalla possibilità e volontà di essere riconosciuta quale «ideale politico» che può contribuire a migliorare la società, a renderla più sostenibile³⁴, permettendo di vedere nella *vulnerabilità* un universale che tutti e tutte ci rappresenta e ricomprende³⁵. Nonostante i drammatici esiti cui la pandemia ha condotto, esse rischiano di restare leve su cui prosegue a essere esercitata la pressione di una diseguaglianza. Nello scenario che si è cercato di descrivere, la finestra sulle *fatiche* attraversate può rappresentare infatti per molti un'«occhiatina» sufficiente a convincersi che non è il caso di lasciare i propri privilegi; per molte la conferma di un impedimento all'accesso o di una distanza dallo spazio del pubblico e del politico.

Sebbene il frangente difficile e in evoluzione non consente di individuare con certezza chiari e definiti percorsi sul piano della riflessione e della ricerca pedagogica oltretutto dell'intervento educativo, laddove però intesi in una chiave politica, critica e militante di trasformazione sociale³⁶, si ritiene sia ad ogni modo importante esplorare le esperienze che stiamo attraversando e il loro portato informalmente educativo, sia esso supportato da un'intenzionalità rinvenibile ex post che da un'inintenzionalità che le vede contingenzialmente connesse all'emergenza che stiamo oggi vivendo.

³³ O. Donath, *Pentirsi di essere madri. Storie di donne che tornerebbero indietro. Sociologia di un tabù*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.

³⁴ A.G. Lopez, *Donne ai margini della scienza*, Unicopli, Milano 2009, p. 68.

³⁵ A.G. Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Edizioni ETS, Pisa 2018.

³⁶ Cfr. M. Tomarchi, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015 e F. Cambi, *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma 2009.

la riconferma come un'emozione-di-base (insieme alla passione erotica e all'amore genitoriale e filiale) che ha avuto un riconoscimento costante nella vita degli individui e delle società storicamente definite e differenziate. Allora l'amicizia 1) ci allena al fare e vivere comunità come forma più alta dello stare in società; 2) si basa e tiene viva l'unità nella diversità e anche ciò rende più vera e ricca la socializzazione; 3) si fa regola di una corretta e vera comunicazione umana; 4) sviluppa qualità interiore nel soggetto e lo avvia a un fare-società in modo aperto e tollerante, con al centro il dialogo.

2. L'amicizia nelle età della vita

Richiamiamo qui, ancora una volta, i valori che stanno al centro dell'amicizia e che sono valori di uguaglianza e di incontro paritetico e intimo (esemplarmente umano), di vicinanza e di aiuto e di sostegno, di essere un noi che agisce in ideali comuni e ideali che fanno-umanità, di dialogo che accoglie e integra: un modello di socializzazione fine e nobile che ci accompagna per tutta la vita con esperienze via via riprese. E ora uno sguardo alle tappe.

Nell'infanzia l'amicizia è spesso legata al gioco e lì si afferma e nel suo valore primario come nella sua dialettica fatta di distacchi o di liti etc. Ma resta la via centrale per socializzare il soggetto insieme alle regole che agiscono negli spazi pluralistici (famiglia, scuola, associazioni, società civile). E lì si deposita come esperienza di entrare-nella-società in modo gratificante e convincente che resta poi come un modello.

Nella seconda infanzia e preadolescenza l'amicizia si sviluppa sempre più come dialogo io/tu, come accenno a un'amicizia-del-cuore con pari età che crescerà tra pre e adolescenza e sarà la forma canonica del-vivere-l'amicizia, almeno fino a ieri (oggi le cose sono un po' diverse e non al meglio, come vedremo). Ora l'io cresce attraverso il dialogo/confronto col tu e in quel noi si crea uno stare insieme che lega e fa vita comune e dà forza e sostegno: che gratifica e fa coscienza.

Nell'adolescenza infine l'amicizia si fa esperienza centrale di crescita, nel distacco dalla famiglia e nell'apertura alla società adulta. L'amico è insieme e *l'alter ego* e il compagno di esperienze, a cui ci si rivela e con cui si affrontano azioni in comune: una "protesi" dell'io e un mondo altro che ci parla. E questa è l'età-d'oro dell'amicizia come poi la stessa narrativa borghese del Novecento ci ha posto davanti agli occhi e proprio, forse, perché è stato questo il secolo dell'adolescenza, in senso storico e ideale insieme, in quanto l'ha prodotta con la scolarizzazione stessa e l'ha acutamente narrata e studiata. Qui anche, però, l'amicizia fa gruppo, si dilata e crea aggregazioni non sempre positive, e si pensi al bullismo oggi sempre più attivo nei gruppi di adolescenti e post e che rivela esiti da curare con attenzione e costanza, con tecniche e analitiche e di proiezioni esistenziali e narrative anche.

Nella giovinezza e adultità l'esperienza amicale si trasforma di nuovo: resta sì uno spazio per l'amico del cuore, ma la rete amicale si allarga e l'agire insieme si fa paradigma più primario, aprendo anche dinamiche più complesse relative al gruppo e spesso laceranti o devianti. Con l'entrata poi nel mondo del lavoro l'amicizia si fa colleganza, anche sentita e partecipata, ma che si articola su esperienze oggettive comuni e fa sponda attraverso decisioni assunte in accordo. Poi la formazione di un proprio nucleo familiare la cambia ancora: si fa rete di comunicazione ora più stretta ora meno e pone più in

ombra l'amicizia idealizzata dell'adolescenza che solo per un po' la giovinezza continua a coltivare in modo sistematico, a parte le eccezioni che anche qui ci sono sempre (e si pensi solo a quella di Michel de Montaigne per Etienne de la Boétie, così esaltata nei suoi scritti).

Nella terza età, che è spesso età di solitudine, l'amicizia si fa di nuovo risorsa centrale sia come ritorno a amicizie del passato sia come apertura di nuove amicizie, che fanno socializzazione e completano il tempo libero sempre più a disposizione, con incontri, scambi, dialoghi, cene o viaggi che fanno-vissuto-insieme e che sviluppa solidarietà e gratifica impegnandoci-con-gli-altri.

3. L'amicizia interpretata: tra filosofia, letteratura, storia e scienze umane

Già si è accennato al mondo classico e alla sua idealizzazione dell'amicizia soprattutto maschile, come avviene in Omero o in Virgilio. C'è poi l'amicizia cantata (da Catullo con ironia) o narrata (nel *Satyricon* di Petronio, ma lì fortemente declassata). Poi quella decantata dai filosofi: tra Platone e Aristotele poi Epicuro e Cicerone e Seneca etc. Fermiamoci solo su Platone e Cicerone. Platone nel suo pensiero distingue tra *eros* (amore-passione, diremmo noi) e *philia* (che è amorevolezza e amicizia) e se vede in *eros* la forza che esalta, vede in *philia* un amore più quieto che fa sostegno e sviluppo di sé, da coltivare sempre. Cicerone invece nel suo *Lelius. De amicitia* rivendica la spiritualità dell'amicizia e ne rileva la forza formativa nella *sodalitas* che essa promuove, disinteressata ed eticamente sviluppata.

Col cristianesimo invece l'amicizia si fa valore etico-religioso, alimentando il principio dell'*agàpe* che fa comunità e qui l'amicizia si prolunga in valore socio-politico che fa fratellanza e sostegno reciproco partendo dalla comune appartenenza sostenuta dalla fede condivisa e che esige un vivo amore del prossimo, come Cristo ha insegnato e testimoniato con la sua morte. E Cristo è l'amico primo di ogni cristiano, che gli si offre come modello. Poi nel Medioevo l'amicizia si fa collante vissuto sia nei cenobi come tra i cavalieri, ma restando ben vincolata al messaggio cristiano: e tutto ciò agisce nell'immaginario. Sul piano sociale la società feudale, invece, fissa legami di gerarchia e di servitù che lasceranno spazio e valore al fare amicizia solo nell'ambito privato: e si pensi a Dante e ai suoi sonetti per gli amici—tipo “l'vorrei che tu e Lapo ed io...”—o le figure evocate nella *Commedia*—tipo quella di Pier Delle Vigne che dice: “tenni ambo le chiavi del cor di Federico”(il re e imperatore).

Con l'Umanesimo e il Rinascimento e col ritorno di Platone anche l'amicizia viene rilanciata come esperienza umana e morale fondamentale e formativa, già nei trattati di Vittorino da Feltre o in quelli di Erasmo da Rotterdam, come poi si afferma dentro la vita delle corti italiane tra maestri e allievi o nella vita privata (a Firenze sono esemplari il Magnifico e Giuliano col legame che hanno col Poliziano, oppure Machiavelli con altri compagni di vita richiamati spesso nel suo epistolario). Ma il Cinquecento ci ha dato anche la ripresa più alta del valore dell'amicizia come esperienza di formazione umana, etica e spirituale: e lo ha fatto Montaigne nei suoi *Essais*, come già ricordato.

Poi è nel Settecento che il tema-amicizia torna ad esser richiamata come esperienza centrale anche per il lavoro intellettuale e si pensi alla Parigi dei *philosophes* o alla Milano dei fratelli Verri, dove nasce il capolavoro di Beccaria: *Dei delitti e delle pene*.

Col Romanticismo tale principio-valore ritorna ancor più al centro e della vita spirituale e sociale di ciascuno, intellettuale o borghese che sia. E ora il romanzo sarà il grande interprete di tale forma di comunicazione umana e lo sarà in molte forme. Si pensi all'amicizia tra Leopardi e Ranieri sia a Firenze che a Napoli. Si pensi ai romanzi di Murger (*La vie de bohème*) o di Flaubert (*L'éducation sentimentale*) e di molti altri autori che sviluppano proprio il "romanzo di formazione". Poi tra Otto e Novecento ancora il romanzo ci porrà davanti modelli diversi di amicizia ora positivi ora no (e si pensi al *Kroeger* di Th. Mann, al *Toerless* di Musil ai *Monnaieurs* di Gide e altri ancora). E il Novecento ha ripreso tali testimonianze letterarie ma via via anche con studi psico-sociologici che ci hanno inoltrati in una comprensione più fine dell'amicizia: e in Italia in anni recenti si pensi a Petter o ad Alberoni o Pietropolli Charmet. Anche il teatro e poi il cinema ci hanno dato analisi acute dell'amicizia. Si pensi solo al *Don Carlos* di Schiller e poi di Verdi e ai molti film contemporanei che ne hanno esaltata la solidità e la funzione-chiave nella vita. E si vedano *Pomodori verdi fritti* o *Quasi amici*, *L'amico ritrovato* o *Gli anni più belli*.

4. L'amicizia oggi nel vissuto giovanile

Se nel mondo borghese e pre-tecnologico avanzato l'amicizia aveva i due volti dell'amico del cuore e del gruppo amicale, oggi nella società delle *new tech* e del bullismo, della solitudine dell'io o dell'intruppamento coatto, l'amicizia è cambiata e lo ha fatto producendo gregarismo, aggressività, devianza, anche se si è arricchita di un passo in avanti come amicizia tra sessi diversi, ora più omologati tra loro e più liberi. Certo è però che il modello classico dell'amicizia si è indebolito. Come ci testimoniano varie inchieste fatte tra i giovani attuali. Ne cito una: su "Abitudini e stile di vita degli adolescenti italiani" che si ripete ormai da sedici anni. Quella del 2016, di cui ho i dati, rilevati su 2107 studenti di terza media, mette ben in risalto il modo diffuso di intendere oggi le relazioni amicali, riassumibile in sei punti. 1) Scompare "l'amico del cuore", presente solo nel 19%, mentre l'85,5% sostiene di avere "molti amici" e a Sud più che al Nord; 2) le amicizie nascono soprattutto a scuola (95,5%), poi nello sport (70,9%), con figli di amici di casa (57,1%) e crescono gli amici trovati su internet (31%) prima virtuali poi reali; 3) crescono amicizie tra i due sessi e molti ragazzi dichiarano di averne in ugual misura tra maschi e femmine, ma con percentuali diverse: del 4% tra i maschi e il 10% tra le femmine; 4) nelle amicizie c'è una conflittualità elevata (43% tra i maschi e il 47,5% tra le femmine: solo il 7% non litiga mai); 5) il 90% frequenta un gruppo di pari, che accoglie, protegge e dà identità, mentre è nuova la tendenza a frequentare gruppi numerosi di coetanei invece che ristretti e poi si riconosce al 50% di affrontare in compagnia più rischiosi comportamenti; 6) il ruolo svolto dalla rete per fare nuovi amici cresce e lì crescono anche i rischi di entrare in contatto con sconosciuti (come dice di aver fatto il 59% e molti hanno scambiato il luogo della scuola o il telefono). Poi due note ulteriori: la fragilità psicologica di questi giovanissimi, che produce disturbi alimentari, condizioni depressive e tendenze suicidarie e porta a integrarsi con forza e soddisfazione con altri che fanno garanzia e protezione; sono i ragazzi con maggiori difficoltà a usare l'amicizia in rete, ma così si espongono al cyberbullismo.

Poi si rifletta anche sulle amicizie tipo *facebook* oggi in voga: superficiali, troppo

estese per numero, tutte atteggiata al meglio nella presentazione di sé, quindi amicizie false e falsificanti sia rispetto all'amicizia elettiva sia rispetto a quella "gruppale". Che rivela un *décalage* della comunicazione in modo verticale. Come fanno anche alcune trasmissioni televisive che si richiamano sì all'amicizia ma poi potenziano solo un individualismo spettacolarizzato.

Comunque l'amicizia resta come esperienza-basica, di cui ogni soggetto ha vero bisogno per umanizzarsi e che pertanto va coltivata con cura in ogni agenzia formativa responsabile, sottraendola alle leggi e dell'omologazione e dello stare insieme gregario, dell'avvertire l'altro o come complice o come nemico. Come ben ci ha informato lo studio delle dinamiche-di-gruppo, da Kurt Lewin in poi.

5. La forza etico-socio-politica dell'amicizia.

Proprio nella sua gerarchia di valori l'amicizia, se riproposta nel suo esser più autentico e se veramente vissuta nella sua intensità e nella sua dialettica, come pure nella prospettiva di socializzazione che la guida, può far percepire l'*identikit* più fondante in senso umano e sociale del fare società. Sviluppando un modo comunitario e democratico di tale essere in società e postulandone lo sviluppo in tal senso. Come già ebbe a indicare la rivoluzione cristiana con la sua *agàpe*. Poi la rivoluzione francese con la sua terna di valori (*liberté, égalité, fraternité*). Di poi anche quella socialista che metteva al centro emancipazione e cooperazione dentro uno stato di cittadini e per i cittadini. E di quella delle democrazie moderne. Tutte promesse fin qui inevase, ma comunque da tener ferme fissandole come modelli forti e veri e proprio perché utopici, forse, ma come tali da far valere nella mente e nel progettare modelli sociali e politici, in modo da correggerli e da svilupparli ad un tempo e guardando a un modello-massimo-che-fa-regola. Qui siamo sulla frontiera cara a Bloch, dello "spirito dell'utopia" e del "principio speranza"? Forse sì. Ma è una frontiera irrinunciabile nell'agire umano collettivo e pertanto da preservare.

Proprio su questo piano l'amicizia con i suoi valori ci viene in aiuto e con valori da mettere sempre più al centro della vita sociale e etico-politica, per farla maturare verso il criterio-comunità-democratica. Ecco i suoi valori già sopra ricordati: interiorità e sviluppo di sé nell'incontro e dialogo con l'altro; scoperta del valore dell'altro e da lì altruismo; poi impegno in comune che fa comunità *in nuce*; costruzione di un orizzonte aperto e solidale di riferimento che si proietta sulla vita sociale. Valori tra loro integrati e collaborativi nel loro esser voluti insieme e che fanno democrazia.

Facciamo una riprova con la Carta Costituzionale italiana, guardando alla sua prima parte che verte sui "principi fondamentali" che devono fare e società e stato e sono principi di libertà e di eguaglianza e di convivenza rispettosa delle differenze e tesa a costruire comunità, e nella famiglia e nel lavoro e nella scuola, dove pluralismo e unità convivono e si integrano reciprocamente. Se letti e commentati bene i 54 articoli di questa prima parte della costituzione si legano strettamente all'etica dell'amicizia e fanno comunità attiva, che a sua volta si fa e deve farsi "anima" dello stesso stato, oltre che del cittadino.

Bibliografia

- Adorno Th. W., *Minima moralia*, Torino, Einaudi, 1954
Alberoni F., *Statu nascenti*, Bologna, Il Mulino, 1968
Amicizia, "Wikipedia" (encicl.on line)
Baldini M., *Storia dell'amicizia*, Roma , Armando, 2001
Costituzione italiana, Torino, Einaudi,1975
Croce B., *Etica e politica*, Bari, Laterza,1956
Del Soldà P., *Sulle ali degli amici. Una filosofia dell'incontro*, Venezia, Marsilio, 2020
Galli N., *L'amicizia un dono per tutta la vita*, Milano, Vita e Pensiero, 2004
Heller A., *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1975
de Montaigne M., *Saggi*. I-II, Milano, Mondadori, 1970
Marcuse H., *Cultura e società*, Torino, Einaudi, 1969
Padiglione V., *L'amicizia*, Roma, Savelli,1978
Petter G., *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza* Firenze, Giunti,2007
Pietropolli Charmet G., *Amici compagni complici*, Milano, FrancoAngeli, 2001
Pizzolati L., *L'idea di amicizia nel mondo antico classico e cristiano*, Torino, Einaudi,1993

L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo

ROSARIA CAPOBIANCO

Dottoressa di Ricerca – Università di Napoli Federico II

Corresponding author: rosaria.capobianco@unina.it

PAOLO VITTORIA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università di Napoli Federico II

Corresponding author: paolo.vittoria@unina.it

Abstract. The school has the task of activating specific educational paths that develop students' awareness of their rights and duties, awareness of the common good and critical thinking in students of all ages. The reintroduction of civic education at school should encourage reflection on the sense of the common good and the construction of new forms of collective identity. Therefore, a practical and operational proposal for civic education emerges: activating the Legislative Theater, a technique created by Augusto Boal that proposes laws using theater.

Keywords. civic education - legislative theatre - citizenship education - critical thinking

1. L'educazione civica torna tra i banchi di scuola

L'educazione civica in Italia, introdotta per la prima volta nel 1958 con il D.P.R. n.585, prevedeva l'insegnamento sia nelle scuole medie (oggi Scuola secondaria di primo grado) che nelle scuole superiori (oggi Scuola Secondaria di II grado). Si trattava di due ore al mese obbligatorie, affidate al docente di storia. Nel 2008 è subentrata una disciplina trasversale a tutte le altre denominata *Cittadinanza e Costituzione*¹, un cambiamento di prospettiva sottolineato dall'articolo 1 della Legge n. 169/2008 che affermava che il compito della scuola fosse quello di sviluppare in tutti gli studenti quei comportamenti di "cittadinanza attiva" ispirati, tra gli altri, ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà che forse la semplice *Educazione civica* non riusciva a garantire.

Pertanto, sbaglia chi pensa che, in tutti questi anni, gli studenti italiani non abbiano avuto nessun insegnamento inerente l'*educazione civica*, in quanto *Cittadinanza e Costituzione* ha accompagnato generazioni di studenti fin dalla Scuola dell'Infanzia. Del resto,

¹ Articolo 1 della Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008.

più volte il Ministero, in questi ultimi anni, ha ribadito l'importanza e il valore sociale e civico dell'insegnamento e dei progetti di *Cittadinanza e Costituzione*, basti pensare al ruolo centrale attribuito a quest'ultima all'interno delle ultime *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*² (2018) riguardanti il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. In questo documento viene assegnata una maggiore centralità al tema della *Cittadinanza* che viene considerato il punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum della scuola e che incidono sulla progettazione e sulla pianificazione dell'offerta formativa.

Secondo le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* le Istituzioni scolastiche sono chiamate ad organizzare il curriculum e le proposte didattiche in modo da inquadrarle nella cornice di senso e di significato della cittadinanza. Come esplicitato nei *nuovi scenari*

«tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità»³.

Oggi la nuova offerta formativa dell'insegnamento di *Educazione civica* è stata ampiamente rivista rispetto al passato: nelle 33 ore annuali dovranno essere raggiunti gli obiettivi di apprendimento riguardanti la Costituzione e le principali Istituzioni nazionali ed europee, i principi di legalità, la cittadinanza attiva e digitale, la sostenibilità ambientale, lo sviluppo sostenibile, il diritto del lavoro, la valorizzazione del patrimonio culturale, il diritto alla salute e al benessere della persona. L'iter legislativo è iniziato nel dicembre del 2018. Dal testo di legge si precisa che l'educazione civica sarà una materia obbligatoria in grado di sviluppare «la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società»⁴. Il DDL sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, approvato nel maggio del 2019 dalla Camera dei Deputati e successivamente dal Senato, nel mese di agosto, avrebbe dovuto essere operativo già dal primo settembre dell'anno scolastico 2019/2020. In realtà dopo il parere negativo *alla proposta di avviare una sperimentazione nazionale già dall'anno scolastico 2019/2020* espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI)⁵ e dopo le dichiarazioni dell'ex ministro dell'Istruzione, Lorenzo Fioramonti,

² Il 22 febbraio 2018, il M.I.U.R. ha presentato il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. M.I.U.R., *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018 [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>] Il M.I.U.R. ha presentato il documento predisposto dal Comitato Scientifico Nazionale, che ha come obiettivo quello di proporre alle scuole una *rilettura*, a distanza di 5 anni, delle *Indicazioni nazionali 2012*, entrate in vigore nell'anno scolastico 2013/2014, in seguito alla loro formalizzazione con il DM n.254/2012.

³ *Ivi*, p.15.

⁴ Legge 20 agosto 2019, n. 92 introduce nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

⁵ Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Espressione di parere sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale in merito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione del sistema nazionale di istruzione. Approvato nella seduta plenaria n. 31 dell'11/09/2019.

il MIUR ha emanato una circolare in cui si comunicava che *l'insegnamento dell'educazione civica sarebbe iniziato a partire dall'anno scolastico 2020/2021*⁶. Nella nota 1830 il Ministero ha manifestato la sua volontà di costituire un Comitato tecnico scientifico per la redazione delle *Linee guida* previste dall'articolo 3 della legge 92/2019, al fine di preparare in modo adeguato l'introduzione dell'educazione civica nei diversi percorsi scolastici di ogni ordine e grado dal primo settembre 2020. Pertanto, nel corrente anno scolastico 2019/2020, dopo una prima fase di consultazione degli *stakeholders*, si darà avvio alle opportune attività di accompagnamento per le scuole.

In questo momento di transizione dalla *Cittadinanza e Costituzione* all'*Educazione civica* sono tanti i dubbi e le perplessità a cui il Ministero non ha dato ancora una risposta. Lo stesso CSPI ha messo in evidenza alcune criticità⁷:

- manca una sufficiente declinazione delle tematiche evidenziate dalla legge e tra queste non sono presenti temi di grande attualità come la solidarietà sociale, il rispetto delle differenze, della parità di genere, delle minoranze linguistiche e di tutti quei temi che, in una società complessa, contribuiscono a costruire competenze sociali e civiche per un armonico sviluppo del singolo e dell'intera collettività;
- manca una specifica epistemologia della disciplina "educazione civica", in quanto nella tradizione degli ultimi sessant'anni (a partire dal DPR 285/1958 e successivamente dalla Legge n.53/2003 e dalla Legge n.169/2008), essa è stata considerata come un insegnamento trasversale e non come «autonoma disciplina»;
- mancano le integrazioni alle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo e per i Licei e alle *Linee Guida* per i Tecnici e i Professionali;
- mancano eventuali percorsi di accompagnamento per i dirigenti e per i docenti, in questa prima fase sperimentale;
- manca una valorizzazione di quanto di interessante sia stato realizzato già dalle scuole sull'argomento (del resto il percorso di *Cittadinanza e Costituzione* è elemento da accertare in sede di esami di Stato), piuttosto che andare a prevedere la creazione di un albo delle buone pratiche per l'educazione civica limitate all'anno in corso (art. 4 del DM);
- manca una relazione più stretta con il territorio di riferimento per rendere più significative le esperienze di educazione civica progettate;
- manca un coinvolgimento e una corresponsabilità degli enti locali, componente indispensabile per la progettazione.

Attenderemo, quindi, le *Linee guida* previste dall'articolo 3 della legge 92/2019 da parte del Ministero, ma i dubbi che ci pongono e ci poniamo, aprono una questione che sta alla radice della materia in questione: educare a problematizzare le possibili relazioni, le convergenze e le distinzioni tra la dimensione educativa e quella politica nelle declinazioni storiche e negli scenari che si stanno aprendo, e poi educare a comprendere la

⁶ MIUR, *Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado. Avvio dall'anno scolastico 2020/2021*, nota 1830 del 12 settembre. [<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Insegnamento+de+il%27educazione+civica+nelle+scuole.pdf>]

⁷ Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Espressione di parere sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale in merito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione del sistema nazionale di istruzione*, pp.4-5 [specificare meglio se si tratta di una fonte reperita on-line]

«correlazione» tra l'educazione e la coscienza sociale sono una base indispensabile dell'educazione civica. Ma qual è effettivamente l'epistemologia dell'educazione civica? Come è possibile praticare l'educazione civica?

2. La scuola e la coscienza politica: una relazione necessaria

Crediamo che, senza una riflessione critica e problematizzante della relazione educazione/cittadinanza, molti temi caratteristici dell'educazione civica si svuoterebbero di significato. Ad esempio, cosa vorrebbe dire far imparare un articolo della Costituzione, senza ricostruire l'iter storico e politico del documento fondante della nostra Repubblica? Come trattare temi ecologici senza indagare il nesso tra un modello politico-economico e lo sfruttamento delle risorse ambientali? Alla base di queste domande c'è la relazione complessa tra educazione e politica. Considerando come inseparabile il nesso dialettico, ossia il legame tra l'educazione della persona e l'educazione sociale, riteniamo che il *proprium* della politica dovrebbe essere quello di preoccuparsi di ciascun membro della comunità e del *bene comune* nel rispetto del pluralismo.

Risulta chiaro, quindi che l'educazione non riveste unicamente un ruolo strumentale, ma suggerisce *ab initio* un paradigma orientativo basato sulla responsabilità e sulla capacità di giudicare autonomamente e in modo critico. Questo non vuol dire semplicemente formare il futuro cittadino democratico, ma sottolinea la necessità di congiungere intrinsecamente *educazione e democrazia*, alla luce della piena consapevolezza dell'inescricabile relazione esistente tra i due termini. Già de Tocqueville lo aveva sottolineato dicendo che bisognava «educare la democrazia»⁸, proprio lui che pur essendo affascinato dalla democrazia americana, non mancò di evidenziarne i limiti. *Educare la democrazia*, di conseguenza, vuol dire predisporre precisi percorsi formativi volti a favorire questo tipo di educazione. Lo stesso Luigi Einaudi, un secolo più tardi, dalle pagine di *Prediche inutili*, precisamente nella quarta dispensa, a coloro che rimanevano delusi dalla superficiale preparazione del personale politico, spiegava la necessità di un'educazione politica:

«Come impedire che i furbi cattivi ed ignoranti non prevalgano sui buoni e sui sapienti? [...] Solo l'educazione politica giova a consentire una scelta non del tutto infelice tra i candidati»⁹.

Attraverso l'espressione «educazione politica», Einaudi non vuole intendere assolutamente un condizionamento di ordine ideologico, ma bensì sottolinea come la giusta formazione individuale permetta al soggetto di compiere scelte consapevoli.

Seguendo il pensiero di Bertolini:

«la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo giungeva a concepire.

⁸ A. de Tocqueville (1835-40), *De la démocratie en Amérique*, (trad. it *La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, vol. 2, Torino, UTET, 1968, p. 20. Nell'introduzione al suo famoso saggio, *La Democrazia in America*, de Tocqueville afferma: «Educare la democrazia, rianimare, se è possibile, le sue fedi, purificare i suoi costumi, regolare i suoi movimenti, sostituire, poco per volta, la scienza degli affari all'inesperienza, la conoscenza dei suoi reali interessi ai suoi ciechi istinti; adattare il suo governo ai tempi e ai luoghi, modificarlo secondo le circostanze e gli uomini: questo è il principale dovere che oggi s'impone ai nostri governanti». *Ivi*.

⁹ L. Einaudi, *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959, p.205.

Dall'altro lato, l'educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdersi in discorsi troppo astratti o moralistici, in quanto la sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana¹⁰.

La scuola, alla luce di quanto detto, si trova ad essere il luogo di frontiera tra l'educazione e la politica, uno spazio critico per cercare di comprendere le trasformazioni del paradigma della complessità della politica dei nostri giorni. Del resto, pur non essendovi una disciplina dedicata espressamente all'educazione alla politica, risulta evidente come la politica sia parte delle conoscenze storiche, geografiche, letterarie, filosofiche, ma anche delle cosiddette scienze esatte.

Se è vero che l'uomo è per natura un "essere politico"¹¹ secondo una notissima affermazione ontologica aristotelica, è altrettanto vero che questo stesso uomo va educato. Luigina Mortari afferma che affinché ci sia una "buona politica" essa va "coltivata", perché la politica ha bisogno dell'educazione, «perché senza menti educate non c'è la possibilità di dare forma a una civiltà autenticamente umana»¹².

In *La città e la scuola*¹³, una bella antologia che raggruppa una serie di scritti di Lamberto Borghi, il grande pedagogista scomparso nel 2000, sottolinea il compito della scuola di educare all'autonomia:

«Io ritengo che formare degli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie»¹⁴.

Queste parole scritte nel capitolo *Scuola e società* risalgono addirittura al 1952, molto prima del Sessantotto, ma risulta evidente come per Borghi solo mediante un'educazione che valorizzi l'autonomia degli studenti, sarà possibile compiere quel processo di trasformazione della società che la politica chiede.

Anche Bruno Ciari, in *Le nuove tecniche didattiche (1962) espone* la sua interessante prospettiva politico-pedagogica, sostenendo che all'interno del plesso scolastico si debbano stabilire rapporti di collaborazione, di scambio, di lavoro comune tra le altre classi. Per Ciari, fondatore del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nel 1958, il giovane studente che a scuola vive in un certo modo, rifletterà anche al di fuori, in ogni suo atto, il comportamento acquisito¹⁵. Queste parole risultano ancora più straordinarie se semplicemente riflettiamo che sono state scritte nel 1962, prima ancora della riforma

¹⁰ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, p.3.

¹¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di G. Giannantoni; traduzioni di M. Gigante, G. Colli, M. Valgimigli, A. Plebe, M. Vegetti et al., Roma-Bari, Laterza, I edizione, 1983, I, 7, 1097b, 11.

¹² L. Mortari, M. Ubbiali, *Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», 2, 2018, p.10.

¹³ *La città e la scuola* di Lamberto Borghi, a cura di Goffredo Fofi, è stato pubblicato per la prima volta nel 2000, anno della morte dello stesso Borghi. Il volume raccoglie una dozzina di testi scritti tra il 1951 e il 1991, quasi tutti pubblicati su *Scuola e città*, la rivista diretta da Borghi, dal 1955 al 1972. Vi sono contenuti alcuni saggi tematici su autori come John Dewey, Janusz Korczak e Aldo Capitini, ma soprattutto riflessioni più generali. L. Borghi, *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Milano, Elèuthera editrice, 2000.

¹⁴ *Ivi*, p.137.

¹⁵ B. Ciari (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'asino, 2012.

della scuola media unica, sono parole di apertura che invitano all'impegno per il *bene comune*, obiettivo prioritario dell'educazione civica.

Tutto questo è possibile se si crede integralmente in una scuola aperta al confronto, che offre spunti di dialogo, di riflessione e di incontro; una scuola che non è una meccanica distributrice di conoscenze, ma che crede in una formazione completa, attraverso l'educazione ad una cittadinanza *globale*. Alla scuola spetta il compito di aiutare a riflettere, di sistematizzare e di integrare la dimensione personale con quella comunitaria, ecco perché, già da anni, nelle aule scolastiche si attivano percorsi formativi di educazione alla legalità, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva e responsabile, quelle che, una ventina di anni fa, si etichettavano come «nuove educazioni»¹⁶, ossia l'educazione ambientale, l'educazione interculturale, l'educazione alla pace e alla non violenza, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla mondialità. Tutte queste forme di "educazioni" sono stimolanti per favorire la coscienza del *bene comune*, per formare una mentalità e dei comportamenti veramente planetari, per sviluppare una prospettiva non solo *internazionale*, ma veramente di coscienza planetaria, *terrestre*. Esse sicuramente concorrono a favorire le relazioni interpersonali, ma soprattutto sviluppano quella coscienza politica che dovrebbe promuovere l'attiva partecipazione alla società a tutti i livelli, del resto è proprio questa "partecipazione" il fine della cittadinanza e può costituire una linea fondante dell'epistemologia dell'educazione civica. Ma non basta.

3. La politica e l'antipolitica

Crediamo che una questione che compone l'epistemologia dell'educazione civica riguardi esattamente il senso della parola "politica". Quando discutiamo di politica con educatori o studenti, emerge una doppia visione. La prima è un'immagine di quella politica che sta fuori di noi, quella dei «politici» o dei governanti definiti spesso «corrotti ed egoisti»: si tratta di una politica che suscita molta amarezza e spesso anche rifiuto. L'altra idea di politica è quella che vive dentro di noi, quella politica che dovrebbe accendersi ogni qualvolta entriamo in relazione, quella politica che dovrebbe orientare le nostre scelte e manifestarsi nelle relazioni tra i soggetti e dei soggetti con la comunità. Ebbene questo secondo concetto di politica viene spesso frustrato e umiliato, quasi fagocitato dal primo. In sintesi, oggi noi abbiamo nel senso comune una visione della politica che tende a un movimento dall'esterno verso l'interno, cioè di interiorizzazione di fattori esterni spesso raccolti dopo essere filtrati dai mezzi di comunicazione. Raro il percorso inverso, della politica che nasce dentro di noi e si apre all'esterno. Raro, ma esistente, come dimostra la recentissima crescita dei movimenti giovanili.

L'antipolitica è frutto di questa condizione di alienazione, ovvero del considerare la politica come qualcosa di alieno, che non ci appartiene e che non deve interessarci perché non ci riguarda. Paradossalmente l'antipolitica diviene essa stessa un modo di fare politica e sono evidenti i processi di partiti e movimenti che hanno intuito l'occasione di organizzare l'antipolitica. In sostanza hanno creato una politicizzazione dell'antipolitica, traendone spesso consenso. L'organizzazione dell'antipolitica è diventata essa stessa politica.

¹⁶ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Questo tipo di analisi ci porta a riflettere sul fatto che l'antipolitica non deve essere sempre letta come disinteresse, disinformazione o ignoranza. Spesso ha delle ragioni che rientrano nel sistema di contraddizioni di cui fa parte la democrazia.

Antipolitica può essere letta anche come segnale di un cambiamento di paradigma. Il passaggio dalla politica organizzata in partiti strutturati ed ideologie di carattere novecentesco ad una politica movimentista in cui ci si riunisce attorno ad obiettivi, questioni e temi di interesse civico attuali, ma non necessariamente trasportati da correnti storiche ideologiche. Così si spiegano i nuovi movimenti sociali che hanno spesso dimensione globale e portano tematiche di interesse comune e indispensabili. Pensiamo al *Friday for future* e alla lotta in favore dell'ecologia sulla scia dei sempre più allarmanti cambiamenti climatici. Così comprendiamo l'enfasi sulle liste civiche piuttosto che sui partiti alla vigilia di appuntamenti elettorali. Così vediamo la crescita rapida di movimenti come quello delle *Sardine* dal carattere completamente inedito per il nostro Paese. È anche vero che, spesso, parte di questi movimenti si dissolvono con la stessa velocità con cui si costituiscono. Spesso proprio perché non riescono a darsi una organizzazione interna e l'orizzontalità aiuta a riempire le piazze ma non facilita la costruzione di una strategia, di priorità, di un orientamento organico rispetto a questioni che inevitabilmente si pongono. Ne consegue che questo tipo di struttura deve costruire un leader riconoscibile in cui identificarsi senza organi intermedi e con rischi in taluni casi di distorsioni autoritarie o populiste del rapporto leader-popolo. L'antipolitica e il movimentismo, insomma, sono due segnali opposti di una trasformazione del modo di pensare e praticare la politica che non va assolutamente sottovalutato così come non può essere trascurata l'entrata in scena di un elemento fino a poco tempo fa sconosciuto: l'algoritmo. Sono evidenti i segnali che provengono dallo scandalo *Cambridge Analytica*, società di consulenza britannica che ha utilizzato illecitamente la gestione dei dati per influenzare le campagne elettorali. Così come le ultime campagne elettorali giocate a botte di *fake news* costruite ad hoc su specifiche analisi di mercato.

In questo tempo, la *spettacolarizzazione e leaderizzazione*¹⁷ della politica possono veramente aver snaturato il significato proprio di quest'ultima così come è stato tramandato dal filosofo Aristotele, secondo il quale la politica non era altro che la partecipazione del cittadino alla soluzione dei problemi del suo mondo? O stanno semplicemente emergendo nuove forme di partecipazione che vanno lette nelle loro specificità?

4. La scuola contro l'analfabetismo politico

Il drammaturgo Berthold Brecht¹⁸ non ha risparmiato epiteti per definire l'*alfabeto politico*, prima etichettandolo come *somaro*, perché «non sa che il costo della vita, il prezzo dei fagioli, del pesce, della farina, dell'affitto, delle scarpe e delle medicine dipendono dalle decisioni politiche»; poi definendolo *imbecille*, perché «non sa che dalla sua ignoranza politica nasce la prostituta, il bambino abbandonato, l'assaltante, il peggiore di tutti i banditi, che è il politico imbroglione, il mafioso corrotto, il lacchè delle imprese nazionali e multinazionali».

¹⁷ G. Mazzoleni, *La comunicazione politica*, Bologna, il Mulino, 2004.

¹⁸ B. Brecht, *Poesie. Volume II: 1934-1956*, Edizione con testo a fronte, a cura di Luigi Forte, Collana Biblioteca de la Pléiade, Torino, Einaudi, 2005.

È bene leggerla per comprenderne pienamente il senso:

«Il peggiore analfabeta
è l'analfabeta politico.
Egli non sente, non parla,
né s'importa degli avvenimenti politici.

*Egli non sa che il costo della vita,
il prezzo dei fagioli, del pesce, della farina,
dell'affitto, delle scarpe e delle medicine
dipendono dalle decisioni politiche.*

*L'analfabeta politico è così somaro
che si vanta e si gonfia il petto
dicendo che odia la politica.*

*Non sa l'imbecille che dalla sua
ignoranza politica nasce la prostituta,
il pensionato con la minima,
il bambino abbandonato,
l'assaltante, il peggiore di tutti i banditi,
che è il politico imbroglione,
il mafioso corrotto,
il lacchè delle imprese nazionali e multinazionali».*
(Berthold Brecht, 1953)

È lecito, quindi, domandarsi: quanti mali della società odierna derivano dall'ignoranza politica? Brecht cita la prostituta, il terrorista, il delinquente etichettandoli tutti *figli dell'analfabetismo politico*, figli di una società impreparata politicamente, ma anche e soprattutto moralmente. Fin dalla nascita degli Stati democratici è emerso il problema di educare i cittadini ai principi che regolano la comunità e alle regole che devono essere rispettate nella sfera pubblica della società, così come si è palesata l'esigenza di rendere coscienti le donne e gli uomini dei propri diritti come cittadini.

In condizioni di incertezza¹⁹, di flessibilità²⁰, di precarietà, la politica viene sempre più vista e vissuta come un qualcosa di "lontano" e di "altro" dalla quotidianità, un sistema di potere da accettare, in una forma più o meno consapevole, o piuttosto da contestare, ma senza alternative. Oggi si avverte la sensazione che in questo nostro mondo iperglobalizzato²¹ e governato da forti poteri economici e finanziari, la partecipazione alla *res pubblica* risulti praticamente irrilevante. Tutto ciò ha fatto nascere e sviluppare un diffuso pessimismo, una dilagante disaffezione, ma soprattutto una preoccupante passività dettata dalla sensazione di non poter cambiare il mondo²².

¹⁹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1998; Id., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000; Id., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 2010.

²⁰ R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999.

²¹ A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

²² U. Beck, *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

La crisi che stiamo vivendo

«annuncia l'impovertimento, se non lo svuotamento, dell'ideale democratico; [...] la riduzione della scuola a luogo di compatibilità sociale, piuttosto che di promozione sociale e di risoluzione dei problemi [...]. La crisi prescrive la disoccupazione dei giovani e intima loro di arrendersi a un destino, nel quale non avranno più potere di negoziazione»²³.

Negli ultimi anni si è avvertita una crisi di valori, che logora la speranza e indebolisce la fiducia, soprattutto quella dei giovani, i cosiddetti “figli del disincanto”²⁴ che mostrano diffidenza nei confronti delle Istituzioni politiche, perché nati da una generazione che aveva già consolidato il distacco dalla politica. A questa condizione di alienazione e di disincanto, si contrappone un paradigma che vede il cittadino come soggetto, ossia colui che si preoccupa della collettività, attribuendo al lemma “cittadinanza” un significato che va oltre il senso di appartenenza ad uno Stato²⁵. Del resto nella *Lettera a una professoressa*, i ragazzi di Barbiana, ricordavano che, nella loro scuola avevano imparato ad affrontare i problemi e ad aiutarsi a vicenda per cercare di risolverli. Questo è politica. Laddove avarizia è pensare di risolverli da soli²⁶. “*I care*”, ossia “me ne occupo”, “mi interessa”, sintetizzava la finalità della Scuola di Barbiana, vissuta come il luogo in cui tutti si occupano di ciascuno, e nessuno può essere escluso, né restare indietro. Il contrario del “me ne frego”. La conoscenza e la scuola sono “pane da condividere”, un “bene comune”, infatti per Don Milani non è giusto soddisfare gli egoismi e i narcisismi di pochi, è necessario costruire un solido sistema sociale basato sull'uguaglianza, sulla solidarietà e sulla politica. In *Lettera a una professoressa*, si legge la sintesi di quanto detto nella frase «Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è l'avarizia»²⁷.

La scuola, quindi, ha il compito di combattere l'analfabetismo politico, attivando percorsi educativi che sviluppino il pensiero critico²⁸, l'indipendenza di giudizio e la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ciascuno, l'impegno per il *bene comune*, che si faccia carico dei problemi della collettività ed interessarsi alle vicende della vita pubblica, orientandosi in questo modo verso le virtù civiche, attraverso fondamentali scelte etiche²⁹. Attenzione a pensare che l'analfabetismo politico appartenga agli altri, siamo tutti potenzialmente analfabeti nelle difficoltà di “leggere” i cambiamenti sociali che influiscono nella vita pubblica. È quindi possibile educare alla politica senza sperimentare la politica? Potremmo trovarci di fronte a una seria di precetti morali, magari astratti e poco comprensibili. Siamo dell'idea che si educa alla democrazia davvero nella pratica dell'esperienza democratica. Sperimentare contesti, situazioni in cui si vive il senso politico

²³ M. Fabbri, *Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa, 2014, p.63.

²⁴ M. Bontempi, R. Pocaterra (a cura di), *I figli del disincanto: Giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

^{25A} Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2010. Id., *Giovani e politica. Quale realtà, quale futuro? Una ricerca sul campo*, Bari, Progedit, 2011.

²⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

²⁷ *Ivi*, p.96.

²⁸ F. Piro, L.M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano (a cura), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*, Napoli, Editoriale scientifica, 2018.

²⁹ A. Broccoli, *Educazione e comunicazione. Per un'etica del discorso pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2008.

della nostra esistenza. Mettere in atto processi decisionali, riflessivi, analitici. Questa è l'epistemologia dell'educazione civica: la sua pratica.

Presentiamo, qui di seguito, il *Teatro Legislativo*, tecnica teatrale ideata dal drammaturgo brasiliano Augusto Boal, come strumento di coscienza civica e risoluzione di conflitti sociali.

5. Il Teatro Legislativo

Per capire le pratiche e le origini filosofiche del Teatro Legislativo bisogna rifarsi al *Teatro degli Oppressi* creato da Augusto Boal, negli anni Sessanta, in Brasile. Come lui stesso specificato, «non potrebbe mai essere un teatro equidistante, che si rifiuta di prendere parte; è teatro di lotta! È teatro DEGLI oppressi, PER gli oppressi, SUGLI oppressi, fatto DAGLI oppressi»³⁰. Boal stravolge le regole classiche del teatro per creare spazi e tempi di partecipazione politica, studiando su come ricreare l'azione del pensiero in senso partecipativo e dialogico. Non si limita a pensare la scena, perché concentra la sua lettura anche sulla platea, sulla possibilità che essa intervenga nelle azioni, suggerisca idee, prenda parte. La profonda rivoluzione che egli opera non si esaurisce nel contenuto politico, ma si apre alle strategie comunicative che ne determinano il processo.

Brecht aveva cominciato a proporre un coinvolgimento dello spettatore in scena in giochi socio-drammatici dove faceva sperimentare ai partecipanti le principali e comuni strutture oppressive. Letteralmente «opere per l'insegnamento, educative», proposte con un collettivo di scrittori negli anni '20 e primi anni '30 sotto la Repubblica di Weimar, proponevano una drammaturgia per attivare gli spettatori piuttosto che lasciarli nella condizione di spettatori passivi. Boal radicalizza la partecipazione dello spettatore in scena. Rivoluziona il rapporto spettatore-attore, così come Paulo Freire, a cui si ispira, aveva fatto per la relazione professore-alunno. Costruisce una relazione dialogica, aperta, circolare e, per questo, con potenzialità critiche. Sposta l'accento dalla «presa di coscienza critica» dello spettatore brechtiano, all'«azione sulla scena» dello spettatore/attore, «*spett-attore*», come prova del cambiamento futuro. Studia la comunicazione, osservando, sperimentando, imparando dalle imperfezioni e dai paradossi e reinventa il teatro in termini partecipativi. Per spiegare la genesi del suo teatro, Boal utilizza la metafora dell'albero, le cui radici più remote sono la politica, la storia, la filosofia e l'etica le quali, mediante gli strumenti del gioco, della parola, dell'immagine e dei suoni e alimentate dalla moltiplicazione e della solidarietà, danno vita al tronco costituito dal Teatro Forum e dal Teatro Immagine da cui nascono i rami del Teatro Giornale, dell'Arcobaleno del Desiderio, del Teatro Invisibile, e infine del Teatro Legislativo, ultima sua ideazione.

In senso concreto, la politica è alla base del teatro di Augusto Boal e il drammaturgo brasiliano dà una definizione semplice della politica che ne esemplifica il suo pensiero:

«*Polis* era l'insieme di persone che non avevano potere. Supponiamo il caso di un contadino che è obbligato a consegnare il sesto del raccolto al proprietario terriero che coltiva e abbia una sesta parte scarna: questo contadino non ha potere politico, la sua unica forza è quella di unirsi con altri che, come lui, non ha potere [...]»³¹.

³⁰ A. Boal, *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 2005.

³¹ A. Boal, *Dal desiderio alla legge. Manuale di Teatro della cittadinanza*, Molfetta, La Meridiana, 2002, p. 25.

“L’unione fa la forza” verrebbe da dire parafrasando la riflessione di Boal. In effetti, la sua idea di politica è profondamente creativa e partecipativa. Il Teatro Legislativo è un processo politico che costruisce dal basso proposte di legge, ordinanze, regolamenti che vengono portati al livello decisionale appropriato per essere discussi. Per concludere il ciclo, il teatro riporta poi ai cittadini i risultati di questo dibattito e le eventuali decisioni prese, oppure invita a fare pressioni nei momenti decisionali o, ancora, attua azioni per far rispettare leggi già in vigore ma non applicate; vuole creare un circuito virtuoso tra bisogni della popolazione e risposte istituzionali, rafforzando il livello legislativo, che può o meno facilitare la liberazione dalle oppressioni.

Uno dei principi del Teatro Legislativo su cui costruire possibilità di esperienza partecipativa e di coscienza del significato delle leggi, è quello di reagire all’indifferenza che si radica nei dettami della globalizzazione dei mercati. Boal vede la globalizzazione come un sistema violento e l’eccesso di privatizzazioni come una minaccia alla socializzazione. Per questo, ribadisce, è necessaria una resistenza politica e il teatro può essere funzionale a organizzarla pacificamente e con creatività.

L’elezione come consigliere comunale rappresentò per Boal l’occasione per la creazione del Teatro Legislativo: la trasformazione dello spazio teatrale in un processo di legislazione che ha come base il Teatro Forum attraverso cui si ricercano le oppressioni, si analizza lo spazio socioculturale, ci si cala nella realtà quotidiana, immergendosi nella questione del potere e della dominazione [si richiede una revisione di questo passaggio]. Il Teatro si trasforma in uno spazio di creazione della legge, un metodo in cui la costruzione della legge [rivedere: ripetizione?] diviene ricerca e azione partecipativa e le categorie più fragili siano coinvolte attivamente in questo percorso. A questo scopo i partecipanti si organizzano in nuclei che analizzano i problemi, le possibili soluzioni e le mettono in scena. Rappresentarle è un modo per oggettivarle, codificarle, capirle in gruppo.

Si montano scene di Teatro Forum, ovvero che contengano una condizione di conflitto, oppressione, contraddizione sociale. Si presentano le scene al pubblico in diversi contesti e situazioni, chiedendo al pubblico di intervenire, entrare in scena, dire la loro opinione. Gli interventi realizzati dalla platea, le entrate in scena degli spettatori che divengono “spett-attori” vengono annotate, studiate e analizzate dal gruppo teatrale e divengono la base per la costruzione della legge. Gli spettacoli quindi, pur avendo una componente artistica, di comunicazione teatrale, molte volte anche ironica, si trasformano in spazi di discussione e creazione politico-culturale. Opportunità per conoscere e riconoscere idee ed opinioni, scambiare punti di vista, dare consigli, informazioni, creare proposte come spazio e luogo di formulazione partecipata attiva diviene un modo di fare politica attraverso l’arte. Si partecipa per comprendere meglio il proprio passato, il proprio presente e i propri progetti. La comprensione di sé ha un valore pubblico, perché è condivisa, dibattuta, combattuta ed, essendo condivisa, diviene processo di gruppo, collettivo. Ci si incontra mediante la conoscenza della situazione generale di cui altri soggetti sono parte e nelle relazioni che si analizzano e reinventano mediante le tecniche teatrali. Questo richiede, come in altre tecniche di teatro, esercizi di riscaldamento, appropriazione del linguaggio non verbale, dell’arte di ascoltare, l’educazione dei sensi, del pensiero sensibile, la fiducia nell’altro che si conquista mediante la conoscenza e la convivenza di situazione. Il teatro diviene uno strumento di socializzazione sensibile e la socializzazione un elemento indispensabile per la formazione politica. Nei primi anni

del «mandato politico teatrale», come lo chiamò Boal, grazie al Teatro Legislativo furono approvate varie leggi³². Ne ricordiamo alcune: leggi per gli anziani degenti, come la legge che disponeva le modalità della prestazione di servizi geriatrici negli ospedali della rete sanitaria municipale e predisponendo che tutti gli ospedali dovessero avere medici specializzati in disturbi della terza età (2384/95) o quella che stabiliva che tutti gli ospedali municipali permettessero l'accesso e la permanenza di un accompagnatore di una persona anziana durante il ricovero (1174/95). Leggi per i non vedenti, come l'emendamento al Bilancio 35/95, che stabiliva la costruzione di piattaforme a terra in corrispondenza di telefoni pubblici in modo che i non vedenti potessero riconoscere l'ostacolo col bastone e evitarlo o la legge 2403 che disponeva le condizioni di installazioni di pattumiere sopraelevate nei luoghi pubblici. Da menzionare la legge che determina sanzioni per pratiche discriminatorie omofobiche (1119/95) o una delle leggi che è considerata tra le più rilevanti: il Programma Municipale di Protezione delle vittime e testimoni di crimini penali, prima vietata dal sindaco e poi approvata dal consiglio comunale. Questa legge (1245/95), divenuta modello adottato da molti altri comuni, stabiliva che il Municipio dovesse provvedere alla sistemazione della vittima-testimone in una località distante dall'accaduto e alla protezione dell'anonimato della nuova residenza. Di forte significato è stata anche la legge 3724/2001 che garantiva la gratuità dell'iscrizione all'università per studenti che provengono da corsi comunitari popolari, laddove la prova di accesso alle università pubbliche in Brasile storicamente è molto selettiva e sfavorisce le classi più deboli. Esempi concreti di come il Teatro Legislativo si è tradotto in uno straordinario strumento di democrazia diretta e giustizia sociale per le categorie più deboli.

6. Conclusioni

La democrazia rappresentativa consiste nel fatto che una persona o gruppi di persone sono eletti per voto e che il voto è una sovvenzione per quella persona o quel gruppo di parlare e agire per conto di coloro che hanno votato per loro [rivedere la formulazione in modo più chiaro]. Nel concetto di delega c'è probabilmente la più grande contraddizione della democrazia. La democrazia diretta dovrebbe essere quella forma di partecipazione alla quale i cittadini partecipano direttamente alle decisioni, una forma politica praticata nella *polis* greca, dove il titolo di cittadino non era valido per tutti i suoi abitanti, escludendo schiavi e donne. Nella democrazia rappresentativa esiste una forma di democrazia diretta che è il referendum. Come affermato nell'articolo 50 della Costituzione italiana: «Tutti i cittadini possono presentare petizioni alle Camere al fine di richiedere modifiche legislative o di esporre esigenze comuni». Siamo, tuttavia, ancora nel sistema rappresentativo. Inoltre, nella realtà di oggi, con l'alto tasso di popolazione in una società di massa, come si potrebbe pensare a una forma di democrazia diretta?

Alcune formazioni politiche stanno utilizzando piattaforme online per facilitare la partecipazione diretta dei propri iscritti. Tuttavia, non sono poche le polemiche, dovute al fatto che a controllare queste piattaforme siano società private e che il processo non è di dominio pubblico [rivedere la formulazione in modo più chiaro].

Noi crediamo ad un concetto di democrazia diretta, quella praticata nei contesti

³² Leggi elencate dallo Stesso Boal all'interno de *Dal desiderio alla legge cit.*

reali e non virtuali, dove si possono mettere in atto processi di discussione e decisione pertinenti a realtà particolari come la scuola, l'università, il consiglio di quartiere, il consiglio di fabbrica. Tuttavia, questo modello fallirebbe senza una «*paideia*», quello che nella Grecia antica era il processo di formazione nella sua forma genuinamente umana dell'essere umano, come cittadino e responsabile del bene pubblico. Nei contesti attuali, Boal ricorda come sia importante che, perché una democrazia sia autentica, abbia modalità transitive, ovvero di comunicazione, reciprocità, dialettica nelle relazioni. In questo senso vede il contributo del teatro legislativo come una

«modalità politica transitiva che propone il dialogo, l'interazione e lo scambio – come la pedagogia freiriana e il teatro dell'oppresso. Siamo tutti soggetti: alunni e insegnanti, cittadini e spettatori. È necessario che il popolo partecipi. Come possiamo organizzare la partecipazione senza demagogia?»³³.

Emerge, in questo passaggio, un'intercomunicazione tra il teatro di Augusto Boal e la pedagogia di Paulo Freire soprattutto nella volontà di formare relazioni in cui si costruiscono possibilità di essere soggetti, nella scuola come nel teatro, di una partecipazione organizzata politica. La vicinanza tra Boal e Freire si fa evidente in queste parole del drammaturgo:

«Paulo Freire, noto pedagogo brasiliano, spiega il concetto di transitività per l'insegnamento: il professore non è qualcuno che «scarica» nozioni nel cervello dell'alunno, come se scaricasse un camion o una cassaforte zeppa di denaro-informazioni. Un professore è qualcuno che domina una particolare area del sapere e la trasmette all'alunno e, nello stesso tempo, riceve altre conoscenze che appartengono al sapere dell'alunno. L'insegnante impara dai suoi allievi come i suoi allievi imparano da lui: ciascuno nella propria diversità, apprendendo in modo differente. L'insegnamento è transitività, vale a dire, democrazia, dialogo. «Ho insegnato ad un contadino come si scrive la parola aratro e lui mi ha insegnato come si conduce», dice un professore argentino ... Nel Teatro dell'Oppresso... si vuole il dialogo: non solo si permette, ma si provoca l'interferenza, s'interrogano gli spettatori nella speranza di ottenere una loro risposta. Senza retorica. È ciò a cui tende anche il Teatro Legislativo. Non accettiamo che l'lettore sia un mero spettatore delle azioni del parlamentare, neanche quando sono corrette; vogliamo che intervenga, discuta, contrapponga argomenti e si senta corresponsabile»³⁴.

Questa riflessione di Boal ci sembra sintetizzare in modo magistrale il senso civico della partecipazione politica, vista come dialogo, dibattito, discussione, decisione, presa di coscienza, analisi critica, ma anche creatività, immaginazione, ideazione. Il Teatro legislativo ci insegna come si può costruire la politica in modo dialogico, creativo e partecipato e come si possa trasformare il teatro, come metafora della realtà, in un luogo, uno spazio e un tempo di intervento concreto. In questo senso siamo certi che possa rappresentare uno strumento operativo per un'educazione civica la cui epistemologia non si limiti all'insegnamento teorico, ma si apra ad una sperimentazione permanente ed organizzata di quello che è uno dei valori fondamentali della democrazia: la partecipazione.

³³ *Ivi*, p.22.

³⁴ *Ibidem*.

Bibliografia

- Arendt H. (1958), trad. it., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994.
- Aristotele, *Politica*, (a cura di) R. Laurenti, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, (a cura di) G. Giannantoni; traduzioni di M. Gigante, G. Colli, M. Valgimigli, A. Plebe, M. Vegetti et al., Roma-Bari, Laterza, I edizione, 1983.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Beck U., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Boal A., *Dal desiderio alla legge. Manuale di Teatro della cittadinanza*, Molfetta, La Meridiana, 2002.
- Boal A., *Técnicas latino-americanas de Teatro Popular. Uma revolução copernicana ao contrário*, São Paulo, Editora Hucitech, 1979.
- Boal A., *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- Boal A., *A Estética do Oprimido*, Rio de Janeiro, Garamond, 2008.
- Bontempi M., Pocaterra R. (a cura di), *I figli del disincanto: Giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- Borghesi L., *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Milano, Elèuthera editrice, 2000.
- Brecht B., *Poesie. Volume II: 1934-1956*, (1958), edizione con testo a fronte, a cura di L. Forte, Collana Biblioteca de la Pléiade, Torino, Einaudi, 2005.
- Broccoli A., *Educazione e comunicazione. Per un'etica del discorso pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2008.
- Cambi F., *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2012.
- Carrera L. (a cura di), *Fare o non fare politica, Soggetti, modi e luoghi*, Milano, Guerini, 2010.
- Cassano F., *Homo Civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Bari, Dedalo, 2004.
- Ciari B. (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2012.
- De Castro J., *Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.
- Dewey J. (1897), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- Einaudi L., *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959.
- Elia G., *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, in L. Carrere (a cura di), *Fare o non fare politica*, Milano, Guerini, 2010.
- Fabbri M., *Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa, 2014.
- Freire P., *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- Freire P., *Conscientização: teoria e pratica da libertação*, São Paulo, Moraes, 1980.

- Freire P., *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo, Cortez, 1982.
- Freire P., *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- Genovesi G., *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in L. d'Alessandro, V. Sarra-cino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frau- enfelder*, Pisa, Edizioni ETS, 2006.
- Mazzoleni G., *La comunicazione politica*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Mortari L., *Costruire insieme un bene comune*, in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 9-33.
- Mortari L., Ubbiali M., *Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», 2 (2018), pp. 9-22.
- M.I.U.R., *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scien- tifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018 [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> ultima consultazione il 26/04/2020]
- Piro F., Sicca L.M., Maturi P., Squillante M., Striano M. (a cura di), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*, Napoli, Editoriale scientifica, 2018.
- Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, Fran- coAngeli, 2012.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cit- tadinanza responsabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2010.
- Rubini A., *Giovani e politica. Quale realtà, quale futuro? Una ricerca sul campo*, Bari, Progedit, 2011.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2004.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Tocqueville A. de (1835-40), trad. it. *De la démocratie en Amérique, La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, vol. 2, Torino, UTET, 1968.
- Touraine A., *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contempo- raneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- Vittoria P., *Paulo Freire and Augusto Boal: poetry, praxis and utopia*, in K. Howe, K. Boal, J. Soeiro, (a cura di), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*, New York, Routledge, 2018, pp. 58-70.
- Vittoria P., *Paulo Freire and Augusto Boal. Revolutionary praxis in theatre and education*. London, IEPS publisher, 2019.
- Vittoria P., *Narrating Paulo Freire. Toward a pedagogy of dialogue*, London, IEPS pub- lisher, 2016.
- Vittoria P., Vigilante, A. *Pedagogias da libertação. Estudos sobre Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2014.

La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e filosofia della scienza – IULM

Corresponding author: mauro.ceruti@iulm.it

ANNA LAZZARINI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Bergamo

Corresponding author: anna.lazzarini@unibg.it

Abstract. The scientific revolutions of the early decades of the Twentieth century challenged the principles of the classical paradigm of science and nature. Maria Montessori deeply understood these revolutions, and realized the need for a new paradigm, able to overcome the thinking by dichotomies (object/subject, mind/body, organism/environment, species/ecosystem, nature/culture, *res cogitans/res extensa*). She anticipated in her theory and in her pedagogical and social action the features of a relational, systemic and evolutionary epistemology, which would later have developed starting from the last decades of the century: an epistemology of complexity, within a planetary humanistic horizon. This is the epistemological and humanistic horizon in which, with courage and imagination, Maria Montessori introduced her idea of a “cosmic child” and “cosmic education”, and in whose mirror today we can reinterpret and regenerate her idea.

Keywords. Complexity - System - Autonomy - Cosmic Child - Humanism

1. Una nuova coscienza cosmica

L'epistemologia e la pedagogia della complessità rigenerano, e rideclinano in un più articolato rapporto con il pensiero scientifico, la prospettiva degli umanisti del XVI secolo. Come già allora, e a modo loro, fecero Pico della Mirandola e Marsilio Ficino, così oggi l'epistemologia e la pedagogia della complessità collocano la riflessione sull'umano all'interno di una visione cosmologica. Ma è una nuova visione cosmologica¹.

In questa nuova prospettiva, la conoscenza dell'umano può emergere solo dall'intreccio delle conoscenze concernenti la vita, la Terra, il sistema solare, l'universo. L'antropologia si prolunga in storia naturale e alla fine, appunto, in cosmo-antropologia, come in

¹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 2009.

particolare è argomentato nell'opera di Edgar Morin²: la cosmo-antropologia complessa, in questo senso, radica l'identità umana nelle molteplici dimensioni spazio-temporali in cui sono emersi gli esseri viventi, le macromolecole organiche complesse, il pianeta Terra, dotato di oceani e di continenti e, prima ancora, le stelle e le galassie... In questa cosmo-antropologia, è decisivo poter concepire che gli esseri umani hanno in loro stessi i geni che condividono con altri animali, piante, funghi, batteri; che hanno in loro stessi le macromolecole organiche che si sono costituite negli eoni ancestrali e caotici della vita sul pianeta Terra; che hanno in loro stessi gli atomi e le molecole il cui gioco di interazione ha costituito la lunga e accidentata via verso la vita; e che hanno in loro stessi la dimensione delle stelle: senza l'esplosione, in forma di supernove, di stelle primigenie, non esisterebbero i materiali solidi di cui è fatto il pianeta; di più, non esisterebbero nemmeno quegli atomi di carbonio basilari per tutti i giochi della vita, che sono generati soltanto nel nucleo di soli anteriori, attraverso l'incontro improbabile di elementi più leggeri... In questa prospettiva cosmo-antropologica, e nella suggestiva narrazione di Edgar Morin, diventa decisivo concepire l'importanza, per il futuro della vita dell'umanità, di avere "coscienza" del fatto che la storia dei nostri elementi costitutivi si prolunga fino ai primi attimi dell'universo: cioè concepire l'indispensabilità di una coscienza del fatto che noi siamo quelli che siamo perché abbiamo in noi la storia di miliardi di anni dell'universo, la storia di milioni di anni degli animali, la storia di centinaia di migliaia di anni della specie *Homo sapiens*...

Questa coscienza è, per l'epistemologia e la pedagogia della complessità, condizione decisiva per formulare e per affrontare nella prospettiva di un nuovo umanesimo planetario i problemi posti dalla nuova condizione umana nell'età globale³. Ma questa prospettiva è concepibile soltanto superando l'epistemologia occidentale moderna, fondata sulla separazione e sulla separabilità fra ciò che è umano e ciò che è naturale. Infatti, l'emergere di questa coscienza è reso impossibile alla radice, nella forma moderna dell'organizzazione, della produzione e della trasmissione delle conoscenze⁴. E, certo, non è sufficiente accostare frammenti di conoscenze concepite come separate e separabili. Lo sviluppo di conoscenze frammentate, infatti, contiene in sé non solo un'ipotesi epistemologica, ma anche un'ipotesi ontologica circa la separabilità della realtà⁵, e della realtà umana in particolare. È su questa separazione e separabilità che, a partire da René Descartes, si è fondata l'idea (filosofica, etica, pedagogica e politica) che la missione della scienza sia quella di consentire all'uomo di diventare "*maître et possesseur de la nature*", idea diventata poi l'idea chiave di tutta la civiltà occidentale fino a oggi, e l'idea chiave che ha guidato il processo di mondializzazione⁶.

L'epistemologia e la pedagogia della complessità mettono radicalmente in discussione questa prospettiva e delineano la necessità di riconoscere l'"unità dell'uomo"⁷, l'unità, nell'uomo, di natura e cultura, una "nuova alleanza" fra scienze dell'uomo e scienze della natura, nonché una correlazione fra tutte le dimensioni dell'esperienza umana: fisica, simbolica, estetica.

² E. Morin, *Il Metodo. Volume 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

³ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

⁴ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁵ M. Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2014.

⁶ A. Lazzarini, *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, Sellerio, Milano 2011, pp. 47-80.

⁷ E. Morin, M. Piattelli Palmarini (a cura di), *L'unità de l'homme*, Seuil, Paris 1974.

2. «Ogni cosa è collegata alle altre e ha un suo posto nell'universo»

Questa lapidaria espressione riassume bene la visione di Maria Montessori, all'interno della quale soltanto può essere intesa la sua idea dell'educazione.

Era innanzitutto l'essere umano, per lei, a non essere separabile dalla natura. Come ha bene osservato Giacomo Cives, per Montessori «la storia della Terra si inserisce nella storia del Cosmo, e da qui sgorga la storia dell'Uomo considerata nelle tappe successive del suo primo apparire e della costruzione della prima civiltà, in una narrazione appassionata e continua, che costituisce anche un esemplare modello di divulgazione scientifica. Così le diverse scienze si saldano alla sociologia e alla storia delle antiche civiltà, per farsi guida al processo educativo, cioè al sorgere dell'uomo nuovo, del futuro che sorgerà dal bambino attuale»⁸.

Il punto di partenza del suo progetto educativo era una vera e propria rivoluzione, che portava a superare ogni approccio dualistico al rapporto fra uomo e natura, e a delineare una visione unitaria e relazionale, ecosistemica, secondo la quale la vita umana doveva essere riconosciuta come interdipendente con tutte le altre cose dell'universo, viventi e non viventi. Perciò, l'educazione avrebbe dovuto essere volta a creare la coscienza della trama che tutto connette, il «piano costruttivo unico nella natura»⁹, e con ciò volta a promuovere la coscienza della responsabilità dell'uomo, in quanto parte attiva sempre più importante nella tessitura di questa trama, e da questa a sua volta tessuto: quella trama che, secondo Montessori, regge l'universo e costituisce l'energia che regola e anima il processo di evoluzione del cosmo.

L'ampiezza transdisciplinare del suo orizzonte di ricerca ha reso Maria Montessori partecipe dello straordinario clima generato dalle rivoluzioni scientifiche ed epistemologiche dei primi decenni del Novecento, dalla teoria della relatività alla fisica del mondo subatomico, dalle teorie evoluzionistiche alla genetica... Queste rivoluzioni mettevano a soqquadro sia la consolidata visione meccanicistica di un universo le cui parti erano state concepite come separabili le une dalle altre, sia la concezione moderna dell'uomo «padrone e possessore della natura». Ma è soprattutto nella nascente visione di un universo evolutivo, incompiuto, complesso, – un universo quale processo attraverso cui emergono storie e possibilità inedite – che Maria Montessori trovò la radice e il senso più profondo della «sua» rivoluzione, della sua «scoperta» del bambino¹⁰, il bambino «cosmico»: non «un'apparenza di uomo»¹¹, ma un essere dotato di una mente con possibilità diverse da quelle degli adulti.

Il fatto è che l'universo indagato dalla scienza dei primi decenni del Novecento non era certamente lo stesso universo della scienza del secolo precedente. E, correlativamente, assai diversa doveva essere anche l'epistemologia della nuova scienza.

⁸ G. Cives, *Educazione ecologica, educazione cosmica*, in «Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Montessori», 1, 1989, p. 19.

⁹ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1972, p. 50. Questa idea si rispecchia in particolare nell'idea di «struttura che connette» sviluppata da Gregory Bateson. Si veda S. Fioretti, *L'educazione cosmica come «struttura che connette»*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, Erickson, Trento 2019, pp. 154-164.

¹⁰ Ead., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1948.

¹¹ Ead., *Formazione dell'uomo*, cit., p. 68

Il cambiamento più importante era prodotto dalla scoperta che l'universo ha una storia¹², e che in questa storia sono accadute e accadono molte cose nuove. Questa scoperta aveva coinvolto senz'altro gli ambiti del mondo vivente. Ma, ora, questa scoperta illuminava anche le radici fisiche dell'universo stesso. La scienza cominciava a parlare di universo "creatore": nell'evoluzione e nella storia cosmica, naturale, biologica, umana si generano costantemente nuovi sistemi, nuove coerenze, nuove proprietà, non deducibili linearmente e preventivamente dalle loro componenti. Questa visione, oggi definita "emergentista", si contrapponeva alla visione riduzionista.

Maria Montessori partecipava intellettualmente e possiamo dire anche esistenzialmente a questo cambiamento di paradigma e di spirito scientifico. Certo, nei primi decenni del Novecento, l'accostamento alla scienza era per lo più filtrato da un'atmosfera culturale influenzata dal neopositivismo. Ma le dirimenti e inedite implicazioni epistemologiche delle rivoluzioni scientifiche in atto forzavano a mettere in discussione alla radice i caposaldi della visione classica della scienza e della natura, e in particolare un modo di pensare per dicotomie: *res cogitans/res extensa*, mente/natura, cultura/natura, uomo/natura, mente/corpo...

È proprio in questo passaggio dalla scienza classica a quella che poi sarebbe stata definita "scienza nuova"¹³ che si colloca la formazione di Maria Montessori. Come ha osservato acutamente Franco Cambi, «lì, in quella temperie, la Montessori cresce come scienziata e pone in luce, via via, un'idea di scienza più complessa e raffinata»¹⁴. Ella partecipa attivamente alla elaborazione di un'idea di scienza lontana «da ogni dogmatismo e riduzionismo e al servizio della natura, assimilandone il principio ecologico che la regola. E che ogni uomo deve fare proprio: e nella mente e nell'*ethos*, assegnandogli il ruolo di valore-chiave e di regola cognitiva e comunicativa»¹⁵. Insomma, «il cammino scientifico della Montessori va dal positivismo all'epistemologia critica del dopo-'45. Un tempo storico culturale ampio e variegato. In cui due immagini della scienza entrano in conflitto o tensione, ma anche in cui il paradigma-scienza si fa sempre più decisivo e complesso insieme. Decisivo: culturalmente e socialmente. Complesso: epistemologicamente»¹⁶.

Maria Montessori sarebbe andata presto alla radice di questo sommovimento, intuendo la necessità di un nuovo paradigma capace di concepire la complementarità e non la separazione delle classiche polarità concettuali, e anticipando nella sua riflessione e nella sua azione pedagogica e sociale i lineamenti di una epistemologia relazionale, sistemica ed evolutiva, che avrebbe poi conosciuto un pieno sviluppo solo a partire dagli ultimi decenni del secolo: un'epistemologia della complessità¹⁷, all'interno di un orizzonte umanistico rigenerato.

È questo l'orizzonte nel quale, con coraggio immaginativo, Maria Montessori aveva intuito di dovere inserire la sua idea di «bambino cosmico» e di «educazione cosmica»¹⁸, e nel cui specchio oggi possiamo rileggere e rigenerare la sua idea.

¹² M. Ceruti, *Evoluzione senza fondamenti*, Meltemi, Milano 2019, pp. 93-113.

¹³ I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981.

¹⁴ F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», 2, 2015, p. 126.

¹⁵ Ivi, p. 127.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

¹⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, cit.; Ead., *Formazione dell'uomo*, cit.

3. Il problema della conoscenza si trova nel cuore stesso del problema della vita

Maria Montessori ebbe una comprensione profonda del ruolo cerniera delle scienze biologiche nel contesto delle scienze contemporanee: scienze biologiche che, da un lato, affondano le loro radici nell'universo fisico-chimico, ma che, dall'altro, studiano le più generali condizioni perché i fenomeni specificamente umani abbiano luogo. Ella condivise questa comprensione con Jean Piaget, con lei "scopritore" del bambino¹⁹.

Dopo Piaget²⁰, la mente del bambino non è più concepibile come una copia imperfetta e incompiuta della mente dell'adulto, ma è apparsa come una forma autonoma ed evolutiva.

Per parte sua, Maria Montessori scriveva, riferendosi al bambino, «questo sconosciuto, questa apparenza di uomo, è incompreso»²¹. E proseguiva:

L'adulto ha sempre visto nella società, nel suo progresso, solo l'adulto e il bambino è rimasto un extrasociale, un'incognita nell'equazione della vita. (...) Mai si tien conto del bambino nella politica, nella costruzione sociale, nella guerra o nella ricostruzione. L'adulto parla come se esistesse solo l'adulto (...). Sognando un Paradiso Terrestre nel mondo futuro, nella nuova società migliorata, vede solo Adamo ed Eva, e il serpente: nel Paradiso Terrestre non c'è il bambino.²²

Tuttavia, in entrambi i casi, le loro "scoperte dell'infanzia"²³, la pedagogia di Montessori e la psicologia di Piaget, prendono senso solo nel contesto della loro visione epistemologica e cosmologica, e in particolare della loro concezione del mondo della vita, come rete coevolutiva di tutte le forme viventi, sempre incompiute.

Fin dalle loro prime ricerche, Montessori e Piaget si accostarono a quelle scienze del vivente che già dai primi decenni del secolo avevano delineato un possibile radicale rovesciamento di prospettiva che potremmo appunto dire cosmologico: gli esseri viventi cominciavano ad apparire non più come fenomeni separati e incomprensibili in una natura a loro estranea, ma caratterizzati da logiche di auto-organizzazione e di emergenza che hanno luogo a diversi livelli: nel mondo della vita²⁴, e persino nel mondo fisico-chimico, come infine, nella seconda parte del Novecento, avrebbe poi bene mostrato Ilya Prigogine²⁵.

In questa prospettiva²⁶, le specificità umane sono certo notevoli e del tutto innovative. Ma esse non nascono dal nulla, e sono preparate, nella storia naturale e nel funzionamento stesso delle specie e delle ecologie viventi, da una miriade di eventi e di processi. Per comprendere la discontinuità umana, bisognava immergersi nello studio del suo

¹⁹ M. Ceruti, *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica di Jean Piaget*, Feltrinelli, Milano 1989.

²⁰ G. Bocchi, M. Ceruti, *Disordine e costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget*, Feltrinelli, Milano 1980.

²¹ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, cit., p. 68.

²² Ivi, p. 44.

²³ Sull'alterità irriducibile del bambino, cfr. A. Lazzarini, *Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin*, «Studi sulla formazione», 2, 2015, pp. 183-206.

²⁴ P. Weiss, *L'Archipel scientifique: études sur les fondements et les perspectives de la science*, Maloine, Paris 1974; M. Ceruti, *La danza che crea*, cit.

²⁵ I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, cit.

²⁶ E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Mimesis, Milano 2020.

sfondo, degli innumerevoli fili che la connettono con gli altri esseri viventi e anche con l'universo abiotico.

Ecco, questa prospettiva è stata alla base delle concezioni sia di Maria Montessori che di Jean Piaget. Ed è la loro immersione nell'universo biologico che ha consentito loro di mettere meglio a fuoco le specificità umane.

Possiamo riassumere la prospettiva che accomuna Maria Montessori e Jean Piaget attraverso la seguente idea: *la vita è cognizione* o, come ha scritto Piaget, «il problema della conoscenza si trova nel cuore stesso del problema della vita»²⁷. Ma ciò non significava per loro, e poi per i successivi sviluppi dell'epistemologia della complessità, ridurre il mentale al biologico, nel solco della tradizione riduzionistica classica. Al contrario, questa prospettiva ha prodotto un nuovo modo di concepire la conoscenza e di esplorare i processi cognitivi – i processi generativi della percezione, della memoria, dell'apprendimento, e i processi evolutivi ontogenetico, sociogenetico e filogenetico. Si tratta di un cambiamento radicale di paradigma, diretto a superare le molteplici dicotomie – le varie Scilla e Cariddi – che avevano caratterizzato il pensiero epistemologico e scientifico classico: oggetto/soggetto, mente/natura, organismo/ambiente, specie/ecosistema, natura/cultura. L'obiettivo, in particolare, è stato appunto quello di superare l'opposizione, fondativa dell'epistemologia classica, tra *res extensa* e *res cogitans*.

Attraverso lo sviluppo della epistemologia della complessità²⁸, la nuova prospettiva delinea la possibilità di interpretare la conoscenza non come “rappresentazione” del mondo, ma come “costruzione” di mondi. La relazione tra conoscenza e realtà non si definisce, cioè, attraverso l'idea tradizionale di *rappresentazione*, ma attraverso l'idea di *costruzione* o, meglio, *coevoluzione*. L'esito è un'epistemologia alternativa a quella tradizionale o *rappresentazionista*: un'epistemologia *costruttivista e complessa*²⁹.

Si tratta di un nuovo approccio allo studio della conoscenza e dell'apprendimento da parte di numerose discipline: la biologia, l'embriologia, le scienze cognitive e le neuroscienze, la cibernetica, l'antropologia, la psichiatria, la teoria dei sistemi. Pensiamo, per esempio, alle ricerche delineate a partire dagli anni '30 e '40 e poi sviluppate nella seconda metà del Novecento, fra gli altri, da Joseph Needham, Conrad Waddington, William Bateson, John Haldane, Albert Dalcq, Paul Weiss, Ludwig von Bertalanffy, Jean Piaget, Humberto Maturana, Francisco Varela, Norbert Wiener, Walter McCulloch, Walter Pitts, Arturo Rosenblueth e Heinz von Foerster, Edgar Morin, Gregory Bateson, Fritjof Capra³⁰.

In tutti questi campi e itinerari di ricerca, la relazione di un organismo, di una specie, di un soggetto, di una mente con l'ambiente non è più pensata in una prospettiva epistemologica dualistica, cioè non è più pensata nei termini tradizionali di una *corrispondenza* di carattere rappresentazionale, ma nei termini innovativi di una *compatibili-*

²⁷ J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1997.

²⁸ G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, cit.; M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

²⁹ P. Watzlawich (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008; H. Maturana e F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992; E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Odradek, Roma 2016.

³⁰ M. Ceruti, *La danza che crea*, cit., pp. 27-88.

tà (*dinamica*) garante della conservazione/generazione della loro identità o, meglio ancora, della conservazione/generazione del loro movimento di auto-eco-creazione. Si sono sviluppate una biologia, una teoria dei sistemi e una teoria della cognizione che hanno messo in luce l'autonomia dei sistemi viventi e cognitivi: la loro caratteristica capacità di auto-produzione e auto-regolazione. In primo piano, si delinea l'idea secondo la quale l'ambiente non determina la struttura, l'unità e l'identità di un sistema vivente, e secondo la quale è il sistema stesso che le definisce, attraverso un'azione continua di auto-produzione e auto-organizzazione effettuata selezionando tra gli stimoli quelli che sono integrabili nei cicli che definiscono la sua organizzazione (e quindi la sua identità di sistema vivente) e quelli che non sono integrabili. Piaget citava spesso la formula di Alfred Binet, secondo la quale l'intelligenza organizza il mondo organizzando se stessa e organizza stessa organizzando il mondo. Si tratta di una vera e propria rivoluzione epistemologica nel modo di intendere il mondo della vita e della cognizione.

È proprio questa epistemologia biologica che, sulla scia delle visioni di Montessori e di Piaget, ha messo più radicalmente in discussione la prospettiva pedagogica dell'insegnamento come istruzione e come trasmissione di conoscenze e dell'apprendimento come accumulo di conoscenze. Così rifletteva Montessori: «Il bambino impara veramente solo quando può esercitare le sue proprie energie secondo i procedimenti mentali della natura, che agiscono qualche volta in modo assai diverso da quello che si suppone comunemente»³¹. Ed è in questo senso che, come ha osservato Giacomo Cives a proposito della pedagogia montessoriana, «l'incontro operativo con le cose promuove l'organizzazione della mente, l'attuazione della libertà come autonomia, la disciplina di quella stessa libertà nel confronto con la realtà e nel rispetto dell'interesse di tutti»³².

4. Eteronomia e autonomia

Nella storia delle scienze cognitive, si sono sviluppati due orientamenti di indagine diversi, oggi definiti rispettivamente scienza cognitiva computazionalista o cognitivista e scienza cognitiva *embodied* (incorporata)³³.

Il primo orientamento studia i sistemi viventi e cognitivi come unità eteronome, ovvero determinate dal mondo esterno, con il quale intrattengono un rapporto definito dalla logica della corrispondenza: il sistema, in base alle informazioni ricevute dall'esterno, "rappresenta" al suo interno l'ambiente.

Il secondo orientamento studia i sistemi viventi e cognitivi in quanto unità autonome, determinate dal loro stesso interno secondo una logica di "coerenza". Lo scopo della cognizione è quello di permettere la continuità del sistema e pertanto l'efficacia dell'azione del sistema nell'ambiente. La cognizione è azione nel contesto di una storia di accoppiamento con l'ambiente, intesa come una storia di interazioni in cui il sistema apprende ad associare alle perturbazioni ambientali specifici schemi interni di auto-regolazione. Il sistema

³¹ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, cit., p. 53.

³² G. Cives, *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, p. 77.

³³ F. Varela, *The Embodied Mind*, MIT Press, Cambridge 1991; Id., *Scienza e tecnologia della cognizione*, Hopedulmonster, Firenze 1987; L. Damiano, *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2009.

cioè crea, per gli eventi perturbatori esterni, significati interni: proprie modalità di auto-regolazione che gli permettono di conservarsi in presenza di tali eventi. In questo senso, il sistema, creando sé, crea – «pone innanzi», secondo l'espressione di Francisco Varela³⁴ – un mondo di significati che gli permette di mantenere la propria organizzazione.

La divergenza tra i due punti di vista diviene ancora più evidente se si considerano i due correlati approcci allo studio della cognizione nell'ambito delle scienze dell'artificiale, ovvero delle scienze che studiano la cognizione naturale attraverso la costruzione di sistemi artificiali. E questa divergenza è di notevole significato per le implicazioni che può comportare in ambito pedagogico ed educativo.

L'approccio tradizionale, del controllo o dell'eteronomia³⁵, consiste nell'isolare e nel formalizzare i tratti pertinenti di un particolare comportamento o di una particolare proprietà cognitiva, e nell'utilizzare la formalizzazione per costruire un meccanismo che realizzi effettivamente il comportamento o la proprietà in questione. La regola astratta precede la realizzazione del sistema, la storia, le interazioni. Lo spazio delle possibilità comportamentali del meccanismo è definito in anticipo dal progettista. Al meccanismo non si richiede di eseguire *nulla di più di quanto prefissato*.

Il problema è che, in concreto, questo “nulla di più” equivale a “molto di meno”. Nessuna formalizzazione, per quanto accurata, può infatti definire tutte le modalità comportamentali per tutte le situazioni possibili. In questo modo, qualunque formalizzazione trascurerà situazioni critiche imprevedute e originali, rispetto alle quali il meccanismo si bloccherà o darà una risposta incoerente.

L'approccio alternativo capovolge la procedura³⁶. Si parte da un meccanismo particolare, o meglio da un insieme di reti particolare, del quale si conosce l'organizzazione solo in modo incompleto e si cerca di studiare sperimentalmente che tipo di proprietà sia in grado di evolvere... Non è quindi il comportamento che predefinisce il sistema fisico, ma è dalla storia del sistema fisico e dalle interazioni fra i suoi sottosistemi che “emerge” il comportamento da studiare...

La controversia fra i due punti di vista, fra le due relative epistemologie e fra le due relative implicazioni pedagogiche si definisce chiaramente nella distinzione tra due interpretazioni della nozione di adattamento³⁷.

Dal primo punto di vista, l'adattamento è interpretato come un'adeguata rappresentazione dell'ambiente, e un *input* esterno che metta in discussione questo adattamento (un evento perturbatore non direttamente assimilabile) è ritenuto provocare l'esigenza di un migliore adattamento, o una migliore rappresentazione della realtà. Da questo punto di vista, l'*input* dell'ambiente *determina, istruisce* una serie di trasformazioni all'interno del sistema, le quali producono l'*output*.

Dal secondo punto di vista³⁸, il criterio dell'adattamento – biologico e cognitivo – è

³⁴ F. Varela, *Principles of biological Autonomy*, North Holland, New York 1979; F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.

³⁵ Questo orientamento trae origine in particolare dalle ricerche di John von Neuman, ed ha prevalso fino a tempi recenti.

³⁶ Questo orientamento trae origine dalle pionieristiche idee cibernetiche di Norbert Wiener.

³⁷ M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, cit., pp. 127-160.

³⁸ Jean Piaget è stato il più importante iniziatore di questa revisione critica dell'idea evolutivista di adattamento. Poi, i più importanti sviluppi di questa prospettiva si devono in particolare a S. J. Gould e a N. Eldred-

la continuità dell'integrità del sistema, cioè il successo, che si tratti di vita o di cognizione. L'ambiente non determina direttamente i cambiamenti nel sistema, ma ne attiva l'attività autonoma di auto-regolazione, che ha successo quando non è soverchiata dai vincoli ambientali. Da questo punto di vista, l'ambiente *non controlla* i cambiamenti del sistema, *né istruisce* alcuna attività di rappresentazione. In questa prospettiva, l'ambiente è l'insieme dei *vincoli* nel quadro dei quali l'organismo può operare, creando sé e il suo mondo di significati.

È proprio questo il nucleo dell'epistemologia costruttivista³⁹. Il costruttivismo consiste non in una minimizzazione degli elementi ritenuti innati nella psicogenesi, quanto nella radicale ridefinizione della relazione fra conoscenza e realtà nell'accezione evolucionista della nozione di adattamento. Benché spesso questa nozione sia stata fraintesa nella stessa tradizione evolucionista, è rinvenibile in molti passi dell'opera di Charles Darwin. Soprattutto, trova una dettagliata delineazione negli sviluppi della teoria dei sistemi autonomi e delle teorie dell'evoluzione biologica del XX secolo⁴⁰. L'idea centrale è appunto quella per cui il criterio dell'adattamento (biologico e cognitivo) non è la corrispondenza all'ambiente (rappresentazione dell'ambiente), ma il "successo": cioè, la vita e l'evoluzione del sistema in grado di tener conto dei vincoli posti dall'esperienza; o, in altri termini, la conservazione e la ricostruzione dell'equilibrio interno di un sistema in risposta alle perturbazioni ambientali.

All'interno della tradizione neo-darwiniana, si era sviluppata l'idea che l'ambiente, tramite la selezione naturale, potesse in qualche modo "scegliere" tra le diverse alternative possibili di cambiamento e definirne la direzione nel senso di una progressiva ottimizzazione dell'adattamento del "sistema" in questione all'ambiente.

Studiare i sistemi viventi come sistemi autonomi ha consentito di delineare, al contrario, l'idea dell'evoluzione come storia delle interazioni fra le dinamiche interne di un sistema e le dinamiche caratteristiche del suo ambiente. Da questo punto di vista, l'adattamento è l'espressione della compatibilità raggiunta tra il sistema e l'ambiente, mentre la mancanza di adattamento (per esempio, la morte dell'organismo o l'estinzione di una specie) è l'espressione dell'incapacità di un sistema di integrare talune perturbazioni senza perdere la propria organizzazione. L'idea di *ottimizzazione* di adattamento viene in questo senso sostituita dalle idee di *conservazione* dell'adattamento e di *coevoluzione*.

Heinz von Foerster ha dato un'illustrazione efficace di tale problematica⁴¹.

Considerare un sistema come passibile di essere determinato, controllato, istruito, significa considerarlo una "macchina banale": significa cioè presupporre che sia una macchina dotata di un unico stato interno, invariante, che associa regolarmente input ad output. A ogni tipo di input che proviene dall'esterno corrisponderà il medesimo output.

Al contrario, considerare un sistema come complesso significa considerarlo una "macchina non banale", che possiede parecchi stati interni e, insieme, regole per la transizione fra questi stati interni: uno stesso input può dare origine ad output differenti, a seconda dei rispettivi stati interni in cui si trova la macchina in un dato momento. Ora,

ge. Si veda: J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983; S. J. Gould, *Ontogeny and Phylogeny*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1977.

³⁹ M. Piattelli Palmarini (a cura di), *Linguaggio e apprendimento*, Jaca Book, Milano 1991.

⁴⁰ I. Stengers, *Généalogies*, in *Généalogies de l'Auto-Organisation*, Cahiers du CREA, 8, pp. 7-104.

⁴¹ H. von Foerster, *Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 88-116.

già per una macchina dotata di pochissimi stati interni il numero delle situazioni possibili cresce esponenzialmente, fino a superare ben presto ogni possibilità di determinazione della struttura interna della macchina sulla base della semplice conoscenza del suo comportamento. In tal caso, a ogni input, il sistema darà sempre risposte diverse, imprevedibili, e si scoprirà la piena rilevanza della storia della sua struttura interna⁴².

La strategia di molti osservatori, persino in molte scienze e discipline che accostano da vari punti di vista il mondo dell'umano, è quella di "banalizzare" programmaticamente i sistemi oggetto di indagine, cercando di definire relazioni deterministiche fra input e output. Ma una strategia che può riuscire per certi scopi e in certi momenti può fallire per altri scopi e in altri momenti. Questo fallimento è rivelato da una fase di *breakdown*, in cui il sistema esibisce un comportamento sorprendente, non "fa più" quello che l'osservatore dava per scontato che facesse o, senza mezzi termini, "si guasta". Il *breakdown* costituisce così un'occasione, spesso inattesa e insperata, per scegliere di accostarsi al sistema da un altro punto di vista. Il sistema viene ora percepito come imprevedibile, non più "banalizzabile": le relazioni fra input e output che lo definiscono cambiano con il tempo.

È in questo sviluppo dell'epistemologia della complessità che si rispecchia la prospettiva montessoriana dell'«educazione come aiuto alla vita», incentrata sull'autonoma auto-costruttività del bambino. Come ha osservato Franca Pinto Minerva,

ponendo al centro delle sue osservazioni la vita e le leggi che ne regolano lo sviluppo, l'intento di Maria Montessori si concentrò presto sull' "educazione" proposta come la prima e indispensabile azione di "aiuto alla vita". È così che la diretta osservazione della natura stessa della costruttività biologica e psichica (presente fin dalla nascita e ancora prima), si concretizza nell'aiuto da dare al bambino per sostenere la sua autonoma auto-costruttività. Come dire, la sua auto-educazione, che non può che avvenire in un ambiente di vita in cui potersi muovere liberamente in un clima ordinato e gioioso, ove poter esplicitare i suoi interessi e scegliere spontaneamente le attività, gli strumenti e i materiali attraverso cui esprimere e realizzare la intrinseca creatività della sua mente⁴³.

5. La creazione del possibile

L'innovazione decisiva prodotta dall'idea di autonomia consiste nel porre alla base delle scienze evolutive e delle scienze cognitive non più la nozione di *causa*, ma la nozione di *vincolo*. L'adattamento (l'apprendimento) non è un effetto dell'azione dell'ambiente (in campo pedagogico, la scuola, l'insegnante, la didattica) inteso come causa che determinerebbe le direzioni del cambiamento dei sistemi viventi e cognitivi (in campo pedagogico, il bambino). Piuttosto, è una risposta «attiva» del sistema ai vincoli imposti dall'ambiente, l'espressione della capacità di vivere e di costruire – creare sé e un mondo di significati alla base di azioni efficaci – all'interno di questi vincoli.

⁴² Ivi. Per le implicazioni pedagogiche, si veda H. von Foerster, B. Pörksen, *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Meltemi, Roma 2001, pp. 61-72.

⁴³ F. Pinto Minerva, *Maria Montessori e le scienze della vita*, in M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza (a cura di), *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo* Zeroseiup, Bergamo 2015, p. 102.

La visione di Maria Montessori preconizza proprio questi sviluppi dell'epistemologia della complessità nel campo delle scienze dei sistemi viventi e cognitive. Come ha bene osservato Franca Pinto Minerva, in una sua riflessione sulla pedagogia montessoriana, «nella relazione che si instaura tra il sistema vivente-biologico-cognitivo e gli input ambientali prende l'avvio un processo di natura evolutiva. Sicché tra struttura biologica e vincoli ambientali si realizza quel gioco di rimandi attraverso cui bambini e bambine, auto-costruendo se stessi, costruiscono un intero mondo di significati ancora inesplorati, aprendosi alla molteplicità delle forme del cosmo»⁴⁴. Ritroviamo sempre la tipica circolarità ricorsiva, auto-eco-organizzatrice, che caratterizza ogni approccio ai sistemi complessi. «All'interno di tale approccio ecosistemico, pur considerando il ruolo delle pressioni del mondo esterno, la vita è (per Maria Montessori) pur sempre una risposta attiva. È in tale dialettica relazionale che il sistema costruisce se stesso e un mondo di simboli»⁴⁵.

Nella scienza classica, dominata dalle idee di previsione e controllo, la nozione di "possibilità" è stata subordinata alla nozione di "necessità". L'insieme di possibilità di un decorso evolutivo è stato interpretato come dato a priori e fissato una volta per tutte.

Al contrario, l'immagine dei processi evolutivi che emerge dal dialogo fra le scienze contemporanee delinea una storia naturale delle possibilità⁴⁶, ed è in stretta sintonia con la visione di Maria Montessori. L'universo del possibile si rigenera ricorrentemente, in modo imprevedibile e incontrollabile. Nuovi universi di possibilità si producono in coincidenza delle grandi svolte, delle grandi discontinuità, delle grandi soglie dei processi evolutivi. Nel corso di questa storia, hanno luogo processi di "emergenza" delle possibilità. Da una trama di eventi singolari e irripetibili emergono vincoli stabili, che eliminano molte delle possibili alternative e ne producono altre.

Il ruolo delle leggi, delle regolarità generali si è in qualche modo ritratto o comunque è stato reinterpretato, e di contro si è ampliato il ruolo della storia in senso proprio, dell'evento, del caso, della contingenza. Le leggi di natura sono sempre meno puntuali e sempre più statistiche. Esse, cioè, hanno il compito di definire una classe assai ampia di traiettorie temporali possibili, separandole da una classe almeno altrettanto ampia di traiettorie impossibili. Ma quale delle traiettorie astrattamente possibili si attualizzerà effettivamente, questo non è possibile dedurlo anticipatamente da un semplice esame delle leggi e delle regolarità: dipende infatti in maniera critica anche dai singoli eventi, dal caso, dalla contingenza, il cui ruolo oggi appare non dispensabile e non riducibile. Detto in altri termini: le leggi non sono più interpretate come "prescrittive", in modo da selezionare un solo stato di cose, un solo decorso degli eventi. Al contrario, sono "proscrittive": vietano come impossibili numerosissimi stati di cose. Ma gli stati di cose così ammessi rimangono ancora numerosissimi, ed è rispetto a questo insieme che opera il ruolo creatore della storia.

Le leggi sono simili alle regole di un gioco che stabiliscono un universo di discorso, una gamma di possibilità in cui si ritagliano gli effettivi decorsi spazio-temporali, dovuti

⁴⁴ F. Pinto Minerva, *La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza della educazione alla pace*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana*, cit., p. 116.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ M. Ceruti, *Il Vincolo e la possibilità*, cit.; S. J. Gould, *La vita meravigliosa. I fossili di Burgess e la natura della storia*, Feltrinelli, Milano 1989.

in parte al caso e in parte alle abilità o alle deficienze dei giocatori (cioè alle caratteristiche specifiche dei sistemi in interazione, ad esempio l'organismo e l'ambiente).

Nelle scienze della complessità contemporanee, le leggi, le invarianti, le regolarità sono reinterpretate come vincoli. Non appaiono più come sovraimposte ai processi evolutivi, ma risultano anch'esse come un loro prodotto. Ineriscono a stati di stabilità relativa. Accanto alla storia naturale delle possibilità, si delinea dunque anche una storia naturale dei vincoli. E, soprattutto, si delinea una storia della produzione reciproca delle possibilità e dei vincoli.

6. L'umana creatività e «l'educazione come aiuto alla vita»

Nella prospettiva di questa nuova idea del mondo vivente ritroviamo la possibilità di uno sviluppo della concezione montessoriana dell'educazione come «aiuto alla vita».

Di questa storia naturale, un capitolo rilevante è infatti proprio l'emergenza della condizione umana⁴⁷. Essa è caratterizzata da una disparità fra cause e possibilità, e da una asimmetria fra passato e futuro. Il nostro "patrimonio" biologico non ci insedia in un ambito di possibilità fisso e predeterminato, come nella condizione animale. Apre, invece, l'accesso a uno spettro di possibilità eterogenee, molteplici, potenzialmente illimitate. La condizione umana è una *creazione continua*, che si fa e si disfa in occasione di tappe, svolte, soglie, le quali possono annullare le tendenze prevalenti in un dato momento, e possono far emergere nuove tendenze, altrettanto compatibili con la ricchezza e la varietà del nostro "patrimonio" biologico.

Sono proprio questa ricchezza e questa varietà del nostro patrimonio biologico e mentale che impediscono di definire gli individui e le collettività facendo riferimento a comportamenti medi, stereotipi o normali, come nel caso invece delle specie animali. È come se la specie umana, nell'attuare la diaspora sulla superficie del pianeta che l'ha condotta in *habitat*, regioni e climi assai diversi, abbia attuato una parallela *diaspora simbolica* nell'universo delle possibilità. Le diverse possibilità realizzate dalla specie umana nello spazio e nel tempo sono quelle che noi chiamiamo *culture*, ma sono anche quelle espresse da ciascun individuo. Tutte sono irriducibili e originali. Tutte sono compatibili e generate dal patrimonio biologico e mentale della nostra specie. E tutte sono strutturalmente *incompiute*, perché rimandano a un universo di possibilità ben più vasto, che in gran parte è ancora da esplorare e che sarà impossibile esplorare compiutamente. L'identità umana non si riavvolge sui percorsi già tracciati, ma si amplia e si espande, per così dire a spirale, a mano a mano che le possibilità prendono corpo e si concretizzano.

Gli esiti futuri della condizione umana non sono implicazioni necessarie di una qualche "essenza" della natura umana, perché la storia umana non è il dispiegarsi di un destino già fissato. La storia umana è una continua creazione di possibilità. Attraverso i suoi sviluppi, ha avuto luogo, e continua ad avere luogo, la creazione di *nuove umanità*. Si tratta di un aspetto costitutivo e generativo della condizione umana. *Homo sapiens* non è nato umano, ma ha imparato a essere umano.

È già in questo orizzonte, verso cui converge l'antropologia della complessità, che Maria Montessori poteva definire l'educazione come un "aiuto alla vita". Ed è particolar-

⁴⁷ E. Morin, *Il paradigma perduto*, cit.

mente interessante il modo in cui Franca Pinto Minerva contestualizza, in piena sintonia con il nostro discorso, il punto di vista di Maria Montessori in rapporto all'epistemologia e all'antropologia della complessità. Per questo ci piace riprendere il nodo cruciale della sua interpretazione. Ella ha osservato che

negli anni in cui gli interessi della biologia si rivolgono allo studio della vita delle cellule, Maria Montessori definisce il bambino “embrione spirituale” in cui lo sviluppo psichico si connette allo sviluppo biologico. Se nell'embrione biologico agiscono i geni, nell'embrione spirituale agiscono le nebulose, misteriose potenzialità paragonabili, appunto, alle caratteristiche della cellula germinativa. L'uno e l'altro seguono lo stesso disegno creativo della Natura, sicché le nebulose, per attivarsi, devono essere stimolate dall'ambiente. Il ricco potenziale di sviluppo e l'immatùrità alla nascita del bambino sono le condizioni della sua crescita. In tal senso, agisce quella “forza vitale attiva” che guida il bambino verso la sua evoluzione⁴⁸.

Il processo di ominizzazione si è compiuto in una specie incompiuta. Ha scritto Edgar Morin: «In realtà, la fine dell'ominizzazione è contemporaneamente un inizio. L'uomo che si realizza in *homo sapiens* è una specie giovane e infantile; il suo cervello geniale risulta debole se privato dell'apparato culturale; tutte le sue attitudini hanno bisogno di essere nutrite con il biberon. Ciò in cui si completa l'ominizzazione è l'incompletezza definitiva, radicale e creatrice dell'uomo»⁴⁹. Non incompleta, badiamo bene, e destinata a “completarsi” attraverso le fasi successive del suo sviluppo storico. Ma costitutivamente incompiuta⁵⁰. Questa incompiutezza è bene contenuta *ante litteram*, nel suo senso evolutivo profondo, proprio nell'idea di infanzia elaborata da Maria Montessori. Ed è in questo senso che ci piace intendere che «la scoperta delle nebulose, la scoperta dell'infanzia rappresentano una sola e identica cosa»⁵¹, e che «lo sviluppo mentale del bambino può essere paragonato a quell'evento cosmico che gli astrofisici chiamano Big Bang. Una vera e propria esplosione, in cui il bambino, dopo avere assorbito con la sua mente, dal mondo della vita, materia, energia, informazione, rielabora il tutto per esplodere creativamente, mettendo così nuovamente a disposizione del cosmo quanto assorbito»⁵². Per questo, per Maria Montessori, «il primo ambiente (dell'educazione) è il mondo, (mentre) gli altri ambienti, come la famiglia e la scuola, devono corrispondere e soddisfare quegli impulsi creativi che tendono, sulla guida delle leggi cosmiche, a realizzare il perfezionamento umano»⁵³.

In questa prospettiva, non solo i saperi, ma anche gli spazi⁵⁴ dell'educazione avrebbero dovuto per lei espandere i loro confini al fine di comprendere “l'intero intorno” in cui accade la vita. Solo così, attraverso i luoghi⁵⁵ oltre i confini delle aule scolastiche e

⁴⁸ F. Pinto Minerva, *La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza dell'educazione alla pace*, cit., p. 119.

⁴⁹ E. Morin, *Il paradigma perduto*, cit., p. 97.

⁵⁰ M. Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, cit., pp. 147-175.

⁵¹ F. Pinto Minerva, *Maria Montessori e il bambino cosmico*, in AAVV, *L'irriducibile complessità dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 154-155.

⁵² Ivi, p. 156.

⁵³ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, cit., p. 99.

⁵⁴ A. Lazzarini, *La casa, soglia della formazione*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7, 2017, pp. 1-11; A. Lazzarini, *Architetture della memoria. Per una pedagogia dei luoghi*, «Nuova Secondaria», 1/2020.

⁵⁵ Ead., *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, cit.

attraverso i molteplici saperi e le molteplici attività, il bambino potrà liberare la propria spontanea capacità di intrecciare in una stessa trama la sua vita con la vita dell'universo mondo, come unità micro-meso-macro-cosmica, e con ciò riconoscere come unitaria l'esperienza del suo stesso "essere cosmico", vivendo come inseparabili il corpo e la mente, il fare e il pensare, l'intelligenza e la sensibilità... Perciò, appunto, solo se abbiamo consapevolezza del fatto che tutto è connesso, possiamo meglio comprendere e orientare il lavoro del bambino⁵⁶.

Ma, prima di dirigere bisogna anche capire che il compito primario dell'educazione è per Montessori quello di liberare la meravigliosa forza creatrice del bambino⁵⁷.

A questo scopo, solo il bambino, «messo nelle condizioni di rivelarsi»⁵⁸, cioè messo nelle condizioni di rivelare la sua autonomia, la sua capacità auto-organizzatrice e auto-creatrice, può indicarci le vie naturali su cui procede lo sviluppo dell'individuo. Ecco perché, dunque, «il nostro primo maestro – sosteneva - sarà il bambino stesso o, meglio, lo slancio vitale con le leggi cosmiche che lo conducono inconsciamente: non ciò che noi chiamiamo "la volontà del bambino", ma il misterioso volere che dirige la sua formazione»⁵⁹.

È in questo orizzonte epistemologico e cosmologico che possiamo comprendere il significato profondo dell'idea montessoriana del bambino come maestro dell'adulto.

L'adulto può essere il maestro del bambino solo se comprende quanto il bambino sia maestro dell'adulto. L'adulto può aiutare il bambino a generare nuove connessioni fra i saperi solo se non trascura l'«autonomia» del bambino e le connessioni assai originali che questo propone in forme innovative e non predeterminate. Perciò, come ha osservato Giacomo Cives,

la "rivoluzione" didattica della Montessori si caratterizza in primo luogo proprio in questo: nella scomparsa del ruolo di esasperato protagonista dell'insegnante *factotum*, che parla, anzi straparla e si spolmona quasi da solo, è l'unico vero protagonista della scuola, governa, tiene la scena, trasmette la conoscenza secondo il ritmo da lui voluto, decide modi e tempi e contenuti e modelli dell'insegnamento e dell'educazione facendoli cadere dall'alto e vincolando ad essi gli alunni con espedienti estrinseci, con premi e castighi e non tenendo conto per nulla delle vere esigenze, motivazioni e potenzialità del bambino⁶⁰.

In questa prospettiva, gli attuali sviluppi delle neuroscienze ci parlano del rigoglioso sviluppo neurologico che avviene subito dopo la nascita, quando il neonato è esposto alla ricchezza dell'esperienza del mondo, e ci dicono che in buona parte avviene casualmente, con collegamenti neuronali che vengono suscitati dalle diverse contingenze dei percorsi di vita di ogni individuo. Successivamente, l'esperienza rafforzerà i circuiti neuronali più utilizzati e farà cadere collegamenti poco utilizzati. Questa selezione è inevitabile, e anche utile. Ma sappiamo anche che gli individui più creativi, anche in età matura, sono coloro che si trovano nelle condizioni di non standardizzare troppo le loro esperienze, e che scelgono più o meno consapevolmente di esporsi costantemente a esperienze, a sti-

⁵⁶ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, cit.

⁵⁷ Ead., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1948.

⁵⁸ Ead., *Formazione dell'uomo*, cit., p. 24.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 92.

moli sensoriali, a linguaggi differenti, talvolta assai eterogenei, talvolta persino dissonanti. Sul piano neurologico ciò avrebbe il riscontro della creazione di circuiti non standard, della costruzione di “ponti” fra aree diverse del cervello, dell'attenuazione dei rischi di sclerosi e di degrado. E, certamente, la qualità della vita mentale agisce positivamente, con meccanismi ancora poco studiati, anche nelle fasi di invecchiamento.

In questa prospettiva si rispecchia l'idea, e il metodo di Maria Montessori, secondo la quale, come osserva Giacomo Cives, «l'educazione può accrescere l'intelligenza, considerata una potenzialità plastica e per nulla una eredità rigida e innata»⁶¹.

Maria Montessori aveva ben compreso che uno dei problemi più seri dei sistemi educativi, a tutti i livelli, è quello di generare strutture che connettono per orientare nel contesto di una proliferazione di conoscenze e informazioni sempre più rapida e diversificata, e che se non si coltivano le capacità che già hanno i bambini di generare strutture che connettono, e anzi le si mortifica, questo compito diventa assai improbo. Ella scriveva: «a seconda della complessità del mondo culturale in cui il bambino vive la sua tela sarà più o meno vasta e gli permetterà di raggiungere un maggiore o minore numero di obiettivi»⁶².

La visione tradizionale delle relazioni fra bambino e adulto, ancora oggi prevalente, è imperniata sul presupposto che la direzione di sviluppo delle conoscenze del bambino vada unilateralmente dal locale al globale, da una centrazione sul qui e ora a una decentrazione spazio-temporale sempre più ampia, da una miriade di esperienze sconnesse a una loro progressiva articolazione. Compito educativo dell'adulto nei confronti del bambino sarebbe, dunque, quello di guidare e di incanalare tali direzioni di sviluppo.

Questo “adultocentrismo” ha messo in ombra un'altra intuizione di Maria Montessori, cioè il fatto che le conoscenze del bambino procedono anche in senso inverso, dal globale al locale, e che soprattutto i bambini vivono appieno, sin dai primi stadi di sviluppo, quella che è una delle caratteristiche più singolari e innovative della specie umana: quella del parlare non solo del qui e dell'ora, ma anche e soprattutto di altri spazi, di altri tempi, di altri universi possibili.

Perciò, risulta così immediato il rapporto dei bambini con gli universi (studiati oggi dalla scienza) che più sono discosti nello spazio e nel tempo, che si origina da una loro strutturale propensione a collocarsi in un orizzonte estremamente decentrato rispetto al qui e all'ora. I bambini pongono le domande di cui si occupa esattamente la cosmologia: “che cosa c'era prima di questo universo?”, “che cosa ci sarà dopo quest'universo?”, “c'è un universo, oppure ci sono molti universi?”.

Questa consapevolezza porta Maria Montessori a sfidare un sistema educativo che spesso si impone per far dimenticare ai bambini la profonda significatività di queste domande, e a immaginare una scuola da mettere sempre, come ha scritto Franco Cambi, «in relazione al sapere che cresce e si rinnova e in relazione ai problemi che emergono dal Mondo Attuale, dalla sua storia più recente e che reclamano un rinnovamento radicale di menti, di cultura, di prospettive valoriali»⁶³.

⁶¹ Ivi, p. 37.

⁶² M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1948, p. 17.

⁶³ F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», cit., p. 129.

7. Educazione cosmica e pace universale

La vita di Maria Montessori⁶⁴ è stata strettamente legata ai drammi della storia europea, schiacciata dalle due guerre mondiali e dai totalitarismi, e l'ha portata a lunghi soggiorni in Inghilterra, in Spagna, negli Stati Uniti, nei Paesi Bassi. Il suo impegno per l'emancipazione femminile e per la pace mondiale ha fatto di lei un'intellettuale planetaria *ante litteram*, in stretto dialogo con le teorie e le iniziative civili per la pace di Bertrand Russell⁶⁵, Aldous Huxley⁶⁶, Sigmund Freud e Albert Einstein⁶⁷, Mahatma Gandhi e nella tensione filosofica e operativa verso una prospettiva di fratellanza universale. Aderì alla società teosofica già dal 1899, e presso la casa madre di Adjar, in India, trovò rifugio quando, nel 1940, lasciò l'Italia fascista, dopo le alterne vicende attraversate dalle sue scuole, alla fine sopresse. Perciò, come ha avuto modo di osservare acutamente Giacomo Cives, «la complessità è il segno distintivo e mai esaurito della Montessori, che rilancia verso elementi sempre nuovi, in quella tensione dialettica mai sopita e distintiva, tra scienza e spiritualità, “osservazione e spirito scientifico” e utopia (...), visione generale e concretezza operativa»⁶⁸.

In questa prospettiva, come ha bene sintetizzato Franco Cambi, Maria Montessori elaborava anche una visione della scienza che «si sviluppa, si fa paradigma d'epoca e di vita, si lega a un modello “cosmico” che reclama principi di ecologia e di pace e che deve farsi modello compiuto di civiltà e pertanto formativo, cognitivo e etico insieme, da attivare già dall'infanzia»⁶⁹. E la scienza si può così fare «educazione cosmica che si regola sul paradigma ecologico e che pone come metavalore umano la pace, che è rispetto e incontro e accordo da realizzarsi *inter-gerentes* e *in interiore homine*»⁷⁰.

Così, all'«educazione cosmica», Maria Montessori, nei tempi bui del suo secolo, poteva affidare la possibilità di realizzare il progetto di un uomo nuovo e di una pace universale⁷¹. Pensa cioè a «un'educazione per un “mondo nuovo” nutrito di “pace” e di unità cosmica come ideologia collettiva. (...) allarga sempre più il suo modello pedagogico e lo delinea come ormai un'istanza planetaria sì nel metodo, ma anche nei valori che si vengono a promuovere. Di cui il bambino stesso è, insieme, il simbolo e l'incunabolo»⁷².

⁶⁴ M. Baldacci, *Maria Montessori tra scienza e utopia*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana*, cit., pp. 24-36; A. Scocchera, *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990; Id., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2005.

⁶⁵ B. Russel, *La conoscenza umana. Le sue possibilità e i suoi limiti*, Longanesi, Milano 1948.

⁶⁶ A. Huxley, *La condizione umana*, Liber International, Trento 1995.

⁶⁷ A. Einstein e S. Freud, *Perché la guerra?*, Bollati Boringhieri, Torino 1933.

⁶⁸ G. Cives, *Scienza, spiritualità e laicità in Maria Montessori*, in G. Cives e P. Trabalzirini (a cura di), *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 2017, p. 81.

⁶⁹ F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», cit., p. 127.

⁷⁰ Ivi, p. 128.

⁷¹ I. Loiodice, *Ri-Partire dall'infanzia per educare alla pace e ai diritti*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana*, cit., pp. 89-94. Maria Montessori, nel legare la sua idea di “educazione cosmica” al progetto di pace universale fu senz'altro influenzata dalla concezione di *Piano cosmico* sulla quale aveva molto riflettuto in particolare Bertrand Russell. In questa prospettiva, Montessori elaborò, fra l'altro, per la scuola di Laren, il “Programma di educazione cosmica come fondamento per le scuole superiori”, anche se poi, a causa della guerra, non fu portato a compimento. Su questi temi, si veda anche M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.

⁷² F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», cit., p. 126.

È, la sua, come ha scritto Giacomo Cives, un'educazione dilatatrice nell'orizzonte di un'«idea alta del mondo e del destino individuale, quello di formare alla grandezza per realizzare un degno livello di umanità»⁷³. Scrive ancora Cives,

la lezione dell'«educazione cosmica» della Montessori è di allargare la visione della realtà, dalla cultura dell'uomo, alla biologia alla geologia, cogliendo la profonda interdipendenza terra-vita. Studiare il piano «cosmico» non è allora solo un metodo di promozione di una più efficace conoscenza correlando in esso tutte le materie, ma è affermazione di fiducia nell'educare, come speranza attraverso questa di costruire una vita grandiosa per l'uomo moderno, realizzando l'unificazione di tutti gli uomini nella pace, tra loro e nel ristabilito equilibrio dell'intera natura.⁷⁴

Montessori vede nel «bambino cosmico» la forza universale, la via certa per raggiungere l'unità tra gli uomini e tra questi e la natura⁷⁵.

Così, poteva vedere nel bambino non solo il nostro primo maestro, ma anche il «padre dell'umanità e della civilizzazione», e lasciare a noi il compito, scientifico ed etico, di sviluppare la consapevolezza che «toccare il bambino vuol dire toccare il punto più sensibile di un tutto, che ha le radici nel più remoto passato e si dirige verso l'infinito del futuro. Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più delicato e vitale, dove tutto si può decidere e rinnovare, dove tutto ridonda di vita, in cui si trovano chiusi i segreti dell'anima, perché ivi si elabora l'educazione dell'uomo»⁷⁶.

In questa visione dell'infanzia si radicava, per Maria Montessori, l'orizzonte della pace universale⁷⁷, come orizzonte di un nuovo umanesimo capace di concepire l'umanità come una riserva di possibilità evolutive inedite, capace di reinventare l'umanità come soggetto di un'evoluzione ancora incompiuta⁷⁸, e capace di concepire, «in rapporto ai fattori geografici, al contatto tra i diversi popoli, agli incroci, all'assimilazione delle diverse razze e delle diverse culture»⁷⁹, l'unità nella diversità e la diversità nell'unità⁸⁰.

Maria Montessori ha indicato la via dell'educazione cosmica, la via dell'educazione alla natura, a diretto contatto con la natura, per realizzare, come ha osservato Franca Pinto Minerva,

⁷³ G. Cives, *Scienza, spiritualità e laicità in Maria Montessori*, cit., p. 116. Nella prospettiva di tale educazione dilatatrice, in un'intervista curata da Alessandro Mariani, Cives riconosce come, nell'intera sua opera, Montessori abbia testimoniato «la più illimitata fede nel bambino, salvato dalle condanne del peccato originale e dalla diffidenza adultistica autoritaria. Ma tutto ciò non in generici termini sentimentalistici, bensì con l'indicazione di elementi di sostegno (l'insegnante consapevole e discreta, l'ambiente adatto, il materiale di sviluppo), che stimolino la sua attività costruttiva e la salutare saldatura in lui sensi-mente» (A. Mariani, *Una vita tra scuola e pedagogia. Intervista a Giacomo Cives*, in «Studi sulla formazione», 2, 2008, p. 147).

⁷⁴ G. Cives, *Educazione ecologica, educazione cosmica*, in «Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Montessori», cit., p. 20.

⁷⁵ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, cit. Maria Montessori partecipò attivamente alla creazione di quell'atmosfera etica e culturale che suscitò il movimento pacifista nel periodo fra le due guerre mondiali.

⁷⁶ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1989 (1950), p. XIII.

⁷⁷ P. Trabalzini, *Costruire la scienza della pace*, in L. de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 113-125

⁷⁸ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, cit.; E. Morin, *Terra Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994; E. Morin e M. Ceruti, *L'Europa nell'era planetaria*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

⁷⁹ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1948, p. 149.

⁸⁰ A. Lazzarini, *Partire dai luoghi. Educare alla diversità, dentro le culture*, «Nuova Secondaria», 5, 2020, pp. 114-121; M. Ceruti, A. Lazzarini, *Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità*, «Pedagogia oggi», 1, 2016, pp. 202-213.

l'educazione alla solidarietà planetaria, volta a promuovere la capacità di immergersi nell'intero universo per scoprire la pluralità delle sue storie, la complessità e la fragilità di forme di vita differenti, che richiedono sguardi conoscitivi di natura plurale; per scoprire, altresì, attraverso processi di decentramento e di partecipazione sensoriale, cognitiva, emotiva, immaginativa, le molteplici sfaccettature in cui il mondo della vita si manifesta. Consapevoli che la fragilità della natura è anche quella dell'uomo che è egli stesso natura. È in tal modo che si costruisce la mente ecologica e il pensiero della pace⁸¹.

Esaltando il valore dell'interdipendenza ecologica, la cura pedagogica deve essere estesa dal rapporto fra gli uomini a quello fra questi e la natura. In questa prospettiva, Montessori rifugge ogni modello di dominio antropocentrico per affermare l'urgenza di «una collettività solidale, consapevole dell'appartenenza a una medesima comunità biotica»⁸². In altri termini, l'urgenza di una cittadinanza planetaria globale⁸³.

Oggi, questa via delineata da Maria Montessori converge con la via di chi raccoglie la sfida di una riforma della scuola e della formazione affinché questa sappia educare alla complessità⁸⁴ e possa suscitare la coscienza di un umanesimo planetario⁸⁵: perché la pace universale è resa necessaria dalla comunità di destino che, di fronte agli inediti pericoli di autodistruzione globale dell'umanità, di fatto lega fra loro tutti gli esseri umani, nonché tutti gli esseri umani con la Terra stessa, nell'avventura del cosmo. È utopia? Forse. Ma oggi concreta e, appunto, necessaria. E, come ha osservato Franco Cambi, Maria Montessori ci insegna ancora oggi a guardare proprio «al ruolo di sfida critica e di proposta audace ma efficace dell'utopia, senza la quale la pedagogia si rattroppisce»⁸⁶.

⁸¹ F. Pinto Minerva, *La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza dell'educazione alla pace*, cit., p. 122.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ A. Lazzarini, *Cittadinanze in movimento. La costruzione della cittadinanza al tempo della globalizzazione*, «Ricerche di storia politica», Il Mulino, 1, 2017, pp. 57-68; Ead. *Il mondo dentro la città. Teorie e pratiche della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2011, pp. 113-127.

⁸⁴ M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Carocci 2003; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Milano 1999.

⁸⁵ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, cit.; M. Ceruti e F. Bellusci, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.

⁸⁶ F. Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», cit., pag. 126.

Il Mobile Learning attraverso la nuova rete LoRaWAN a sostegno dell'apprendimento a distanza

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

MICHELE DOMENICO TODINO

Docente di tecnologie didattiche per l'inclusione - l'Università degli Studi del Sannio di Benevento

MARIA ANNARUMMA

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale - Università di Salerno

Abstract. Nowadays, Mobile Learning is a well-known approach to teaching-learning process and it can support teachers to produce virtual learning environments that offer new opportunities; with this learning approach, it is possible to produce and share multimedia contents and promote distance education. Although there are a relevant number of studies about Mobile Learning, it is still a relatively new phenomenon and it is continuously updated in a progressive revision and modification of its characteristics due to telecommunications technologies growth and its unstoppable evolution. The following article tried to provide a clear definition of Mobile Learning and its characteristics, besides this article try to describe how Mobile Learning could assist children and adolescents in daily learning both in formal and in informal learning places. Finally, this work explores the evolution of telecommunications technologies and it described Internet of Things and LoRaWan network to estimate how will be the Mobile Learning of tomorrow.

Keywords. Mobile learning - LoRaWan - Internet of Things - Distance Education - e-Learning.

Sopravvalutiamo sempre il cambiamento che avverrà nei prossimi due anni e sottovalutiamo il cambiamento che avverrà nei prossimi dieci (Bill Gates, 1997).

Il Mobile Learning è un settore della didattica ormai consolidato, con il quale è concepibile attuare ambienti di apprendimento virtuali che offrono inedite opportunità di produrre e condividere contenuti multimediali e promuovere il processo di insegnamento-apprendimento a distanza. Nonostante i numerosi sforzi compiuti dalla ricerca educativa nel campo del il Mobile Learning è ancora un fenomeno relativamente nuovo e il continuo aggiornamento in un progressivo riadattamento delle sue caratteristiche in

base all'evolversi delle tecnologie delle telecomunicazioni. Nel seguente articolo si è perciò cercato di fornire una definizione chiara di cosa si intenda per Mobile Learning e, successivamente sono state tracciate le principali caratteristiche del Mobile Learning¹, destinato a sostenere bambini ed adolescenti nell'apprendimento quotidiano in luoghi di apprendimento formali ed informali, infine si è stimata una sua possibile evoluzione alla luce dei progressi nel campo dell'Internet of Things e della rete LoRaWan.

1. Introduzione: Mobile Learning alcune possibili definizioni.

Le incessanti innovazioni tecnologiche che si sono avvicinate nel corso dei secoli ha come frutto la nostra società tecnologicamente avanzata. Molte idee sono state, fortunatamente, "causate" dalla curiosità dell'uomo, e può stupire sapere che "tra queste invenzioni in cerca di utilità ci siano alcuni oggetti fondamentali per la storia moderna come l'aeroplano, l'automobile, il motore a scoppio, la lampadina, il fonografo e il transistor"²; da quest'ultimo, derivano tutte le attuali tecnologie digitali e robotiche. Le innovazioni innescano nuove opportunità, producono nuove soluzioni e scaturiscono nuovi desideri. Di conseguenza, nella maggior parte dei casi l'invenzione produce una nuova necessità, e non viceversa. Nel dettaglio, i *mobile devices* hanno avviato questo processo virtuoso, da un punto di vista di sviluppo tecnologico, nelle istituzioni scolastiche e universitarie di realizzare piattaforme per favorire la diffusione del *Mobile Learning*. In effetti, l'avanzamento tecnologico e la moltiplicazione di infrastrutture di rete, e in particolare dell'*Internet of things* e della *LoRaWAN* che saranno presentati nel dettaglio nel paragrafo 4, condizioneranno in maniera esponenziale le nostre esistenze, influenzando anche aspetti etici e sociali dei nostri comportamenti e con ripercussioni reali nel campo didattico e pedagogico³. Se questo è vero per i docenti, è sostanziale per i giovani che impiegano molto del loro tempo libero su *Instagram* e *TikTok*. Il *Mobile Learning* deve pertanto tener conto di un corretto uso dei dispositivi e un adeguato ruolo nel processo di crescita, ricordando che gli schermi digitali, parte integrante dei moderni *devices*, devono essere sempre introdotti nella vita degli individui in fase di sviluppo nel giusto anno di vita⁴ tenendo conto di una equa proporzione tra educazione formale, non formale o informale⁵. Se le prime definizioni di *Mobile Learning* furono legate all'uso delle tecnologie mobili, ovvero un processo di insegnamento-apprendimento, o autoapprendimento, che avviene attraverso palmari, telefoni cellulari e soluzioni che utilizzano il sistema operativo *Windows CE*⁷, quest'ultimo non più sul mercato (che rappresentava la prima soluzione *Embedded Compact* per un sistema operativo programmato da *Microsoft*), oggi la definizione di *Mobile Learning* non è più qualcosa di così

¹ Vedi Bachmair, B., Cook, J., & Pachler, N., *Mobilità ubiquitaria con i telefoni cellulari in contesto scolastico formale-un approccio al mobile learning basato su una cultura ecologica*. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 11(73), 4-19, 2011.

² Vedi Diamond, J., *Armi, acciaio e malattie*. Einaudi, Milano 1998

³ Vedi Rivoltella, P. C., *Le virtù del digitale*. Per un'etica dei media, Morcelliana, Brescia 2015.

⁴ Vedi Tisseron, S., *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016.

⁵ Vedi Pellerey, R., *Didattiche dell'extrascuolastico*. In Gennari M., (a cura di) *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002.

⁶ Vedi Sibilio, M., *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana, 2020.

⁷ Vedi Quinn, S., *mLearning: mobile, wireless, in your PocketLearning*, LineZine, 2000.

scontato. Nuove definizioni puntualizzano che per il Mobile Learning è necessario avere opportune periferiche di comunicazione, ad esempio schede e connessioni *WiFi*, altre si focalizzano sulle caratteristiche del processo di insegnamento-apprendimento o di autoapprendimento che deve essere *always-on*⁸. Attenendosi alla definizione di Keegan⁹, il *Mobile Learning* è in *primis* la mobilità fisica del discente che usufruisce di tale processo di apprendimento. Taylor¹⁰, a sua volta, partendo dalla definizione di Keegan, evidenzia ancor di più il concetto di mobilità inteso come mediatore didattico che modifica definitivamente il processo stesso di insegnamento-apprendimento, introducendo nuove regole e nuove modalità che modificano gli spazi e i tempi della didattica. Come conseguenza Roschelle¹¹ propone una strada alla ricerca educativa invitando gli specialisti a identificare i benefici del *Mobile Learning*, intersecare questa prima analisi con le pratiche sociali che si svolgono in questo contesto digitale e definire le nuove opportunità per renderle interventi educativi efficaci¹². In definitiva, i moderni *devices* sono diventati strumenti modellati dalle esigenze dell'utente e che attraversano i confini dell'educazione formale, non-formale e informale.

2. Il Mobile Learning come processo pubblico e privato del sapere

Nel loro lavoro, Kakihara e Sørensen¹³ dichiarano che per mobilità non si intende semplicemente lo spostamento fisico che compie l'utente del dispositivo mobile ma un insieme di elementi che generano un quadro completo del concetto di mobilità e sono: 1) la mobilità spaziale: ovvero che gli individui durante le pause da altre attività giornaliere si soffermano e utilizzano le applicazioni di distance education, attivando e disattivando il processo di insegnamento-apprendimento; 2) la mobilità tecnologica: passare da un dispositivo mobile in possesso dell'utente ad un altro, in altri termini, le applicazioni di *Mobile Learning* vengono attivate a volte tramite PC altre con lo *smartphone* oppure con il *tablet* in base alla comodità dell'utente che possiede tali dispositivi; 3) la mobilità concettuale: ovvero la necessità, durante lo studio di dover passare da un concetto ad un altro, dovendo cambiare disciplina; 4) la mobilità sociale: ovvero cambiare luogo dell'apprendimento, mentre si utilizzano le applicazioni di *Mobile Learning* e pertanto ritrovarsi all'interno di vari gruppi sociali con regole diverse, in alcuni casi ben disposte a includere, a volte meno, un utente che studia attraverso un dispositivo mobile; 5) la mobilità temporale: il discente si ritroverà sempre immerso tra una varietà di esperienze, che richiedono un tempo a lui consono per l'apprendimento, che si svolgerà in un'alternan-

⁸ Vedi Pieri, M., Diamantini, D., *Il mobile learning*, Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2009.

⁹ Vedi Keegan, D., *The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training*, Proceedings of mLearn2005- 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa, 25-28 October, 2005.

¹⁰ Vedi Taylor, J., *What are appropriate methods for evaluating learning in mobile environments? Evaluating Mobile Learning*, In: M. Sharples, (Ed) *Big Issues in Mobile Learning*, Nottingham, Kaleidoscope Network of Excellence, Mobile Learning Initiative, 2006.

¹¹ Vedi Roschelle, J., *Unlocking the learning value of wireless mobile devices*, Journal of Computer Assisted Learning, 19(3), pp. 268, 2003.

¹² *Ibidem*.

¹³ Vedi Kakihara, M., Sørensen, C., *Mobility: An extended perspective*, In Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS- 35), IEEE, Big Island, Hawaii, 7-10 Gennaio 2002, pp. 1756- 1766. 2002.

za di contesti formali ed informali. Estendendo le considerazioni di Kakihara e Sørensen, Taxler¹⁴ (sulla scia di Marshall McLuhan¹⁵ ma riferendosi prettamente al processo di insegnamento-apprendimento) sostiene perfino che i dispositivi mobili modificano la natura della conoscenza e quindi dell'apprendimento. Questa caratteristica che lega media e messaggio, tecnologia e modo di pensare e di agire dell'utilizzatore e profondamente radicato nella società e riscontrabile nella cultura *Mobile*¹⁶ che emerge soprattutto tra gli studenti di oggi nei quali si rilevano tutti e cinque i punti appena elencati ovvero mobilità spaziale, tecnologica, concettuale, sociale e temporale, che nel loro insieme generano un'esperienza innovativa che produce il *Mobile Learning*. Inoltre, le pratiche sociali che si generano attraverso la mobilità del processo di insegnamento-apprendimento influenzano, e sono influenzate, a loro volta in alcune teorie dell'apprendimento, ad esempio Naismith et al.¹⁷ evidenziano che molti progetti ed applicazioni di *Mobile Learning* sono evidentemente orientate al comportamentismo, al costruttivismo etc. e Kukulska-Hulme¹⁸, assieme a Taxler¹⁹, affermano che le tecnologie mobili possono essere un ottimo supporto all'apprendimento personalizzato e situato, che tuttavia sarà sempre influenzato dal contesto nel quale l'apprendimento avviene, e diversamente che da una classe fisica (nella quale svolgere una lezione ordinaria), l'apprendimento mobile varierà in base all'ambiente fisico, sociale, tecnologico, concettuale e temporale²⁰ nel quale avverrà, dando rese diverse per la medesima lezione, ma questo può avvenire pure in classi fisiche e in presenza, e pertanto questo elemento va messo in conto a prescindere dal *Mobile Learning*. Tuttavia, nel caso del *Mobile Learning*, il contesto è veramente l'elemento centrale e varia in continuazione se il discente varia anche uno solo degli elementi di mobilità (spaziale, tecnologica, concettuale, sociale e temporale). Inoltre, ulteriori studi²¹ rivelano che il *Mobile Learning* agisce contemporaneamente sia nella sfera pubblica sia in quella privata di ogni individuo alternando varie forme del sapere sempre riferendosi alle cinque dimensioni precedentemente esplicitate. Pertanto il processo di insegnamento-apprendimento è da considerarsi un'attività socio-culturale mediata dalle tecnologie sia fisiche che logico-procedurali, in altre parole sia *hardware* che *software*²², che, nel loro stesso evolversi tecnologico, influenzano a loro volta la società; creando un continuo *feedback* tra innovazione tecnologica e mutamenti del comportamento collettivo delle persone riguardo le comunicazioni sociali e l'immagazzinamento di informazioni. Per questo motivo, il sistema educativo deve tener conto del *Mobile Learning* e analizzare continuamente le opportunità, i rischi, i punti di forza e di debolezza di questa moderna modalità di apprendimento.

¹⁴ Vedi Traxler, J., *Learning in a Mobile Age*, International Journal of Mobile and Blended learning, 2009.

¹⁵ Vedi McLuhan, M., *Il medium è il messaggio*. Milano, Feltrinelli. 1968.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Vedi Naismith, D., Lonsdale, P., Vavoula, G., Sharples, M., *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*, Report 11, 2005.

¹⁸ Vedi Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., *Designing for mobile and wireless learning*, In Beetham H., Sharpe R. (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*, Routledge, London, 2007.

¹⁹ Vedi Traxler, J., *Learning in a Mobile Age*, International Journal of Mobile and Blended learning, 2009.

²⁰ Vedi Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., *Designing for mobile and wireless learning*, In Beetham H., Sharpe R. (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*, Routledge, London, 2007.

²¹ Vedi Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G., *A theory of learning for the mobile age*, In R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage Handbook of Elearning Research* (pp. 221-47). London: Sage, 2007.

²² Vedi Engeström, Y., *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, 1996.

3. Il passaggio dall'e-Learning al Mobile Learning: i dispositivi mobili come risorse culturali

Partendo dalle definizioni precedenti, Shepherd²³ ricorda che gli elementi di mobilità, prima elencati, nel loro insieme, differenziano il *Mobile Learning* dal tradizionale *e-Learning*; difatti gli applicativi e le piattaforme di *e-Learning* investono qualsiasi percorso di apprendimento che richieda la disponibilità di un computer e in un certo senso, seppur in modo sfumato, esiste una differenza tra operare attraverso un personal computer e tramite un tablet e uno smartphone, basti pensare quantomeno che i sistemi operativi, le funzionalità e gli applicativi sono differenti seppur simili. Giusto a titolo esemplificativo, usare *Microsoft Word* su PC è decisamente più comodo che usarlo su *smartphone* (dove una modifica testuale risulta ancora un'operazione molto ardua per via della tastiera *touch*). Il *Mobile Learning* ipotizza *tools* di lavoro e piattaforme atte a favorire il processo di insegnamento-apprendimento su qualsiasi piattaforma hardware e *software* e su ogni tipologia di dispositivo a prescindere dalla grandezza dello schermo. Secondo Shepherd²⁴ esistono una serie di considerazioni da fare, che riguardano soprattutto le fasi di apprendimento e che si legano strettamente all'ICT utilizzate e che determinano delle strutture di *Mobile Learning* di complessità e mobilità crescente: con *e-Learning* si definisce la formazione che ha luogo, o può avere luogo, semplicemente su postazione fissa di lavoro²⁵; con *Mobile Learning* la formazione che può avvenire in ogni luogo²⁶. Per essere precisi, Shepherd, nel 2003, distingueva il *Mobile Learning* dal *Wireless Mobile Learning*²⁷ ma oggi questa divisione, con l'avvento dei dati mobili per cellulare offerte dai gestori (ISP) e la larga diffusione di reti *WiFi*, è da considerarsi superflua. In generale, esistono quattro tipologie di *software* che permettono la realizzazione di soluzioni di *Mobile Learning*²⁸: la prima definita *context aware* che consentono al discente di accedere ai contenuti in modo consapevole e da qualsiasi posizione spaziale; la seconda che consente ai discenti di partecipare a simulazioni, ad esempio di tipo disciplinaristico, in contesti fisici adeguati, ad esempio nelle sale dei musei; la terza definita *drill and feedback*, in cui i discenti possono partecipare a test e questionari; infine, soluzioni che abilitano il discente a tenere traccia del proprio lavoro attraverso note testuali, audio-note o attraverso altre possibili soluzioni multimediali. Sicuramente, l'identificazione dei nuovi applicativi, l'analisi della diffusione dei *software* per *Mobile Learning* e delle nuove funzionalità offerte dai *software* già presenti sul mercato, permettono oggi giorno una grande sfida pedagogica che va oltre la scomposizione delle funzioni proposte dalle tecnologia prese isolatamente per inserirle nel più vasto orizzonte della didattica a distanza.

²³ Vedi Shepherd, M., *M is for Maybe. Tactix: Training and communication technology in context*, Journal of Computer Assisted Learning, 2003.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Vedi Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula G., Sharples, M., *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*, Futurelab Series, Report 11, 2005.

4. L'internet delle cose: la tecnologia LoRa e LoRaWAN.

Negli ultimi anni, in tutto il mondo e in modo quasi consapevole da parte degli utenti dei dispositivi elettronici, *L'Internet of Things* (IoT) inizia a circondare ogni individuo e si sta espandendo con enorme rapidità (https://www.cisco.com/c/it_it/solutions/internet-of-things/overview.html) e sono già numerose le riflessioni, in termini di punti di forza, debolezza, rischi e opportunità che la ricerca educativa ha sviluppato^{29,30}, sia in termini teorici che in termini di buone pratiche, basti pensare alle applicazioni in campo robotico- educativo³¹ oppure al movimento makers³² che, attraverso i *fablab*, ha coinvolto migliaia di studenti in ogni ordine e grado scolastico. Effettivamente, l'IoT potrebbe favorire il processo di insegnamento-apprendimento aiutando gli studenti e i docenti a collegarsi sia attraverso *devices* standard (ovvero pc, *laptop*, *smartphone* e *tablet*) sia attraverso qualsiasi oggetto opportunamente customizzato con l'ausilio di microcontrollori, quali, ad esempio: *Arduino* e *Raspberry PI* (immagine 1). Tali *smart objects*³³, opportunamente modificati, sosterranno, e stanno già favorendo, la realizzazione di connessioni tra ambienti di apprendimento differenti sia essi formali, non formali e informali generando, e assicurando in futuro, un *continuum* educativo sia per i docenti che per gli studenti.

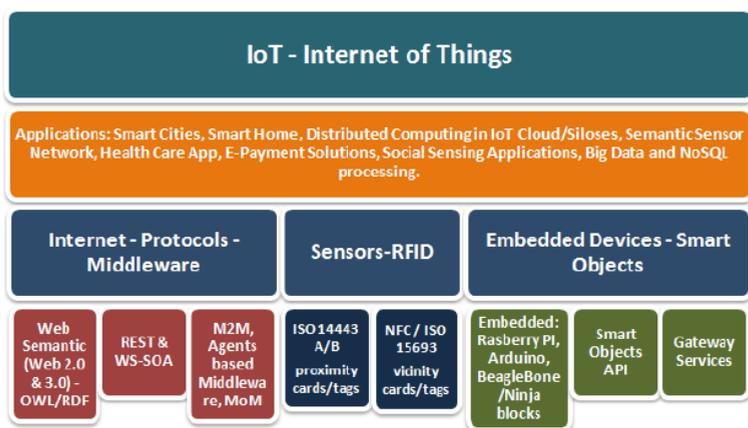


Immagine 1: Schema tecnico e applicativo dell'Internet of Things, fonte: Cristian, T., Ciurea, C., & Ivan, I. (2013). *Approaches on Internet of Things Solutions*. *Journal of Mobile, Embedded and Distributed Systems*, 5(3), 124-129. Immagine rilasciata sotto licenza Creative Commons.

A velocizzare questo processo di riconversione degli oggetti tradizionali, in dispositivi connessi a Internet, sarà dato da un protocollo di rete wireless, bidirezionale, criptato

²⁹ Vedi Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G., *Le tecnologie educative*, Roma, Caroccio, 2017.

³⁰ Vedi Rivoltella P.C., *Media education*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (A cura di) *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Pearson, 2019.

³¹ Vedi Di Tore, S., Todino, M. D., Sibilio, M., *Disuffo: Design, prototipazione e sviluppo di un robot didattico open-source*. Form@re. Vol. 19 Issue 1, p106-116. 11p., 2019.

³² Vedi INDIRE, *Maker@scuola Stampanti 3D nella scuola dell'infanzia*, 2017.

³³ Vedi Cristian, T., Ciurea, C., & Ivan, I., *Approaches on Internet of Things Solutions*. *Journal of Mobile, Embedded and Distributed Systems*, 5(3), 124-129, 2013.

e a basso consumo energetico denominato *LoRaWAN* (<https://lora-alliance.org/about-lorawan>) capace di interconnettere anche dispositivi con batterie di piccole dimensioni fino a cinquanta chilometri tra loro, riducendo, in *primis* il problema di *digital divide* che ancora causa l'isolamento di svariati studenti (e di alcuni docenti) escludendoli di fatto dalla didattica a distanza, divenuta fondamentale nell'ultimo periodo. Secondo gli studi condotti da un team dell'*Institute of Transformative Technologies* (ITT), le caratteristiche della topologia di rete *LoRaWAN* potrebbero effettivamente favorire lo sviluppo globale sostenibile, anche in termini di accesso all'educazione di qualità³⁴, auspicati dalle Nazioni Unite. L'ITT evidenzia che tali obiettivi di sviluppo sostenibile, passano attraverso la riduzione del digital divide tramite tecnologie *Low Power Wide Area Network*, quali la *LoRaWAN*³⁵, che a differenza del 5G, meno invasive da un punto di vista elettromagnetico ma altrettanto efficaci da un punto di vista di copertura. Questo nuovo protocollo di rete potrebbe favorire in vari modi il campo didattico, sommariamente se ne possono elencare due: 2) permettere un definitivo accesso alla rete di tutti gli studenti, e di tutti docenti; favorendo inoltre il processo di comunicazione scuola-famiglia quanto mai importante, soprattutto in questo momento di diffusione della didattica a distanza; 2) incentivare l'IoT, non solo con connettività, ma più in generale come nuova opportunità basti pensare, ad esempio, alle applicazioni offerte dalla wearable technologies quale la *Tech T-Shirt*, e maglie polo *High-Tech*, in campo motorio sportivo, per avvicinare la teoria alla pratica enfatizzando le potenzialità del *corpo in azione*³⁶. In sintesi, l'IoT estende le possibilità del *mobile learning* perché rende oggetti tradizionalmente non connessi in dispositivi digitali atti a integrare i sistemi di apprendimento mobile già presenti nel sistema didattico-educativo, offrendo nuove prospettive da esplorare da parte dei ricercatori, dei docenti, dei dirigenti scolastici e degli studenti.

5. Conclusioni

Steinberger³⁷, e ulteriori studi³⁸, “hanno individuato alcune linee guida per la realizzazione di moduli *Mobile Learning*: Questi devono essere semplici, divertenti e brevi (5-10 minuti). L'utente deve poter utilizzare, ad esempio, i suoi tempi d'attesa dei mezzi di trasporto o di pausa dal lavoro per apprendere leggendo brevi documenti, facendo test o utilizzando forum o chat. I fattori che possono contribuire al successo del *Mobile Learning*”³⁹ sono: 1) la larga diffusione ed accessibilità dei *Mobile device*⁴⁰; 2) la trasportabilità; 3) la semplicità di utilizzo; 4) la possibilità di accedere ad una rete *wireless*⁴¹; 5) la

³⁴ <https://50breakthroughs.org/education/chapter/overview/>

³⁵ <https://lora-alliance.org/member-directory>

³⁶ Vedi Sibilio M., *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola, 2017.

³⁷ Vedi Steinberger, C., *Wireless meets wireline e-learning, 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2002.

³⁸ Vedi Figg, C., Burston, J., *PDA Strategies for Preservice Teacher Technology Training*. 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002.

³⁹ Cfr, Diamantini, D., Pieri, M., *Nuovi strumenti di comunicazione e nuove frontiere per l'e-learning: il mobile learning*. In *Progettare E-learning*. Edizioni Università di Macerata, 2007.

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ Vedi Corlett, D., Sharples, M., Bull, S., T. Chan, T., *Evaluation of mobile learning organizer for university students*, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 21, n°3, p.162, 2005.

versatilità. I punti deboli del *Mobile Learning* sono, in taluni casi: 1) la ridotta grandezza dello schermo⁴²; 2) la memoria limitata⁴³; 3) la breve durata della batteria⁴⁴ in questo caso le soluzioni *LoRaWAN* permetterebbero di superare questo limite; 4) la tastiera di piccole dimensioni o talvolta assente⁴⁵. A titolo esemplificativo, Graham⁴⁶, in uno suo studio, ha evidenziato alcuni benefici del *Mobile Learning*, svolte su *smartphone*, rispetto ad attività precedentemente svolte su pc. Tale autore descrive che la maggior parte degli alunni ha imparato le basi di alcune semplici attività svolte tramite *mobile learning* in soli dieci minuti memorizzando le procedure per utilizzare le applicazioni molto più facilmente di quelle precedentemente svolte a PC. Graham ipotizza che questo era dovuto alla familiarità dei bambini con gli schermi di piccola dimensione quali quello del *Gameboy* e dello stesso *smartphone* già noto ai bambini e utilizzato per comunicare e giocare. In questo lavoro si è cercato di evidenziare che con il *Mobile Learning* si rileva quindi il carattere fluido dell'educazione e più in generale della cultura, dove i confini segnati dall'apprendimento tradizionale⁴⁷ vengono meno. Questo diventa strategico per ridare centralità reale all'attività del singolo nella sua dimensione sociale⁴⁸: l'attraversamento del confine avviene perché gli esseri umani sono coinvolti in molteplici attività e devono spostarsi tra di esse.⁴⁹ La "nomadizzazione" precedentemente evidenziata, "appare come un modo per abitare l'infosfera, facendo di ogni decisione presa dal soggetto un passo verso [qual cosa di sconosciuto] uno spazio informativo nel quale è facile anche perdersi navigando"⁵⁰, pertanto, i fattori sopra riportati, possono contribuire al successo del *Mobile Learning*, possono offrire una guida ai docenti interessati a questa modalità didattica, senza "perdersi" nelle difficoltà che a volte sono insite nelle tecnologie digitali.

Bibliografia

- Bachmair, B., Cook, J., & Pachler, N., *Mobilità ubiquitaria con i telefoni cellulari in contesto scolastico formale – un approccio al mobile learning basato su una cultura ecologica*. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 11(73), 4-19, 2011.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., *Le tecnologie educative*, Roma, Caroccio, 2017.
- Corlett, D., Sharples, M., Bull, S., T. Chan, T., *Evaluation of mobile learning organizer*

⁴² Vedi Diamantini, D., Pieri, M., Nuovi strumenti di comunicazione e nuove frontiere per l'e-learning: il mobile learning. In *Progettare E-learning*. Edizioni Università di Macerata, 2007.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Vedi Wentzel, P., van Lammeren, R., M. Molendijk, M., de Bruin, S., A. Wagtenok, A., *Using Mobile Technology to Enhance Students' Educational Experiences*, ECAR (EDUCAUSE Center for Applied Research) Case Study 2, 2005.

⁴⁶ Vedi Graham, B., (1997). *The world in your pocket – using pocket book computer for IT*, Social Science Review 79 (287): 45-48, 1997

⁴⁷ Vedi Diamantini, D., Pieri, M., Nuovi strumenti di comunicazione e nuove frontiere per l'e-learning: il mobile learning. In *Progettare E-learning*. Edizioni Università di Macerata, 2007.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Vedi Engeström, Y., *The Future of Activity Theory: A Rough Draft*, in: Sannino A., Daniels H., Gutierrez K. D. (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. 303- 328, Cambridge, University Press, 2009.

⁵⁰ Vedi Trentin, G., *Apprendimento senza soluzione di continuità negli spazi ibridi dell'infosfera*. Professionalità Studi Numero 4/II – 2019. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press, 2019.

- for university students*, Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 21, n°3, p.162, 2005.
- Cristian, T., Ciurea, C., & Ivan, I., *Approaches on Internet of Things Solutions*. Journal of Mobile, Embedded and Distributed Systems, 5(3), 124-129, 2013.
- Di Tore, S, Todino, M. D., Sibilio, M., *Disuffo: Design, prototipazione e sviluppo di un robot didattico open-source*. Form@re. Vol. 19 Issue 1, p106-116. 11p., 2019.
- Diamond, J., *Armi, acciaio e malattie*. Einaudi, Milano 1998
- Engeström, Y., *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, 1996.
- Engeström, Y., *The Future of Activity Theory: A Rough Draft*, in: Sannino A., Daniels H., Gutierrez K. D. (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. 303- 328, Cambridge, University Press, 2009.
- Figg, C., Burston, J. , *PDA Strategies for Preservice Teacher Technology Training*. 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002.
- Gates B., *La strada che porta a domani*. Milano: Mondadori, 1997.
- Graham, B., (1997). *The world in your pocket – using pocket book computer for IT*, Social Science Review 79 (287): 45-48, 1997
- INDIRE, *Maker@scuola Stampanti 3D nella scuola dell'infanzia*, 2017.
- Kakihara, M., Sørensen, C., *Mobility: An extended perspective*, In Proceedings of the 35th Hawaii International, Conference on System Sciences (HICSS- 35), IEEE, Big Island, Hawaii, 7-10 Gennaio 2002, pp. 1756- 1766. 2002.
- Keegan, D., *The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training*, Proceedings of mLearn2005- 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa, 25-28 October, 2005.
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., *Designing for mobile and wireless learning*, In Beetham H., Sharpe R. (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*, Routledge, London, 2007.
- McLuhan, M., *Il medium è il messaggio*. Milano, Feltrinelli. 1968.
- Naismith, D., Lonsdale, P., Vavoula, G., Sharples, M., *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*, Report 11, 2005.
- Pellerey, R., *Didattiche dell'extrascuolastico*. In Gennari M., (a cura di) *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002.
- Diamantini, D., Pieri, M., *Nuovi strumenti di comunicazione e nuove frontiere per l'e-learning: il mobile learning*. In Progettare E-learning. Edizioni Università di Macerata, 2007.
- Pieri, M., Diamantini, D., *Il mobile learning*, Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2009.
- Prensky, M., *What can you learn from a cell phone? Almost anything!*. Innovate: Journal of Online Education, 1(5), 2005.
- Quinn, S., *mLearning: mobile, wireless, in your PocketLearning*, LineZine, 2000.
- Rivoltella P.C., *Media education*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (A cura di) *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Pearson, 2019.
- Rivoltella, P. C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana, Brescia 2015.
- Roschelle, J., *Unlocking the learning value of wireless mobile devices*, Journal of Computer Assisted Learning, 19(3), pp. 268, 2003.

- Shepherd, M., *M is for Maybe*. Tactix: Training and communication technology in context, *Journal of Computer Assisted Learning*, 2003.
- Sharples, M., Taylor, J. , Vavoula, G., *A theory of learning for the mobile age*, In R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage Handbook of Elearning Research* (pp. 221-47). London: Sage, 2007.
- Sibilio M., *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola, 2017.
- Sibilio, M., *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana, 2020.
- Steinberger, C., *Wireless meets wireline e-learning*, 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002.
- Taylor, J., *What are appropriate methods for evaluating learning in mobile environments? Evaluating Mobile Learning*, In: M. Sharples, (Ed) *Big Issues in Mobile Learning*, Nottingham, Kaleidoscope Network of Excellence, Mobile Learning Initiative, 2006.
- Tisseron, S., *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola, Brescia 2016.
- Traxler, J., *Learning in a Mobile Age*, *International Journal of Mobile and Blended learning*, 2009.
- Trentin, G., *Apprendimento senza soluzione di continuità negli spazi ibridi dell'infosfera*. Professionalità Studi Numero 4/II – 2019. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press, 2019.
- Wentzel, P., van Lammeren, R., M. Molendijk, M., de Bruin, S., A. Wagtendok, A., *Using Mobile Technology to Enhance Students' Educational Experiences*, ECAR (EDUCAUSE Center for Applied Research) Case Study 2, 2005.

Adaptación y validación de un instrumento de evaluación sobre la utilización de herramientas digitales en las aulas de Educación Especial

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES

Docente di - Università di

Corresponding author:

ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES

Docente di - Università di

Corresponding author:

MARÍA JESÚS CAURCEL CARA

Docente di - Università di

Corresponding author:

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación es una realidad más que implantada en el día a día del ámbito educativo, del que, por fortuna, se benefician estudiantes con diversidad de necesidades. Así, resulta relevante indagar sobre los conocimientos de los docentes en materia tecnológica. Este estudio ofrece la validación de un cuestionario centrado en profundizar sobre el uso que hace el profesorado de diferentes tecnologías para alumnado con Diversidad Funcional y, más concretamente, para aquel con Autismo. Haciendo uso del método de juicio de expertos, seis jueces han otorgado puntuaciones sobresalientes a cada uno de los ítems que presentaba el instrumento, ofreciendo una Correlación Intraclases excelente, una concordancia inter-jueces con el W de Kendall significativa, una fiabilidad muy elevada y unos resultados destacables derivados del Análisis Factorial Exploratorio.

Keywords. Diversidad Funcional – Autismo – Tecnologías de la Información y la Comunicación – Apps – Instrumento de medida – Validación

1. Introducción

La utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha promovido la innovación en diferentes espacios educativos, alentando el proceso de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo del mismo modo a aquellos estudiantes con necesidades edu-

cativas especiales. Así, Larionova et al. (2018) destacan cómo el propio sistema educativo ha fomentado que la tecnología abarque todas las etapas del contexto escolar.

Incorporar las TIC en las distintas etapas de desarrollo del niño, implica, por ende, incorporar al currículum del alumnado con diversidad funcional opciones tecnológicas acordes a sus necesidades y características particulares, de tal suerte que se saque el mayor partido a los beneficios potenciales que estos recursos ofrecen.

En este sentido, el profesorado debe de presentar un conocimiento adecuado sobre cómo incorporar dichos recursos en el currículum educativo, sacando el máximo provecho y rendimiento por y para el alumnado (Capperucci y Franceschini, 2020).

Son diversos los estudios que enfatizan la necesidad de formar buenos profesionales de la educación en consonancia con las bondades de las TIC. Así, Altinay y Altinay (2015), Liu (2011), Orozco et al. (2017), Vladimirovna y Sergeevna (2015) o Yusof et al. (2014) hacen hincapié en que las tecnologías deben facilitar el desarrollo integral de aquel estudiante con diversas necesidades, de modo que se ofrezca una educación de calidad, superando las barreras para el aprendizaje, la comunicación y la participación, respetando las diferencias en tiempo y forma.

La formación del profesorado en materia tecnológica, su utilización y aplicación en el currículum del alumnado es primordial, ya que el éxito de las TIC depende, entre otras cosas, de la capacidad de adaptar al contexto dichos materiales, así como de su conocimiento en profundidad (UNESCO, 2008). Incluir estas herramientas para el alumnado con diversidad funcional implica conocer sus necesidades, trabajar sobre ellas y respetar sus diferencias, encaminándolas hacia el éxito educativo, acorde a una educación de calidad (Franceschini, 2018). En este sentido, además de que el docente deba de contar con conocimientos suficientes para emplear recursos digitales con su alumnado, el centro también tiene que dotar de las herramientas necesarias para alcanzar el logro deseado.

La utilización de diferentes tecnologías en los centros educativos es una realidad de la que se benefician muchos estudiantes. En esta línea, diferentes autores han detallado las experiencias positivas derivadas del uso de TIC junto a su alumnado. Toledo y Llorente (2016) reflejan como las TIC salvan al alumnado de las barreras que podrían impedir su aprendizaje. Silva y Rodríguez (2018) resaltan que incluir las TIC en el currículum refuerzan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Rodríguez (2018) incide en como la accesibilidad universal favorece la utilización de diferentes tecnologías por parte de cualquier usuario, independientemente de sus propias características.

En relación con aquel alumnado con autismo, el uso de las TIC resulta una opción motivadora que favorece la atención y disminuye la frustración (Pérez, 2000). García et al. (2016), Jiménez et al. (2016) y Suárez et al. (2015), a su vez, indican que aspectos tan básicos como necesarios, como lo son los vinculados al desarrollo de habilidades sociales, se han visto reforzados mediante el uso de dichas tecnologías. En definitiva, numerosos han sido los autores del panorama nacional e internacional que se han apoyado en las TIC para alentar el desarrollo de diversidad de habilidades en estudiantes con autismo (Baixauli et al., 2017; Bondioli et al., 2019; Caldin, 2019; D'Alonzo, 2019; Fage et al., 2018; Hernández y Sosa, 2018; Matey, 2017; Romero y Harari, 2017; Vlachou y Drigas, 2017).

Dada la importancia que tiene la formación de calidad en el profesorado en materia de TIC, y más aún en aquellos que ejercen en aulas de educación especial, este estudio pretende ofrecer la validación de un instrumento que indaga en la formación tecnológica

del profesorado con estudiantes con diversidad funcional, profundizando así en el alumnado con autismo y en las potencialidades de estos recursos tanto en el aula como en la terapia recibida. Contiene, pues, las propiedades psicométricas de un instrumento elaborado *ad hoc* ante la inexistencia de alguno oportuno para el panorama que se realiza. Aun así, el desarrollo del cuestionario ha partido de estudios previos que han servido de apoyo para la realización del mismo, como el de Cabero et al. (2016) sobre las TIC aplicadas a personas con discapacidad; Fernández y Bermejo (2012) centrado en las actitudes docentes hacia las TIC en relación a las buenas prácticas educativas; Ortiz et al. (2014) vinculado a la formación en TIC de futuros maestros y, Pegalajar (2015), acerca de las percepciones de futuros docentes sobre las TIC en relación a prácticas inclusivas.

2. Método

Se trata de un estudio de validación de instrumento. Para el mismo, se ha aplicado el juicio de expertos, con la finalidad de verificar la confiabilidad del instrumento de evaluación diseñado (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), prestando especial interés a las respuestas emitidas por los expertos – jueces – en la materia objeto de estudio.

El juicio de expertos otorga la posibilidad de evaluar de manera individual un instrumento concreto, realizando sobre él un juicio objetivo, en el que no se precisa el intercambio de impresiones o puntos de vista de los evaluadores (Cabero y Llorente, 2013).

2.1 Planteamiento del problema

El objetivo principal que persigue esta investigación es el de validar el “Cuestionario sobre formación y competencias TIC del profesional en Diversidad Funcional” adaptado al contexto italiano (*Questionario sulla formazione e sulle competenze legate all'uso delle TIC degli insegnanti che operano con alunni disabili*). A su vez, los objetivos específicos planteados son:

- Someter el cuestionario a juicio de expertos
- Determinar la validez del instrumento
- Conocer las características psicométricas del mismo.
-

2.2 Participantes

La muestra seleccionada para la validación experimental del cuestionario (análisis de la fiabilidad mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, y el Análisis Factorial Exploratorio AFE) corresponde a 189 docentes activos que se encontraban completando su formación profesional, perfeccionando en la universidad sus conocimientos acerca de la Atención a la Diversidad. Del total de docentes, 8 eran hombres (4,20%), 180 mujeres (95,20%) y 1 se identificó con la opción “otro” (,50%). Las edades se encontraban comprendidas entre los 24 y los 58 años ($M = 37,02$; $DT = 7,52$). La mayoría de los participantes eran docentes de apoyo ($n = 118$) y docentes generalistas ($n = 87$), con una experiencia en el ámbito educativo que rondaba mayormente los 6 y 10 años (70,4%), la que incluía experiencia con alumnado con NEE (77,8%) y con Autismo (58,7%). La mayoría de maestros y profesores encuestados ejercían en la etapa de Educación Primaria ($n = 79$) y Educa-

ción Secundaria de I Grado ($n = 62$), en centros educativos públicos ($n = 181$), pertenecientes a zonas rurales de la ciudad (76,70%) con acceso a internet (94,70%). Casi la totalidad de los centros, contaba con ordenadores (90,50%). En términos generales, los participantes trabajaban con personas con necesidades vinculadas a la conducta (63,50%), al lenguaje escrito (63%) y con diversos trastornos relacionados con el desarrollo (63%), de los cuales 105 ejercían con personas con Autismo.

Por otra parte, la muestra seleccionada para el juicio de expertos, ha seguido criterios deseables de selección, basados en su experiencia, evidencia científica, disponibilidad, reputación y motivación (Skjong y Wentworht, 2001). El número de expertos ha quedado conformado por 6 profesores universitarios de la ciudad de Florencia. Todos ejercían labores de docencia e investigación en la Facultad de Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, perteneciente a la Università degli Studi di Firenze. Para su selección, se prestó especial interés a que contaran con un recorrido formativo orientado hacia la Atención a la Diversidad y la inclusión de aquel alumnado con Necesidades Educativas Especiales. De esta forma, se ha contado con dos hombres y cuatro mujeres, con edades comprendidas entre los 29 y los 50 años ($M = 42,00$ $DT = 8,17$), así como un recorrido profesional universitario que rondaba entre los 2 y los 23 años ($M = 13,67$, $DT = 9,39$). Del total de jueces, dos contaban con una formación universitaria en “Pedagogía”, dos en “Psicología”, una en “Magisterio” y otra, en “Lengua y Literaturas Extranjeras”.

2.3 Instrumento sometido a evaluación

El instrumento denominado “Cuestionario sobre formación y competencias TIC del profesional en Diversidad Funcional” contiene dos bloques fundamentales: uno, destinado a conocer los datos sociodemográficos de la población objeto de estudio y, otro, con ítems vinculados a la formación sobre TIC de profesionales en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Este segundo bloque viene determinado por tres apartados principales: el primero de ellos, centrado en la utilización de TIC en personas con Diversidad Funcional (B1); el segundo, sobre el uso de TIC en personas con Autismo (B2) y, el tercero, acerca del conocimiento y utilización de apps en personas con Autismo (B3). De esta forma, quedarían organizadas las tres dimensiones que abarca el cuestionario diseñado.

En relación con la plantilla administrada a los expertos para la evaluación del instrumento, esta contó con cuatro apartados a valorar (*claridad, coherencia, relevancia y objetividad*) para cada uno de los ítems que comprendía el cuestionario, añadiendo a su vez, un apartado de observaciones.

2.4 Procedimiento

Para proceder con la evaluación del instrumento, se informó a los expertos sobre el contexto de aplicación del cuestionario, la necesidad de adecuar los ítems a las características del colectivo a evaluar y los objetivos de la investigación. De este modo, a través del correo electrónico, se les hizo llegar el cuestionario diseñado a finales de enero y principios de febrero de 2020, junto con una plantilla en la que debían valorar en cada ítem, los cuatro aspectos anteriormente planteados: claridad, coherencia, relevancia y objetividad.

Para acceder a la muestra de docentes deseada, se solicitó permiso al departamento de Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia de la Università degli Studi di Firenze, informando así de los objetivos de la investigación tanto al profesorado universitario implicado como a los participantes.

El cuestionario se administró a los docentes en dos sesiones ubicadas en la tercera y cuarta semana del mes de febrero de 2020, facilitándoles vía email el enlace para poder cumplimentarlo.

2.5 Análisis de datos

Para determinar la validez de contenido del instrumento, este fue sometido a juicio de expertos, determinando con el paquete estadístico SPSS versión 25.0 el coeficiente de Correlación Intraclases (ICC), el Coeficiente de Kendall (W) y el Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de cada uno de los bloques predefinidos. En relación con la validez de constructo, se llevó a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

3. Resultados

Para cada uno de los ítems del cuestionario, fueron calculadas la media y desviación típica de las valoraciones ofrecidas por los expertos. Para realizar dicho cálculo, se dividió el cuestionario en tres bloques principales: *Bloque 1* (B1), destinado al uso de TIC en personas con Diversidad Funcional; *Bloque 2* (B2), centrado en el uso de TIC en personas con Autismo; *Bloque 3* (B3), organizado según el uso de aplicaciones móviles en personas con Autismo.

Así, para el *Bloque 1* (Tabla 1), ninguno de los ítems arrojó puntuaciones por debajo de la media predeterminada en ninguna de las cuatro variables medidas. Como puede observarse, la media más alta obtenida ($M= 4,00$) se encuentra en el ítem *IV*, centrado en el tipo de TIC utilizadas con personas con Diversidad Funcional, puntuando con el mismo valor en cuanto a *claridad*, *coherencia*, *relevancia* y *objetividad*. El ítem que puntuó más bajo en cuanto a *claridad* fue el siguiente: “En relación con mi formación y experiencia en TIC para personas con Diversidad Funcional, me siento preparado para ayudarles en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC” ($M= 2,83$), lo que determinó que fue el que los jueces consideraron menos claro. En relación con la *coherencia* y la *relevancia*, el ítem “Las TIC son fáciles de utilizar en el ámbito de la atención a la diversidad” arrojó los niveles más bajos en ambas variables ($M= 2,83$) y ($M= 2,50$), respectivamente. A su vez, en base con la *objetividad* del ítem “Las TIC mejoran las competencias del docente”, los expertos la consideraron la menos objetiva ($M= 2,83$). Pese a que determinados apartados del *Bloque 1* puntuaron *más bajo que otros*, los jueces los valoraron por encima de la media, por lo que no se decidió suprimirlos del instrumento, ya que estaban formulados de manera adecuada.

Ítems del cuestionario	Claridad		Coherencia		Relevancia		Objetividad	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
I. Las TIC...								
Mejoran las competencias del docente	3,07	,52	3,07	,51	3,07	,52	2,83	1,2
Exigen mayor dedicación...	3,07	,52	3,50	,84	3,33	,82	3,00	1,3
Requieren formación específica...	4,00	,00	3,83	,41	3,50	,84	3,83	,41
Contribuyen al desarrollo...	3,83	,41	3,50	,55	3,50	,84	3,17	1,2
Suponen un proceso de actualización...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Requieren asesoramiento...	,17	,98	3,07	,52	3,07	,52	3,50	,55
Precisan mayores medios materiales...	3,83	,41	3,83	,41	3,07	,52	3,83	,41
Ayudan a prestar una mejor atención...	3,00	1,27	3,17	,98	3,33	,82	3,00	1,3
Aportan mayor flexibilidad...	3,50	,84	3,17	,75	3,07	,52	2,83	1,2
Permiten responder a las necesidades...	3,33	1,03	3,33	,82	3,17	,75	3,17	1,2
Son fáciles de utilizar...	3,33	1,21	2,83	,98	2,50	1,2	3,17	1,0
Favorecen la inclusión	3,83	,41	3,07	,52	3,07	,52	3,17	1,2
II. En relación con mi formación y experiencia en TIC para personas con Diversidad Funcional...								
Tengo conocimientos generales...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Sabría seleccionar TIC específicas...	3,07	,57	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,84
Conozco las principales limitaciones...	3,07	,87	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,84
Conozco diferentes lugares...	3,07	,57	3,50	,84	3,50	,84	3,83	,41
Sé diseñar actividades con software...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Me siento preparado para ayudarles...	2,83	1,17	3,07	,52	3,07	,52	3,50	,55
Me facilita el diseño y adaptación...	3,00	1,27	3,83	,41	3,83	,41	3,17	1,3
Favorece la evaluación...	3,83	,41	3,07	,52	3,07	,52	3,17	,75
III. Las TIC aportan beneficios a las personas con Diversidad Funcional porque...								
Mejoran el rendimiento y la eficacia	3,17	3,07	3,07	,52	3,07	,52	3,17	1,2
Aumentan la motivación...	3,07	,82	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Mejoran la participación activa	3,83	,41	3,07	,52	3,07	,52	3,07	,52
Permiten el acceso a la información	3,50	,88	3,83	,41	3,83	,41	3,07	,82
Despiertan la curiosidad...	3,07	,87	3,07	,52	3,07	,52	3,33	1,0
Permiten alcanzar los objetivos...	3,33	1,21	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,84
IV. TIC utilizadas en el aula...	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00

Nota: elaboración propia.

Tabla 1 - Media y desviación de los ítems del Bloque 1: uso de TIC en personas con Diversidad Funcional

Según los resultados obtenidos en la Tabla 2, relativos al Bloque 2, los jueces valoraron entre buenos y excelentes los ítems del cuestionario. Los dos apartados con una evaluación sobresaliente ($M = 4,00$) fueron los que cuestionaban acerca del tipo de dispositivo TIC utilizado con personas con Autismo (VIII. I) y la frecuencia de uso del mismo (VIII). Por otro lado, el ítem al que se le concedió una puntuación más baja en cuanto a *claridad* ($M = 2,83$), fue el de “En cuanto a mi formación y experiencia en TIC para personas con Autismo, conozco las posibilidades que las TIC le ofrecen”. Pero pese a ello y, situándose por encima de la media, no se decidió modificar o reformular. De igual forma, en cuanto a *coherencia*, *relevancia* y *objetividad*, el ítem que los jueces valoraron más bajo fue el titulado: “En cuanto a mi formación y experiencia en TIC para personas con Autismo, soy capaz de realizar adaptaciones curriculares usando TIC”, obteniendo una puntuación inferior al resto, pero superior a la media ($M = 3,17$), ($M = 2,83$) y ($M = 3,17$) respectivamente. En este contexto y, comparando las puntuaciones notables y sobresalientes del resto de ítems, no se consideró su eliminación, ya que las valoraciones igualmente eran buenas y adecuadas. Otros ítems del cuestionario también obtuvieron una media similar a la anterior ($M = 3,17$), siendo esta más baja en comparación con el resto, pero, dado que las puntuaciones en el resto de variables eran notables, no se aplicaron cambios o modificaciones en su redacción.

Ítems del cuestionario	Claridad		Coherencia		Relevancia		Objetividad	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
V. En cuanto a mi formación...	3,67	,52	3,67	,52	3,33	1,21	3,83	,41
Sé utilizar software...	3,50	,84	3,50	,55	3,17	1,17	3,50	,84
Soy capaz de realizar adap...	3,17	1,17	3,17	1,17	2,83	1,47	3,17	1,17
Mé permite aplicar estrateg...	3,67	,52	3,50	,55	3,00	1,10	3,33	,52
Puedo describir las princip...	3,50	,84	3,67	,52	3,17	1,17	3,50	,55
Conozco las posibilidades ...	3,50	,55	3,67	,52	3,17	1,17	3,33	,82
Conozco las dificultades ...	3,67	,52	3,67	,52	3,17	1,17	3,50	,84
Mé considero competente ...	3,67	,52	3,67	,52	3,17	1,17	3,33	,52
Conozco las posibilidades ...	2,83	1,17	3,67	,52	3,17	1,17	3,33	,82
Mé siento preparado ...	3,67	,52	3,67	,52	3,33	1,21	3,83	,41
VI. La utilización de TIC en el trabajo con personas con Autismo es favorable dado que...								
Incrementan la motivación	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41	3,17	1,33
Apoyan el aprendizaje	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Mejoran el aprendizaje	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82	3,83	,41
Facilitan el aprendizaje...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41
Aumentan la participación...	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52
Refuerza la memoria	3,67	,82	3,67	,82	3,83	,41	3,83	,41
Mejoran la atención	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52
Facilitan la percepción....	3,33	1,03	3,67	,52	3,50	,55	3,50	,84
Favorecen las destrezas ...	3,17	1,33	3,83	,41	3,67	,52	3,17	1,33
Aportan capacidades para ...	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Ayudan al reconocimiento...	3,33	,82	3,50	,84	3,83	,41	3,50	,84
Ayudan a entender el juego...	3,50	,55	3,83	,41	3,67	,52	3,17	,98
Incrementan habilidades...	3,67	,82	3,50	,84	3,83	,41	3,67	,52
Desarrollan el lenguaje oral...	3,00	1,26	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Ayudan a pedir algo...	3,17	1,33	3,50	,84	3,67	,82	3,17	,98
Incrementan habilidades...	3,17	1,17	3,83	,41	3,83	,41	3,33	1,21
VII. Uso TIC en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas Autismo para...								
Desarrollar la comunicación	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Desarrollar del lenguaje oral	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41
Desarrollar la comprensión...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,82
Desarrollar la expresión de...	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Gestionar el tiempo	3,67	,82	3,33	,82	3,67	,52	3,83	,41
Estimular el desarrollo...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Desarrollar la autonomía	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Realizar tareas relacionadas ...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Realizar tareas relacionadas ...	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Realizar tareas relacionadas ...	3,50	,84	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Realizar tareas relacionadas ...	3,50	,84	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Facilitar el aprendizaje de le...	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Facilitar el aprendizaje de e...	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Facilitar el aprendizaje cálc...	3,67	,82	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Fomentar el ocio y entretén...	3,50	,84	3,50	,84	3,50	,84	3,50	,84
VIII. ¿Con qué frecuencia...	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00
VIII. I. ¿Qué tipo de TIC...	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00	4,00	,00

Nota: elaboración propia.

Tabla 2 - Media y desviación de los ítems del Bloque 2: uso de TIC en personas con Autismo

De acuerdo con los resultados para el Bloque 3 (Tabla 3), ninguno de los ítems puntuó de manera excelente ($M=4,00$), pero todos se situaron por encima de 3 puntos obteniendo la mayoría puntuaciones medias entre 3,67 y 3,83 en cuanto a *claridad*, *coherencia*, *relevancia* y *objetividad*, lo que deja ver las notables valoraciones otorgadas por los expertos. En este bloque, el ítem que obtuvo la puntuación más baja en cuanto a *claridad*, fue el de que “La utilización de apps en el aula o durante la intervención psicope-

dagógica con personas con Autismo supone una forma de afianzar conceptos” (M= 3,00), lo cual muestra que los jueces no lo consideraron tan claro como el resto, pero sí lo suficiente como para otorgarle peso al cuestionario. Por ello, se dejó el ítem sin alterar su redacción. En lo que respecta a la *coherencia*, *relevancia* y *objetividad* el apartado en el que se cuestiona a los docentes si “las apps funcionan correctamente”, los jueces otorgaron una puntuación inferior al resto estas variables (M= 3,17), (M= 3,17) y, (M= 3,33) respectivamente, lo que no arroja resultados negativos ya que los datos se sitúan muy por encima de la media. Dado esto, dicho ítem no se modificó ni alteró en el cuestionario.

Ítems del cuestionario	Claridad		Coherencia		Relevancia		Objetividad	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
IX. Utilización de aplicaciones								
¿Utiliza apps específicas...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,87	,52
¿Con qué frecuencia utiliza...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52
¿Bajo qué sistema operativo...	3,83	,41	3,67	,52	3,50	,55	3,83	,41
Las apps que utiliza son...	3,83	,41	3,50	,55	3,67	,52	3,83	,41
¿Ha trabajado con alguna...	3,83	,41	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41
X. Uso las apps en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas Autismo para...								
Desarrollar la comunicación	3,83	,41	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41
Desarrollar del lenguaje oral	3,67	,82	3,50	,84	3,83	,41	3,83	,41
Desarrollar la comprensión en...	3,50	,84	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,82
Desarrollar la expresión en...	3,50	,84	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,82
Gestionar el tiempo	3,50	,84	3,67	,52	3,50	,55	3,83	,41
Estimular el desarrollo cognitivo	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,50	,84
Desarrollar la autonomía	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52
Realizar tareas relacionadas pl...	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Realizar tareas relacionadas or...	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Realizar tareas relacionadas a...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,82
Realizar tareas relacionadas m...	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Facilitar el aprendizaje lectura	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Facilitar el aprendizaje escritura	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Facilitar aprendizaje del cálculo	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Fomentar el ocio...	3,83	,41	3,50	,55	3,50	,55	3,83	,41
XI. La utilización de apps en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas con...								
Suplir el uso de otros med...	3,67	,82	3,83	,41	3,50	,55	3,83	,41
Complementa el uso de otros...	3,83	,41	3,67	,52	3,50	,55	3,83	,41
Hace que la intervención psic...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,33	,82
Es un complemento para ref...	3,50	1,23	3,50	,84	3,67	,52	3,50	,84
Es una forma de afianzar...	3,00	1,27	3,50	,84	3,83	,41	3,67	,82
Resulta una herramienta mot...	3,50	,84	3,67	,52	3,50	,55	3,33	,82
Mantiene la atención...	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Facilita la socialización	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Favorece la enseñanza pers...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
XII. Las apps específicas para personas con Autismo...								
Se encuentran con facilidad en...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41
Están disponibles para móvil	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Están disponibles para Tablet	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Son amenas	3,33	1,21	3,33	1,21	3,50	1,23	3,33	1,21
Son variadas en cuanto a...	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82
Contienen tareas que...	3,67	,82	3,83	,41	3,67	,82	3,83	,41
Tienen un diseño que se adapt...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41
Permiten una accesibilidad...	3,67	,82	3,50	,84	3,67	,82	3,67	,82
Presentan diferentes códigos...	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Funcionan correctamente	3,67	,82	3,17	1,33	3,17	1,33	3,33	1,21
Son intuitivos y fáciles manejar	3,67	,82	3,50	1,23	3,50	1,23	3,50	1,23
Presentan los contenidos...	3,50	,84	3,50	,84	3,67	,82	3,50	,84

Respecifican qué contenidos...	3,67	,82	3,50	,84	3,67	,82	3,67	,82
Incluyen contenidos adecuados	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82	3,33	1,03
Respetan el ritmo de aprendizaje	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,33	1,03
Permiten al usuario sentir...	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82	3,67	,82
Respecifican la edad a la que...	3,67	,82	3,67	,52	3,67	,52	3,83	,41
Están disponibles en varios...	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,82	3,83	,41
Realizan un seguimiento...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,83	,41
Facilitan la evaluación...	3,67	,82	3,83	,41	3,67	,52	3,83	,41
Ofrecen un entorno...	3,67	,82	3,83	,41	3,67	,52	3,50	,84
Trabajan el ámbito emociones...	3,67	,82	3,83	,41	3,83	,41	3,17	,98
Trabajan el ámbito del leng...	3,17	1,33	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan el ámbito comunic...	3,17	1,33	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,55
Trabajan el ámbito del ocio...	3,67	,82	3,67	,82	3,83	,41	3,50	,84
Trabajan la autonomía de...	3,50	,84	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan la gestión del tiempo...	3,50	,84	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,55
Trabajan la estimulación...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,50	,55
Trabajan la planificación de...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan la organización de...	3,83	,41	3,67	,52	3,67	,52	3,67	,52
Trabajan la autorregulación de...	3,67	,82	3,67	,52	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan el desarrollo de la m...	3,67	,82	3,83	,41	3,67	,52	3,67	,52
Trabajan el aprendizaje de la L...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan el aprendizaje de la ...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52
Trabajan el aprendizaje del...	3,83	,41	3,83	,41	3,83	,41	3,67	,52

Nota: elaboración propia.

Tabla 3 - Media y desviación de los ítems del Bloque 3: uso de apps en personas con Autismo.

Para describir el grado de acuerdo entre los expertos, se determinaron los coeficientes de Correlación Intraclases (ICC). Este coeficiente se haya comprendido entre 0 y 1, lo que detalla que, cuanto mayor sea el valor obtenido, menor variabilidad se le atribuye a la diferencia de valoraciones entre el resto de jueces. Los resultados obtenidos en relación al ICC han sido: ,954 (B1), ,977 (B2) y ,955 (B3); lo que determina una confiabilidad inter-jueces excelente, dado que las puntuaciones obtenidas superan el valor aceptado de ,750, según Shrout y Fleiss (1979).

En lo que respecta al coeficiente de Kendall (W), los resultados de las evaluaciones fueron bajos pero significativos: ,192 (claridad); ,197 (coherencia); ,202 (relevancia); ,218 (objetividad).

Por otro lado, respecto de la validación experimental del instrumento, el Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de cada bloque ha obtenido valores muy buenos: $\alpha_{\text{bloque}_1} = ,982$; $\alpha_{\text{bloque}_2} = ,991$; y $\alpha_{\text{bloque}_3} = ,998$. En definitiva, la fiabilidad del cuestionario obtuvo resultados muy elevados ($\alpha_{\text{total}} = 0.982$). De acuerdo con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), solo aparece un factor por cada bloque empleado por el cuestionario (con sus preguntas constituyentes), lo que supone la explicación de en torno al 43.17% de la varianza observada. Desglosado por las dimensiones, la fiabilidad obtenida es alta, salvo en la dimensión IX, por la naturaleza de la misma. Se presentan los datos de fiabilidad en la tabla siguiente:

Bloques	Factor	α
	I. Las TIC...	,817
1. Uso de TIC en personas con Diversidad Funcional	II. En relación con mi formación y experiencia en TIC para personas con Diversidad Funcional...	,827
	III. Las TIC aportan beneficios a las personas con Diversidad Funcional porque...	,848
	IV. TIC utilizadas en el aula...	,940
	V. En cuanto a mi formación...	,919
	VI. La utilización de TIC en el trabajo con personas con Autismo es favorable dado que...	,945
2. Uso de TIC en personas con Autismo	VII. Uso TIC en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas Autismo para...	,928
	VIII. ¿Con qué frecuencia... y VIII? I ¿Qué tipo de TIC...	1
	IX. Utilización de aplicaciones	,186
	X. Uso las apps en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas Autismo para...	,921
3. Uso de apps en personas con Autismo	XI. La utilización de apps en el aula o durante la intervención psicopedagógica con personas con...	,849
	XII. Las apps específicas para personas con Autismo...	,976

Nota: elaboración propia.

Tabla 4 - Indicadores de fiabilidad

4. Conclusiones

Diversidad de estudios se han centrado en la última década en mostrar cómo se puede guiar la educación hacia enfoques más actuales, como son la enseñanza apoyada en la tecnología. De esta forma, resulta intrigante conocer, dado que las TIC están a la orden del día, cómo nuestro profesorado se sitúa ante ellas y la competencia que presenta para desempeñar su trabajo en un contexto que cambia constantemente y con un alumnado con diversidad de inquietudes y necesidades.

En esta línea, la creación y validación del instrumento propuesto ha supuesto un recorrido a lo largo de muchas de las preocupaciones que se plantean actualmente en el sistema educativo, indagando no solo en las aplicaciones educativas de diversidad de herramientas innovadoras, sino cómo estas pueden favorecer a estudiantes con Diversidad Funcional o Autismo.

Revisando la evaluación otorgada por los jueces, este instrumento ha obtenido puntuaciones y valoraciones positivas, lo que lo hace válido y fiable. Las medias que arrojan cada uno de los ítems no mostraron valores deficientes en ninguno de ellos, ofreciendo, en la mayoría, valores sobresalientes. Así mismo, la fiabilidad de cada ítem, así como del instrumento completo es muy elevada, lo que denota cierta consistencia, alcanzando el éxito deseado. Del mismo modo, el coeficiente de correlación intraclase (ICC)

otorga unos valores excelentes, ya que, pese a que la W de Kendall ofreciera un valor bajo, este era significativo.

De esta forma, se puede concluir indicando que el instrumento diseñado ha alcanzado unos valores positivos, ofreciéndose como una propuesta sólida para futuras investigaciones.

En consecuencia, se puede determinar que los resultados permiten ofrecer una herramienta que, a juicio de diferentes profesionales educativos, puede hacer un barrido por las diferentes oportunidades que ofrece la tecnología en cualquiera de sus formas (dispositivos móviles, ordenador, pantalla digital, Tablet, televisión o proyector) y corroborar qué utilidad les concede el docente y el uso que de ellas hace.

En este sentido y, de cara a estudios futuros, sería interesante validar este cuestionario en otras ciudades del panorama internacional, así como administrarlo a docentes de diferentes regiones con la finalidad de realizar estudios comparativos en cuanto a la competencia TIC del profesorado del ámbito de la educación especial. Unido a este deseo, surge una limitación del estudio y es que dicha validación ha contado únicamente con profesorado de la ciudad de Florencia. Sería óptimo conocer de igual modo las opiniones de otros expertos procedentes de contextos diferentes, así como con docentes de diferentes partes de Italia.

Referencias bibliográficas

- Altınay A. y Altınay, Z. (2015). Examination on ICT integration into Special Education Schools for Developing Countries. *TOJET: the Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 70-72. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067709>
- Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., Colomer, C. y Grau, M.D. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 64(1), 39-44. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017013>
- Bondioli, M., Buzzi, M.C., Buzzi, M., Giuca, M.R., Pardossi, F., Pelagatti, S., Semuci, V., Senette, C., Uscidda, F., & Vagelli, B. (2019). MyDentist: Making children with autism familiar with dental care. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 806, 365-372. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01746-0_43
- Cabero, J., Fernández, J.M. y Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Magis*, 8(17), 157-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ctap>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/>
- Caldin, R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettiche. *Scholè*, 2, 163-177.
- Capperucci, D. y Franceschini, G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Guerini, Milano.
- Cottini L. (2019). Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 4(1),

- 2019, 33-68.
- D'Alonzo, L. (2019). *Autismo. kit di strumenti per l'inclusione nella scuola. Il modello TAE*. Morcelliana, Brescia.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fage, C., Consel, C.Y., Bolland, E., Etchegoyhen, K., Amestoy, A., Bouvard, M., & Sauzéon, H. (2018). Tablet Apps to Support First School Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Classrooms: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02020>
- Fernández, J.M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30 (1), 45-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092271>
- Franceschini G. (2018). Didattica inclusiva, aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca, *Studi sulla Formazione*, 2.
- García, S., Garrote, D. y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 134-157. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14211>
- Hernández, M.E., y Sosa, M.E. (2018). Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en inclusión escolar de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 41, 1-10. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1397>
- Jiménez, M.D., Serrano, J.L. y Prendes, M.P. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. *EDUCAR*, 53(2), 419-443. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342151828010>
- Larionova, V., Brown, K., Bystrova, T., y Sinitsyn, E. (2018). Russian perspectives of online learning technologies in higher education: An empirical study of a MOOC. *Research in comparative and international education*, 13(1), 70-91. <https://doi.org/10.1177/1745499918763420>
- Liu, S. H. (2011). Un modelo multivariado de factores que influyen: uso de Tecnología por futuros profesores durante la Práctica Enseñanza. *Tecnología para la Educación y Sociedad*, 15(4), 137-149.
- Matey, A. (2017). *Contribución de las TIC al desarrollo de la competencia emocional en el Trastorno del Espectro Autista. Una intervención en caso único*. (Trabajo de Fin de Grado). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Orozco, G.H., Tejedor, F.J. y Calvo, M.I. (2017). Meta-Análisis sobre el efecto del Software Educativo en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>
- Ortiz, A.M., Almazán, L., Peñaherrera, M. y Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit*, 44, 127-142. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.09>
- Pegalajar, M.C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit*,

- 47, 89-104. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.06>
- Pérez, L. (2000). Aplicaciones informáticas para alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista y otros TGD. *Abriendo puertas. Congreso llevado a cabo en el X Congreso nacional de autismo*, Vigo, España.
- Rodríguez, A. (2018). Editorial. Expansión postmoderna tecnológica, escuela inclusiva tecnológica. *RETOS XXI*, 2, 6-12. <https://doi.org/10.33412/retosxi.v2.1.2055>
- Romero, M. y Harari, I. (2017). Uso de nuevas tecnologías TICS – realidad aumentada para tratamiento de niños TEA un diagnóstico inicial. *CienciAmérica*, 6(3), 131-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163694>
- Shrout, P. E. y Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Silva, G., y Rodríguez, F. de P. (2018). Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con Trastorno del espectro autista: Análisis temático y bibliográfico. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 43-65. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10030>
- Skjong, R. y Wentworth, B.H. (2001, 17-22 de junio). *Expert judgment and risk perception*. [Conferencia]. Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference, Stavanger, Noruega. <https://www.onepetro.org/conference-paper/ISOPE-I-01-423>
- Suárez, F., Mata, B. y Peralbo, M. (2015). Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 9, 94-98. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.650>
- Toledo, P. y Llorente, M.C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, 30, 135-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772407>
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers: Competency Standards Modules*. Francia, París: UNESCO
- Vlachou, J.A., & Drigas, A. (2017). Mobile technology for students & adults with Autistic Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v11i1.5922>
- Vladimirovna, S. y Sergeevna, O. (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *International Education Studies*, 8(6), 162-170. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10030>
- Yusof, A. M., Gnanamalar, E., Daniel, S., Low, W. y Aziz, K. (2014). Teachers' perception of mobile edutainment for special needs learners: the Malaysian case. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 1237-1246. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.885595>

Childhood, Education and Transnational Migration. Strategies through Micro-Narratives by Bangladeshi Pupils in Florence (Italy)

ZORAN LAPOV

Docente a contratto – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. The protagonists of the present article are Florence-based Bangladeshi children who face the challenges of transnationality along with their families. In light of this condition, their destiny is linked to a gamut of possible solutions: emigrating, staying, re-emigrating, or even going back to Bangladesh. These very options frame the purposes of the article, namely exploring: (a) the perceptions and feelings experienced by Bangladeshi children in relation to migration strategies adopted by their parents, and (b) the implications that transnational mobility may have for their education. To achieve these goals, the paper builds upon the results of a qualitative study, largely supported by micro-narratives gathered during fieldwork conducted with Bangladeshi pupils attending Italian schools in Florence.

Keywords. transnational Bangladeshi family – transnational childhood – migration strategies – education – children’s micro-narratives

1. Introduction: Conceptual Framework

The macro topic of this paper is family in the pattern that takes its socio-educational agency to intersect with pathways of transnational human mobility. At a micro level, the phenomenon is observed in the Bangladeshi community of Florence, Italy, by focusing attention on perspectives and feelings as expressed by Bangladeshi children in relation to the migration project in which they are involved, and to their education interrelated with the variables of transnational mobility.

To gain a greater understanding of the field, the following contents need to be supported by definitions of main concepts, first of all those of “transnational family” and “transnational childhood”, and by an insight into research prospects that arise from the relevant pedagogical, sociological, anthropological, and migration literature.

«Transnational family patterns and living arrangements are not a new phenomenon, but this family arrangement has attracted heightened scholarly attention since the 1990s» (Shih, 2016, p. 1). The phenomenon of transnational families has been more thoroughly addressed by international research since the 1990s so as to become, as witnessed by the relevant literature, increasingly studied in relation to various contexts and aspects since the early 2000s onwards (Bryceson, Vuorela, 2002; Bonizzoni, 2007; Boccagni, 2009;

Carling, Menjívar, Schmalzbauer, 2012; Shih, 2016; Saraceno, 2016).

Accordingly, the object of the field engaged in studying families in the context of transnational migrations has been defined in recent years, namely:

Transnational families are families whose members are separated physically between two or more nation-states but maintain close ties and relationships [...]. Transnational families face many of the same challenges as immigrant families but also unique difficulties. Both immigrant and transnational families must learn to adapt to the new culture, learn a new language, locate suitable and affordable housing, seek employment, and adjust to the educational and social systems in the host country. However, transnational families must also cope with family separation and associated difficulties (Shih, 2016, p. 1, in *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*).

The said characterisation perfectly depicts the landscapes in which transnational Bangladeshi families are set.

In the Italian context, the family and parenthood in migration field has undergone further innovations with recent contributions specifically dealing with concomitant intra-family dynamics, and educational – both formal and informal – practices (Silva, 2004, 2006, 2008, 2012; Favaro, 2007; Scabini, Rossi, 2008; Tognetti Bordogna, 2007). Being a turning point in the life of transnational families, a part of the literature is dedicated to family reunification (Tognetti Bordogna, 2004, 2011; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, 2009; Lapov, 2019).

A more focussed area of interest, specialised in South Asian migrant population in Italy (Burgio, 2007, 2008, 2016; Lapov, 2017, 2018; Tognetti Bordogna, 2011), has widened both theoretical and empirical knowledge of the subject. As far as the Bangladeshi communities in Italy are concerned, several related topics have been addressed by research so far, namely: transnational mobility (Rahman, Kabir, 2012a, 2012b, 2015; Priori, 2012; Mollick, 2016; Paz, 2013); family reunification (Della Puppa, 2013, 2014b; Lapov, 2019); settlement patterns, networks, and living conditions (Della Puppa, 2013, 2014a, 2014b; Priori, 2012); sociocultural and linguistic diversity, educational experiences and expectations (Lapov, 2019, 2020); employment (Rota, 2014a, 2014b), etc., all variously touching upon diverse patterns of family life in emigration.

The notion of “transnational family” entails, where applicable, the presence of one or more children, a fact that has inevitably brought about formulating another relevant concept, that of “transnational childhood”. Equally characterised by its recent emergence, the phenomenon has found a larger acknowledgement in international research since the 2000s. Accordingly, the extant literature allows us to recognise its most defining aspects, namely:

- the participation of children in migration processes as members of transnational families (Orellana, Thorne, Chee, Lam, 2001),
- and the materialisation of multiple identities (Mok, Saltmarsh, 2014, p. 12; Zeitlyn, 2015; Mand, 2010, 2015; Orellana *et al.*, cit.) developed and negotiated by transnational children while fluctuating between nations, societies, cultures, groups of peers, education systems, and educational practices.

Be it pedagogical, sociological, anthropological or migration literature dedicated to first-generation migrant children, it basically addresses two main aspects of their life

abroad. The first of these is their – social, cultural, linguistic, religious, or other – diversity, and the corresponding processes of adaptation and inclusion into host societies. The second aspect is that some research is occupied with the education of migrant children, usually focussing on how they settle in, their attendance, performance, and related inclusion policies. Besides, the reflection on children as part of family migration has, for a long time, been oriented to observing the present in view of future developments and life outcomes, seeing child migrants «mostly in the context of ‘becoming’» (Vathi, Duci, 2016, p. 55), and thus overlooking their current agency. As for the data collection on the social and school life of migrant children in a transnational context, adult family and community members are likewise regarded as primary information sources for developing empirical research within migrant groups.

As pointed out in the literature review by Curtis, Thompson, and Fairbrother on migrant children in Europe, «a notable finding from this review is the relative paucity of research reporting children’s own perspectives and experiences» (Curtis, Thompson, Fairbrother, 2018, p. 82). Similarly, a study by Vathi and Duci draws attention to the fact that «the inclusion of children in migration research contests a tradition in which children have been considered as just an appendage to (the migration of) adults» (Vathi, Duci, 2016, p. 55), rendering children largely invisible in a significant portion of research (Curtis *et al.*, *ibid.*; Vathi, Duci, *ibid.*).

In conclusion, the gaps in research on transnational families and children can be summarised as follows:

- from a thematic point of view, there is a need for deeper insights into specific aspects of migrant children’s here-and-now experiences (e.g. the study of intersections between childhood, transnational migrant condition, and education);
- regarding methodological strategies, the trend of considering migrant children as active agents in migration processes should be further expanded, especially by exploring children’s perspectives pertaining to their migration experience as members of transnational families (e.g. their participation in sharing opinions, aspirations, feelings etc. about their migrant condition and education in the emigration context).

2. Research Goals and Purposes

This paper is part of a larger research project following itineraries of sociocultural and linguistic inclusion of South Asian migrant children in Italian society and schools. Considering the state of the art, the present work would like to contribute to the field of pedagogical, anthropological, and migration studies by adding novel information gathered through micro-narratives provided by Bangladeshi children in Florence, Italy. The following contents delve into implications that a migration experience, conditioned by stay-or-go decisions in a transnational space, may have on younger family members and their perspectives on their condition abroad, and – more specifically – on their education. With the goal of identifying intersection points and exploring influences between family life, childhood, human mobility, and education, the paper provides a snapshot of reality while referring to intergenerational dynamics and feelings that are triggered within the Bangladeshi community of Florence by the effects of transnationality.

To this end, as a starting point several questions underpinning the overall research hypothesis were formulated, namely:

- how do Florence-based Bangladeshi children feel about the migration project and related strategies adopted by their parents in order to improve the living and economic conditions of their families?
- are Bangladeshi children attending primary and middle schools in Florence aware of the implications and impact that the event of transnational mobility and related migration strategies may have on their educational and personal growth, and how do they feel about this?
- what do Bangladeshi pupils, who are directly concerned, identify as main issues emerging from the intersections between their migration and education experiences?
- why is it important to study the said processes, and to explore children's perspectives and feelings in relation to their migration and education experiences?

3. Methodological Remarks: Children's Micro-Narratives in Context

Methodological framework. In view of the research goals and purposes of the present study, its methodological framework draws upon the ethnography of schooling (Spindler, Spindler, 1992; also: school or classroom ethnography, cf. Watson-Gegeo, 1997): as an integral part of educational (Mead, 1928, It. trans. 2007; Maguire, 2015; Spindler, 1955, 1963; Hodges, 2011; Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003) and pedagogical anthropology (though founded upon a slightly different approach; Montessori, 1911; Nanni, 2002), this methodological perspective – grounded in anthropological research approaches and practices – implies an ethno-pedagogical survey (Burgio, 2007) of the context. Exploring cultural phenomena intertwined with education (in its broadest sense), it further calls for the ethnographic method to blend into pedagogical research, a methodological switch that brings about the generation of a series of ethnographies (Spindler, Spindler, 1987, 1992; Mills, Morton, 2013), or rather “micro-ethnographies” of educational settings (cf. Hargreaves, 1967; Leoncini, 2011). In this context, these micro-ethnographies merge with children's micro-narratives.

Given its thematic breadth, research with transnational family and childhood at the core of its interest embraces contributions from diverse subject areas and methodological repertoires. Specifically, this interdisciplinary research is underpinned by approaches and perspectives from intercultural pedagogy, family pedagogy, family studies, childhood studies, migration studies, the ethnography of education and schooling, and educational anthropology. Finally, when addressed in terms of micro-ethnographic observation, educational aspects need to merge with surrounding contexts, events, and social actors, namely: family, community, classroom, school, teaching staff, the social fabric, territory, or other aspects, in order to provide a picture as complete as possible of the situation. These are the frames defining the methodological approach that transnational Bangladeshi families and children are explored through in this paper.

Qualitative empirical research. This study is largely based on the observations and interpretations aimed at understanding people's perception of different social, human or human-related phenomena, situations, and events in a natural setting (*field inquiry*): hence, a qualitative research approach, along with associated data collection methods

and analysis approaches, appeared to be the most suitable methodology to opt for (Khan, 2014; Maxwell, 2009). This paper reports the findings of fieldwork that started in 2014 with South Asian communities in Italy, above all with Bangladeshi families in Florence and its surrounds. The choice to set the inquiry in Florence and to focus on particular sections of the local Bangladeshi population is due to the collaborations of the under-signed with primary and middle schools in Florence, attended (among other pupils) by Bangladeshi children. While exploring the complexity of transnational phenomenon as experienced by Bangladeshi children residing in Florence, the work takes the shape of a qualitative case study mingled with socio-pedagogical (LeCompte, Millroy, Preissle, 1992) and ethno-pedagogical reflection (Burgio, 2007). As a such, the paper's contents rest on two information sources: relevant literature and empirical research. In more detail, four main techniques of qualitative data collection are: fieldwork, observation, interviews (observation and interviews often deemed as fieldwork segments), and document analysis (literature/text analysis) (Khan, 2014, p. 229), and this study has availed itself of all of them. Accordingly, a set of specific research methods and approaches has been employed in order to elicit information and build up a data corpus consistent with the purposes of the study, and useful for achieving the planned research objectives.

Research and data collection methods. Most of the fieldwork builds upon two data collection tools: observations and spontaneous conversations with children of Bangladeshi origin attending primary and middle schools in the 1st District of Florence. This main sample comprised some 30 Bangladesh-born children, who were observed during lessons, workshops, or other activities in the said schools over the last six years. Relationships with Bangladeshi families have been largely (though not only) established through the contacted pupils, hence a number of adult community members, mainly their parents, were included in the research. These are the sampling techniques used for the selection of target population.

Field data were gradually supplemented with information gained from semi-structured interviews that involved twenty (20) individuals, primarily Bangladeshi pupils (15), parents (3), and community mediators (2). Most of the interviews took place at the "Pieraccini" School in Florence¹, and – to a lesser extent – in other schools in the city centre. Some conversations also occurred in the workplace of the respective parents, prevalingly fathers, or in other less formal locations.

Language. For the purposes of communication with the community, whether it was with children, parents, family members, relatives or mediators, the language mainly used, with various levels of fluency, was Italian. At times, the conversations were supported by Hindi/Urdu, linguistically related to Bengali and spoken by many Bangladeshis, hence interspersed with expressions or fragments in this language(s). Occasionally, English was used to communicate and conduct interviews with some children. In other words, no communication occurred in the native language of the involved, i.e. Bengali, unless via linguistic mediation by dedicated professionals. This being said, a good number of children who attend Italian schools are fluent in Italian, and consider themselves, after several years of experience, as both Bengali and Italian native speakers.

¹ "Pieraccini" School is one of the School clusters or Unified schools (*Istituto comprensivo* in Italian) in Florence: in the Italian education system, a School cluster consists of a group of nearby schools granting education from pre-school to middle school levels (ages 3-14) (hereinafter referred to as *School cluster*).

Data analysis. Analysis of data obtained by means of a qualitative inquiry implies a multilevel combination of sources, data, and methodologies. The selected main body of meaningful qualitative data from the primary sources (fieldwork: observations, spontaneous conversations, semi-structured interviews, field notes) were combined with additional information gained from secondary data sources (literature, broader observations, supplementary field notes). The process of qualitative data reading and comparison was conducted by applying different qualitative approaches, above all ethnography (fieldwork, ethnographic observation), case study (snapshot of reality and perceptions), and narrative research (text/story analysis) (Khan, 2014, p. 226).

Children's micro-narratives. The said elicitation techniques and analysis approaches take the research process to children's micro-narratives, primarily based on self-narration and life story methods. Acting as both methodological tool and information source, a micro-narrative is being formed through a process of gradual adding fresh information on the given subject, hence generating novel knowledge of the phenomenon under study. Such a methodological approach allows the collection of fragments of (mostly) spontaneous information from various sources and in various moments, from one or multiple informants, from a number of contexts jointly flowing into one, all aimed at arranging and interpreting the collected data so as to build a story. Characterised by variable extent, duration and subject, micro-narratives may either form a part of a wider frame story, stand alone as independent narrations, or intermingle with other micro-narratives. While letting children participate in the research process by giving them an opportunity to express themselves, the narratives provided by Bangladeshi children currently residing in Florence have been assumed in this study to be a primary data source and overarching methodological approach. Thus framed, micro-narratives represent an important methodological device as they give voice to the involved, transnational migrant children native to Bangladesh in this specific case, by inviting them to narrate the pathways of their social, cultural, linguistic, and educational development. Most important, such an approach regards children, in general, and migrant children, in particular, as first person narrators and active agents of change in their personal growth.

4. Dimensions of Bangladeshi Transnationality

In the first stages of its emergence, the outflow of people from Bangladesh should be followed in a general context of human mobility in South Asia (cf. Shah, 1994; Sahoo, Kadekar, 2012; Rahman, Yong, 2015; Rai, Reeves, 2009; Lal, Reeves, Rai, 2006; Singh, 2013; Reeves, Rai, Kiruppallini, 2013).

The onset of modern, and more substantial South Asian migrations, moving out of the Subcontinent, hence assuming transnational and transcontinental magnitudes, can be dated back to the mid-19th century period when Bangladesh was not a sovereign national entity, but a region incorporated into the overseas imperial possessions of the British Raj (British Indian Empire). In those years, South Asian emigrants were heading towards Europe, or rather Great Britain, and to British dominions located in Eastern (Uganda, Kenya) and Southern Africa (Zambia, Botswana, South Africa), and in Southeast Asia (Malaysia, Singapore).

An increase in migration outflows had been observed after Independence (1947)

from British rule was gained. The initial decades of the postcolonial period, esp. 1950-70, saw thousands of emigrants native (first of all) to independent India and Pakistan moving to Europe, in particular to Great Britain, within the British Commonwealth.

Finally, contemporary transnational departures from South Asia to other continents occurred over the last three to four decades. Since the 1970s, and with even greater intensity during the 1980s, the pre-existing movements experienced further diversification with increasing numbers of Bangladeshi and Sri Lankan migrants. Since then, “new” locations have emerged as being more attractive emigration destinations for South Asian migrants, such as Persian Gulf countries (esp. Saudi Arabia and the United Arab Emirates), the United States of America, Canada, and Australia, along with some little-known or unexplored destinations in Europe, including Italy. Consequently, South Asian migrations have progressively turned into a global phenomenon.

In conclusion, South Asian diasporas currently count sizeable communities in the United Kingdom, in the Middle East (esp. Arab Gulf countries), in the United States of America, in Canada, Australia, South Africa, Malaysia, Mauritius, Fiji, Singapore, Guyana, and Trinidad and Tobago. Regarding the European Union, Italy is placed among the member countries (France, Germany, Spain, etc.), whose economies have attracted larger flows of South Asian migrants in the last three decades (Sahoo, Kadekar, 2012; Rai, Reeves, 2009; Lal, Reeves, Rai, 2006; Reeves, Rai, Kiruppalini, 2013).

And Bangladeshi diasporas perfectly fit into the picture.

5. Between Bangladesh and Italy

In the specific case of migrants heading to overseas destinations, such as Bangladeshi families, the phenomenon makes them cross the boundaries of their own nation and continent, introducing their migration project to the expanses of a spatiality that is becoming increasingly transnational and transcontinental: distances are getting larger, time gaps unbridgeable, and along with them relations, interactions, cultural references, languages, emotions, perceptions, definitions, and ambitions. These dynamics are affecting the roles, tasks, responsibilities, and expectations of the involved families, whose members are concurrently going through a series of transformations.

The underlying questions about the migration preferences of Bangladeshi citizens are: why are they emigrating? why are they leaving their own country? and why Italy? what push and pull factors have induced Bangladeshi, and more generally South Asian migrants to change course and head for the Apennine Peninsula?

Broadly speaking, emigration from South Asia is traditionally motivated by the need for novel labour markets and better living conditions. Regarding the changes in their migration projects, it has not been one, but rather a set of factors that have led Bangladeshi migrants to opt for Italy: these range from market saturation and a shift in traditional migration destinations of South Asians to professional qualifications that are in demand (economic aspects), from opportunities to enter and stay in a potential host country (migration policies) to sociocultural questions (e.g. religious and/or cultural affinity). And these are only the most salient reasons behind their choices. To this end, the decision of some European governments, in particular those of Britain and Germany, to introduce restrictive policies in the early 1980s (in Germany since 1979; Priori, 2012, p.

58), aimed at decreasing the migrant flows from South Asia, has determined transformations and further developments of the phenomenon through the forthcoming decades.

Starting between the 1970s and 1980s, arrivals reaching Italy fall into the last stage of South Asian migration history. Accordingly, the stabilisation of South Asian migrants in the national territory occurred in the 1990s and 2000s. Preceded by Sri Lankans and Indians, Bangladeshi migrants started putting down roots in Italy in the 1980s (Della Puppa, 2014a, p. 12), whence their steadier presence can be followed from the early 1990s onwards (Rahman, Kabir, 2012a).

The narratives of Bangladeshi migrants in Italy recall central, southern, and south-eastern parts of the Country as their native regions: many of them hail from the city of Dhaka and surrounds (e.g. Dhaka Faridpur District), or from the regions located south-east of Dhaka, especially from the Comilla and Noakhali Districts (Della Puppa, 2014a, p. 63; Lapov, 2018, p. 77).

Three main migration patterns can be categorised within the Italian Bangladeshi population: the largest category comprises male economic migrants (labour migration i.e. for economic reasons); many of them arrive alone and strive to reunite their household by bringing their wives and children in through the family reunification process (family migration i.e. for family reasons), creating thus a second pattern; a third main category comprises individuals emigrating in search of international protection, such as asylum seekers and unaccompanied minor migrants, who are recorded among Bangladeshi immigrants, yet in much lower numbers (forced migration i.e. for safety/political reasons).

Regarding their labour inclusion, Bangladeshi migrants in Italy can be roughly distributed between services (kitchen staff, waiters, hotel and restaurant workers, information and communications services, etc.), and industry. A significant proportion of them work in the commercial sector (66,8% of the self-employed; Melchionda, 2017, p. 37), mainly in retail, as either managers or employees (merchants, shopkeepers, shop assistants) who are engaged in selling miscellaneous merchandise, such as food, spices, clothing, accessories, jewellery, leather goods, etc., plus (casually) peddling umbrellas and various articles.

As highlighted by several studies (Melchionda, 2017; Von Rohr, Delaney, 2016; Rota, 2014a, 2014b; Rahman, Kabir, 2012a, 2012b, 2015), the Bangladeshi economy in Italy shows noteworthy trends: while contributing to the growth of immigrant-run business, the economic participation of the Bangladeshi community impacts Italy's overall economy too (Rota, 2014a, p. 3; Melchionda, 2017, p. 36).

Altogether, these dynamics have brought about the stabilisation process of Bangladeshis in Italy, especially in terms of their demographic and economic involvement. As for minors, they are regularly attending schools. Having grown in number, the Italian Bangladeshi community entered the classification of the 10 most represented migrant communities in the Country (taking also naturalisation into account). To this end, the fact that Italy hosts the second largest Bangladeshi community in Europe after Great Britain is another datum symptomatic of its steady settlement in the Country (Haque, Biswas, 2015, p. 61; Paz, 2013, p. 6; Chugh, 2014).

6. Between Family Decisions and Transnationality

Before focusing on the information that has emerged from Bangladeshi children's narratives, it is essential to provide some social and economic data that demarcate their lives in emigration.

In the Italo-Bangladeshi panorama (139.953), the Florentine micro-reality amounts to 2.133 people (Tuscany: 6.674, in: *Tuttitalia.it*²). The socioeconomic conditions of Florence-based Bangladeshi families can be described as various and variable, a fact that has repercussions on their children's schooling in terms of both attendance and performance. A good part of the Florentine Bangladeshi population, with particular reference to its male share, is occupied with retail trade, followed by segments employed in services (e.g. restaurants) and industries. Several Bangladeshi retailers, running family business (shopkeepers, merchants) are classifiable, in the Bangladeshi society, as members of the middle/upper-middle class (Della Puppa, 2013, p. 123). In line with this background, some of their children attended private schools in Bangladesh, whereas others experienced state education.

It is in the afore-outlined context that our young interlocutors are living in as Bangladeshi girls and boys abroad; as daughters and sons of immigrants; as pupils attending Italian schools in the Italian language. As young people – namely active members of their societies, hence potential agents of social change – they are supposed to share rights and duties, privileges and obligations, sociocultural diversities and similarities with their peers, starting from their classmates, friends, cousins, and through to the youth population as a category.

Their transnational condition encourages them to become bilingual, even trilingual, in Bengali and other language(s). Nonetheless, in the eyes of Bangladeshi children and youths moving through a transnational experience, the very same migration dynamics may bring both benefits and concerns into their lives. In fact, human migration belongs to those social phenomena that put relationships within a family to the test of redefinition and adjustment.

Despite the fruitful economic participation of the Bangladeshi community in Italy, above all in commerce, the tendency to move on has always persisted. In such a migration project, Italy would be deemed as a transit station on migrants' route to other European countries or beyond. The main pull factors inducing this choice are family ties, and unexplored employment opportunities, basically for adult males. As such, this circumstance looms over the destiny of young Bangladeshis: should the thought become reality, new transnational movement(s) would variously impact on the family life and relations, intergenerational dynamics, identity feelings, and school attendance of the concerned Bangladeshi children. Herein, we are interested in possible developments of the latter option within the Bangladeshi community of Florence.

It is all about emigrating then. In view of this eventuality, an exploration into the emotions and feelings of transnational Bangladeshi children is a priority: what do they feel and how do they feel about decisions made by adult family members to move, to

² Source: Istat data (Italian National Institute of Statistics) on 01-01-2019, in *Tuttitalia.it*, accessed: 19-03-2020.

emigrate, changing thus the course of their lives? By this, we are entering the field of transnational migration strategies revolving around the migration project: *to stay, or not to stay*, that is the question!

Once abroad, the actors of transnational mobility may envisage three possible scenarios, namely: *staying, going back home or leaving for elsewhere*.

As previously shown by demographic and economic stability indicators, many Bangladeshi immigrants opt to stay in Italy. Others, under certain circumstances, choose not to return to Bangladesh with the entire family, but to send back some of its members, usually children, to “save” them from the risks of school failure. The third category comprises children and youths who are bound to follow their parents in further migration experiences, whether these involve other parts of Italy or novel transnational destinations, usually the UK, as they have family links and networks there. Actually, while stating that it is all «for the children», parents are actually engaged in seeking «better options for their children’s education» (Chowdhury, 2018; cf. also: Clarke, 2015).

7. Bangladeshi Children Narrating

To portray children’s perspectives on the topic of inquiry, it was opted to exemplify them by means of three micro-narratives selected from the overall sample collected during the fieldwork. Extracted from broader children’s life stories, the following fragments are – as with the rest of the accounts – based on observations during school activities, spontaneous conversations, semi-structured interviews, and field notes. The decision to focus on these very excerpts was motivated by their potential to be representative of the narrative corpus that the involved Bangladeshi children, these three comprised, have “written” in relation to their migration and schooling experiences in Florence.

*Amjad*³ (M, 9, year 3 at “Lavagnini” Primary School⁴, Florence; observation period: Spring 2019; languages known: Bengali, Italian; interview language: Italian). Amjad’s story rests on a mix of feelings dwelling within his seemingly “phlegmatic” and relaxed temperament: he appears both serious and sunny-natured, calm and attentive at the same time, without letting his mood be easily unsettled.

The migration movements, undertaken by Amjad’s family, are driven by his father’s employment opportunities. Needless to say, this continual coming and going between Bangladesh, Italy (Florence), and England (Birmingham) has contributed to building Amjad’s personality.

One day, invited to tell us his story in the class, Amjad began:

I was born in Bangladesh ... after a couple of years, I came to Florence, Italy, with my family ... I attended kindergarten for a year or two, and the first year of primary school, all here at “Lavagnini” ... During the first year of my primary school, we moved to England, to Birmingham... [And how was it?] Oh, it was nice, very nice... [Amjad did not linger a lot over his stay in England].

³ The real children’s names have been replaced with pseudonyms selected from Bangladeshi onomastic inventory.

⁴ “Lavagnini” Primary School is part of the “Pieraccini” School cluster in Florence.

Then, my parents decided to move again, and I'm back in Florence now.

[How do you feel about it, are you glad to be back here?] *Oh yes, I am – I have friends here [telling names], I like the school, and everything...*

Amjad returned to Florence in Spring 2019. Judging from his disinterest in talking about this experience, Amjad's two-year stay in Birmingham seems to have left no important marks on him. If one recalls this chapter of his life, Amjad conveys the impression that he chooses to ignore the period of time spent "abroad" – just as though nothing happened. As a result, it is difficult to understand how he really feels about the Birmingham episode. Amjad actually strives to bridge the recent past so as to bring back memories of his days in Florence.

Be it a defence mechanism employed to repress his being different, especially in terms of his personal history, or an actual wish to resume his life in Florence and leave behind the one in England, the fact is that Amjad is not overly enthusiastic – for the time being – about facing his transnational experience.

On the other hand, having spent a few years at "Lavagnini" School in Florence, the exposure to Italian language does not present a novel situation for Amjad, and his proficiency in Italian L2 proved to be sufficient for his reintegration into Italian school. Put differently, Amjad has not lost his Italian language skills, nor childhood recollections. He has instead found his emotional equilibrium by re-entering the classroom in a Florentine school he left a couple of years ago.

Shamim (F, 10, year 5 at "Battisti" Primary School⁵, Florence; observation period: Autumn-Winter 2017-18; languages known: Bengali, English, spoken Hindi; interview language: English). Shamim reached Florence in Summer 2017. It was not hard to understand that she received a good education before coming to Italy, which is due to her regular attendance at a bilingual, i.e. English-medium school in Bangladesh. In fact, besides her mother tongue – Bengali, Shamim is fluent in English, and able to use both Bengali and Latin scripts.

Despite her initial shyness and struggle with Italian language learning, Shamim never stopped displaying her motivation and interest in studying. Willing to express her needs and thoughts, she availed herself of her pre-existing knowledge by resorting to English, or searching for lexical coincidences between Italian and English.

Shamim can be described as interactive and keen to learn new things. Her inquisitive nature leads her to seek further information by asking clarifying and probing questions. And vice versa, Shamim likes to share stories from her life experience:

I have a friend, a boy, in Bangladesh, his name is Riyaj ... we used to play when we were children, and we always go along very well ... we are neighbours, and our mothers are friends too...

Also tenets emerging from her spiritual knowledge:

In our family, we say that it doesn't matter if you're a Muslim, Christian, Buddhist, Hindu ... it

⁵ "Battisti" Primary School is part of the "Pieraccini" School cluster in Florence.

is important to be a good person, only then can you be a good Muslim, Christian, Buddhist, or Hindu. I learnt that from my äbbä.

Though making progress, there was not enough time for Shamim to get closer to her linguistic autonomy: her elementary language proficiency was not sufficient to meet her learning needs. According to both her parents and school records, she was a very good student in Bangladesh, instead. With the goal of preventing any further risks of school failure, her father decided to send Shamim back to Bangladesh as soon as the first term came to a conclusion:

My äbbä says I'm wasting my time here.

Jalal (M, 9, year 4 at “Vittorio Veneto” Primary School⁶, Florence; observation period: Autumn-Winter 2018-19; languages known: Bengali, Italian; interview language: Italian). Jalal spent just a year in Italy – approximately, from February 2018 to February 2019, and this year was sufficient for him to reach a high level of fluency in Italian, and to get familiar with his class and the surrounding context. These are, apparently, the main reasons underlying his reaction to the decision by his parents to leave again.

It was his eighth month in Italy when we met. The colleague who received and followed Jalal in the previous school term, before the summer holidays to be precise, portrayed him as a reflective, attentive, and collaborative boy, who was very enthusiastic about expressing himself, studying, asking questions, and participating in school activities. Being highly motivated to attain proficiency in Italian, he paid close attention to every word he said. Indeed, after five months or so, Jalal was able to deal autonomously with a good deal of assignments in Italian.

I could confirm the pupil's description, when we first met in October 2018.

Towards the end of the year, Jalal started disclosing his feelings about his family's decision to move to London. While trying not to show it, he seemed seriously concerned:

...they say everything's nice over there, everything's beautiful in London ... there are a lot of cousins ... schools are better...

Jalal eventually revealed his emotional state, shaken by worries and perplexities before leaving for London. Uncertainty about a new venture, displeasure about being forced to interrupt his schooling and leave his friends were – most likely – mingled with a sort of disenchantment with the migration experience, bringing a kind of apprehension in Jalal.

To avoid the risk of generalisations, it must be observed that some children would be very keen to move and resettle in England, to meet relatives and make new friends. Others would not. And Jalal was not:

I'm not sure if I'd like to go, to leave here.

⁶ “Vittorio Veneto” Primary School is part of the “Centro Storico-Pestalozzi” School cluster in Florence.

8. Research Findings

This paragraph reports the main research findings, almost entirely based on field data, and only occasionally combined with information coming from supporting sources (i.e. broader observations, supplementary field notes). In order to analyse the collected data, it was necessary to turn back to the initial research questions. These questions will help us organise and discuss the findings that emerged from the children's micro-narratives, and were used to outline the experiences of Bangladeshi children with transnational mobility and the Italian education system. Accordingly, each research question is answered by considerations reflecting children's perceptions, feelings, interpretations, and perspectives on a specific topic.

8.1 Migration projects and strategies

While speaking of Bangladeshi transnationality, it should be noted that the search for better social and economic conditions acts as a main pull factor inducing Bangladeshi nationals to migrate to Europe. Likewise, the migration project includes more favourable prospects for their children's educational and personal growth. That is, migrations are viewed as an opportunity for all family members.

Conversations with Florence-based Bangladeshi children, aimed at discussing the migration strategies adopted by their parents, generally inferred an affirmative attitude in this respect. Confident about the decisions made by adults with the goal of improving the family's living and economic conditions, children are pleased to follow their parents and relatives abroad. This step, determined by adult choices, is deemed a propitious event for the wellbeing of the entire family. On the flip side, it means that children do not feel compelled to emigrate together with their families or to join their fathers or both parents abroad after some time. Last but not least, several children resolutely lay emphasis on the fact that it is also their duty to respect and abide by their parents' decisions, as they know what is best for them and for the family.

According to the information offered by both children and adult members of the Florence Bangladeshi community, migration processes and specific migration strategies, as dictated by dynamics of transnational human mobility, may variously impact on their family life and children's educational and personal growth. The resultant situations can be organised into three main categories:

- if the situation is regarded as satisfactory, the likely decision is to stay in the country, Italy in this case: such a choice means continued integration and schooling processes in emigration;
- awareness of better economic and employment opportunities in another country, usually the UK, may give way to the decision to re-emigrate: when taken, this step entails interruption of integration and schooling processes in Italy, and re-adaptation to a new context;
- should parents notice that their children are not making progress in school (irrespective of possible reasons), they might opt for "saving" children's education by sending them back to Bangladesh: in this case, the interrupted schooling process in the country of origin will be resumed.

8.2 Educational and personal growth in emigration

As for the implications and impact that the phenomenon of transnational mobility and related migration strategies may have on their educational and personal growth, the involved Bangladeshi children, irrespective of their age and school level, show full awareness in this respect. Unquestionably, children's awareness of both tangible and intangible reality increases with their age, hence elder children (e.g. middle school pupils) prove to be better at describing and discussing their experiences. This said, elicitation of particular details is a process that commonly requires a broader discussion supported by strategically targeted, well-aimed, though discreetly asked questions.

Not rarely, children will combine their own convictions with adult views, according to which emigration option may provide the opportunity of better educational and social opportunities for their personal growth. This opinion is based on a widespread belief that European schools and education systems are far better than those in Bangladesh.

It is at this point that children's expectations start being inundated with mixed feelings ranging from happiness to worry and fear as they prepare to face emigration. If, before leaving Bangladesh, they are generally happy to follow their parents abroad and learn new things, their initial enthusiasm may risk being gradually overwhelmed by a sense of disorientation, due to the uncertainty awaiting them upon arrival to their destination, all the more so after entering the Italian education system. This sequence of unfamiliar events introduces children to novel challenges and emotions that they have to cope with in emigration.

8.3 Issues and challenges

Changing country and residence implies a multilevel adaptation process which entails a series of adjustments in terms of relations, interactions, language skills, habits, all together requiring time and persistence. Coming in touch with the local education system oftentimes represents an initial contact with Italian society for many migrant children, as well as for some of the adult migrants. In this research, Bangladeshi children attending Italian schools were invited to express their views on the circumstances that resulted from the intersections between their migration and education experiences. Being directly concerned, most of the observed pupils identified several issues and challenges in this process of adaptation, with special attention to changes that may occur in:

- sociocultural relations, interactions, that is "*friends and cousins*" in children's own words;
- language and communication issues;
- psychosocial adjustments (Vathi, Duci, 2016), commonly expressed in terms of "*fear or worry about what's going to happen*";
- the said aspects are needed for children to achieve similar levels of educational attainment to their schoolmates (be they autochthonous or long-term migrant children), in terms of cultural references, prior knowledge, and learning styles;
- finally, some children add they "*have no (suitable) place for studying at home*" (Lapov, 2018, p. 67), meaning that they are living in either extended families, or small flats (or both).

In case their parents decide to re-emigrate, children are compelled to undertake the adaptation process all over again. Be they afraid of going elsewhere, or happy to reach their relatives and friends in the UK (the most sought-after destination), children are concerned about their social, linguistic, and educational future.

To their credit, parents attach great importance to education: as a matter of fact, Bangladeshi children in Florence are regularly enrolled and attending school. Yet, while often well-qualified and wishing the best for their children, the Bangladeshi parents belonging to the community settled in Florence can hardly offer them any support with schooling. As detailed by both parties, two main reasons underlie this circumstance, namely:

- parents are lacking in specific tools, starting with the language barrier, which precludes them from being able to assist their children in doing their homework assignments;
- Bangladeshi parents are mainly employed in the commercial sector in retail trades (followed by services and industry), a job which, in addition to the corresponding lifestyle, does not leave them much time to devote to their children's schooling.

8.4 Possible directions and prospects

The fourth and last question is aimed at understanding the importance of children's perspectives and feelings in relation to their migration and education experiences. These topics and processes need to be observed, explored and studied, both in connection to each other and in relation to other concomitant phenomena, for a number of reasons. Starting from the most salient, these are:

- to give voice to children, and especially to migrant children;
- to let migrant children express their feelings, ambitions, desires, expectations, and perspectives with regard to their migration and education experiences in the context of transnational human mobility;
- to provide more targeted insights – going beyond linear, standardised evidence – into the lives of transnational families and children, paying close attention to their social, cultural, and economic conditions;
- to gain greater understanding of the impact of migration on the lives of migrant families with particular reference to their children's education in a transnational setting;
- to contribute to inter- and transdisciplinary research in pedagogical, sociological, anthropological, and migration studies (among other fields) by indicating possible research directions and prospects;
- to foster intercultural education by incorporating both diversities and similarities of children belonging to various sociocultural traditions in a plural perspective;
- to invest resultant pedagogical reflections in socio-educational policies aimed at promoting educational opportunities for all, and developing interventions in support of school attendance, continuity, and performance of migrant children in order to prevent – as an ultimate goal – the phenomenon of early school lea-

- ving among them;
- to promote social policies that ensure a larger inclusion of migrant communities, and a fuller participation of the entire citizenship in the social, cultural, and economic life of the Country, Italy in this case.

9. Conclusions

The Italian Bangladeshi population gives rise to one of the most sizeable immigrant communities in the country: accordingly, a number of Bangladeshi families take an active part in forming a prominent community in terms of their economic participation and social inclusion.

Nonetheless, some Bangladeshi migrants choose to re-emigrate, to leave Italy for another country, even if they have Italian citizenship. All the more so, being exempt from international restriction policies that would hinder their free circulation within the European Union, some Italian Bangladeshis try their fortune beyond the national boundaries. And, one of the most sought-after destinations is Great Britain, especially the cities of London and Birmingham. The set of push and pull factors may vary from one case to another, yet the most recurrent reason for re-emigrating is the search for novel labour markets, better living conditions, and a brighter future – basically in terms of educational opportunities – for the children. Sometimes, the remaining option is returning to Bangladesh, or sending back some family members, commonly children.

Against these circumstances as a broader context, the paper was intended to shed light on perspectives and feelings experienced by young Bangladeshis in the face of the decisions made by adult family members to move. Though made in the best interests of the entire family, these choices are not always perceived as such. Put differently, children – usually informed about the final outcomes of decisions, rather than being fully involved in the decision-making process – go through a variety of emotional states before adjusting to a new context.

In the meantime, their mood may fluctuate between bewilderment and gladness, fear of the unknown and excitement, puzzlement and enthusiasm, despite the fact that the new experience will certainly involve new friendships, refreshed expectations, hopes...

While tackling these and other relevant issues, the paper tried to answer research questions by providing a portrayal of the context that Bangladeshi children are living in as members of transnational families. Particular attention was paid to socio-economic aspects, these being the main drivers pushing migrants to set off again. No standard solutions exist, and each case depends on particular social contexts, family conditions, and individual abilities to deal with novel situations.

The three children, who shared their stories with us through these pages, were fully aware of the benefits and opportunities that education might have brought to their personal growth. At the same time, this very awareness of theirs constituted, most likely, the basis for their own perceptions and interpretations against the decision to move again.

As stated in the paper, observing children's perspectives and exploring their feelings

in relation to the surrounding reality, transnational migrations and related operational decisions in this case, deserve greater scholarly attention. And not only because these might be interesting processes and phenomena to research. Studying them proves to be important for several reasons, starting from encouraging children to express themselves as directly concerned on their here-and-now experiences: giving voice to children, and especially to transnational migrant children, involve them as primary informants, and allow them to be active agents of change in their personal growth.

Pedagogically speaking, such a methodological approach, combined with socio- and ethno-pedagogical reflections, paves the way for further research prospects and directions. In the final analysis, this form of fieldwork research on migrant children's schooling, with particular focus on their micro-narratives, contributes to generating knowledge that offers itself as a useful information source for developing socially engaged practices and policies aimed at fostering education, enhancing school systems, and promoting educational opportunities for all.

References

- AA.VV. (2007), *Famiglie migranti e stili genitoriali: i servizi e la scuola in prospettiva interculturale* (Atti del Convegno), "Gian Franco Minguzzi", Bologna: Provincia di Bologna.
- Ambrosini M. (2009), *Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana*, in «Altre Modernità», 2(10), pp. 20-28.
- Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di) (2012), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio* (Rapporto 2011), Milano: Fondazione Ismu.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2009), *Fra genitorialità a distanza e ricongiungimenti progressivi: famiglie migranti in transizione*, in: *Gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2008*, Milano: Fondazione Ismu, pp. 177-194.
- Boccagni P. (2009), *Il transnazionalismo, fra teoria sociale e orizzonti di vita dei migrant*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», L(3), pp. 519- 543.
- Bonizzoni P. (2007), *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migrant*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 91-108.
- Bryceson D. F., Vuorela U. (2002), *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*, Oxford: Berg Publishers.
- Burgio G. (2007), *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, Pisa: ETS.
- Burgio G. (2008), *Famiglie nella diaspora. Tamil e Italiani in una prospettiva transculturale*, in: E. Becchi (a cura di): *Figure di famiglia*, Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", pp. 139-171.
- Burgio G. (2016), *When Interculturality faces a Diaspora. The Transnational Tamil Identity*, in «Encyclopaideia», XX(44), pp. 106-128.
- Carling J., Menjivar C., Schmalzbauer L. (2012), *Central Themes in the Study of Transnational Parenthood*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 38(2), pp. 191-217.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Roma: Carocci.
- Chowdhury M. A. (2018), *For the children: European Bangladeshis' mass exodus to UK*, in «DhakaTribune», June 13th, 2018 (<https://www.dhakatribune.com/bangladesh/nrb->

- [affairs/2018/06/13/for-the-children-european-bangladeshis-mass-exodus-to-uk\).](#)
- Chugh N. (2014), *Bangladeshi migrants eke out a living in Rome*, in «Aljazeera», Politics, November 6th, 2014 (<http://www.aljazeera.com/indepth/features/2014/11/bangladeshi-migrants-italy-boat-economy-201411611232371682.html>).
- Clarke H. (2015), *Italian Bengalis: Meet London's newest ethnic minority*, in «Independent», November 29th, 2015 (<https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/italian-bengalis-meet-londons-newest-ethnic-minority-a6753821.html>).
- Curtis P., Thompson J., Fairbrother H. (2018), *Migrant children within Europe: a systematic review of children's perspectives on their health experiences*, in «Public Health», 158, pp. 71-85.
- Della Puppa F. (2013), *Tensioni e ambivalenze nel cammino verso l'età adulta. Uomini bangladesi in Italia e ricongiungimento familiar*, in «Mondi Migranti», 3(3), pp. 121-139.
- Della Puppa F. (2014a), *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Della Puppa F. (2014b), *Il volto nascosto del ricongiungimento familiare: voci, vissuti e aspirazioni di donne e uomini bangladesi in Italia*, in «Genesis», 13, pp. 101-120.
- Favaro G. (2007), *Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educative*, «REMHU», Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 15(30), pp. 65-78.
- Fiorucci M. (a cura di) (2004), *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma: Armando.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma: Conoscenza.
- Gardner K. (2009), *Lives in Motion: the Life-Course, Movement and Migration in Bangladesh*, in «Journal of south Asian development», 4(2), pp. 229-251.
- Gardner K. (2012), *Transnational migration and the study of children: an Introduction*, in «Journal of ethnic and migration studies», 38 (6), pp. 889-912.
- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.
- Gobbo F. (a cura di) (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano: Unicopli.
- Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di) (2003), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma: CISU.
- Haque K. N. H., Biswas S. K. (2015), *4. British-Bangladeshi immigrants and the local political landscape in Bangladesh*, in: M. M. Rahman, T. T. Yong, op. cit., pp. 61-83.
- Hargreaves D. H. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Hodges D. J. (ed.) (2011), *The Anthropology of Education. Classic Readings* (Revised Edition), San Diego, CA: Cognella.
- Khan S. N. (2014), *Qualitative Research Method: Grounded Theory*, in «International Journal of Business and Management», 9(11), pp. 224-233.
- Lal B. V., Reeves P., Rai R. (eds.) (2006), *The Encyclopedia of the Indian Diaspora*, Singapore: Didier Millet.
- Lapov Z. (2013), *Intertwining Patterns of Social Positioning in Indo-Muslim Communities*, in: M. Angelillo (a cura di), *Lo spazio dell'India. Luoghi, collocazioni, orientamenti e trasposizioni*. Milano: Quaderni Asiatici, Centro di Cultura Italia-Asia, pp. 165-

214.

- Lapov Z. (2017), *A proposito della diversità: essere alunni sud-asiatici nella società italiana*, in «Studi sulla formazione», 20(1), pp. 143-164.
- Lapov Z. (2018), *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2019), *Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 153-173.
- Lapov Z. (2020), *Alunni bangladesi si raccontano: impressioni, aspirazioni, traguardi formative*, in «Orientamenti Pedagogici», 67(1), pp. 105-117.
- LeCompte M. D., Millroy W. L., Preissle J. (eds.) (1992), *The Handbook of qualitative research in education*, San Diego: Academic Press.
- Leoncini S. (2011), *Etnografia in contesti scolastici – Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia*, in «Formazione & Insegnamento», IX(3), pp. 231-237.
- Maguire K. (2015), *Margaret Mead: Contributions to Contemporary Education*, Dordrecht: Springer.
- Mand K. (2010), *I've got two houses. One in Bangladesh and one in London ... everybody has: Home, locality and belonging(s)*, in «Childhood», 17(2), pp. 273-287.
- Mand K. (2015), *Childhood, Emotions and the Labour of Transnational Families*, in «Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research», 1, pp. 25-39.
- Maxwell J. A. (2009), *Chapter 7: Designing a Qualitative Study*, in: L. Bickman, D. J. Rog (eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 214-253.
- Mead M. (1928), *L'adolescenza in Samoa*, It. trans. Firenze: Giunti, 2007.
- Melchionda U. (a cura di) (2017), *Immigrazione e presenza straniera in Italia*, Rapporto realizzato per l'OECD Expert Group on Migration, gennaio 2017, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Mills D., Morton M. (2013), *Ethnography in Education*, London: Sage.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *La comunità bangladesese in Italia, Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018), *La comunità bangladesese in Italia, Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Roma.
- Mok M. Y. A., Saltmarsh D. (2014), *The Transnational Child*, in «Global Studies of Childhood», 4(1), pp. 11-20.
- Mollick S. R. (2016), *Life and Prospect of Bangladeshi Migrants to Italy: the Milano Case*, Working Paper 17/04, Pavia: Cooperation and Development Network, Master in *Cooperation and Development*, A.Y. 2015/16.
- Montessori M. (1911), *Antropologia Pedagogica*, Milano: Francesco Vallardi.
- Nanni C. (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma: LAS.
- Orellana M. F., Thorne B., Chee A., Lam W. S. E. (2001), *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*, in «Social Problems», 48(4), pp. 572-591.

- Paz P. (2013), *Local Belonging, National Authenticity, and the Foreigner: The Encounter between Bangladeshi and Senegalese Street Hawkers and International Holidaymakers in Rome and Naples, Italy*, Working Paper 109, Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), University of Oxford.
- Priori A. (2012), *Romer probashira. Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*, Roma: Meti Edizioni.
- Rahman Md. M. (2017), *Bangladeshi Migration to Singapore: A Process-Oriented Approach*, Singapore: Springer.
- Rahman M. M., Kabir M. A. (2012a), *Moving to Europe: Bangladeshi Migration to Italy*, ISAS Working Paper 142, Institute of South Asian Studies (ISAS), National University of Singapore (NUS).
- Rahman M. M., Kabir M. A. (2012b), *Bangladeshi Migration to Italy: the Family Perspective*, in «Asia Europe Journal», 10(4), pp. 251-265.
- Rahman M. M., Kabir M. A. (2015), *7. Bangladeshi migration to Southern Europe: implications on migrant families*, in: M. M. Rahman, T. T. Yong, op. cit., pp. 118-133.
- Rahman M. M., Yong T. T. (eds.) (2015), *International Migration and Development in South Asia*, Oxon & New York: Routledge.
- Rai R., Reeves P. (eds.) (2009), *The South Asian Diaspora: Transnational networks and changing identities*, Oxon & New York: Routledge.
- Reeves P., Rai R., Kiruppallini H. (eds.) (2013), *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*, Singapore: Didier Millet.
- Rota S. (2014a), *Imprenditoria bangladesa a Roma e nel Lazio*, Quaderni di Transglobal, Roma: Associazione Transglobal.
- Rota S. (2014b), *L'imprenditoria bangladesa a Roma e nel Lazio tra modello migratorio, cultura e opportunità*, Roma: Associazione Transglobal per IDOS.
- Sahoo A. K., Kadekar L. N. (eds.) (2012), *Global Indian Diaspora. History, Culture and Identity*, Jaipur: Rawat.
- Saraceno C. (2016), *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Milano: Feltrinelli.
- Scabini E., Rossi G. (a cura di) (2008), *La migrazione come evento familiare*, Milano: Vita e Pensiero.
- Shah N. M. (1994), *An Overview of Present and Future Emigration Dynamics in South Asia*, in «International Migration», 32(2), pp. 217-268.
- Shih K. Y. (2016), *Transnational Families*, in: C. L. Shehan (ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*, John Wiley & Sons, pp. 1-7.
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano: Unicopli.
- Silva C. (2006), *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 30-36.
- Silva C. (2008), *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 23-36.
- Silva C. (2012), *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 39-48.
- Silva C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano: FrancoAngeli.
- Singh A. (ed.) (2013), *Indian Diaspora. Voices of Grandparents and Grandparenting*,

- Transgressions: Cultural Studies and Education, Rotterdam: Sense Publishers.
- Spindler G. D. (ed.) (1955), *Education and Anthropology*, Stanford: Stanford University Press.
- Spindler G. D. (1963), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler G. and L. (eds.) (1987), *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. and L. (1992), *Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective*, in: M. D. LeCompte, W. L. Millroy, J. Preissle, op. cit., pp. 53-91.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino: UTET.
- Vathi Z., Duci V. (2016), *Making other dreams: The impact of migration on the psychosocial wellbeing of Albanian-origin children and young people upon their families' return to Albania*, in «Childhood», 23(1), pp. 53-68.
- Von Rohr D., Delaney R. (2016), *Italy's Second Economy: The Impact of Bangladeshi Migration*, in «IPS – Inter Press Service», September 2016 (<http://www.ipsnews.net/2016/09/italys-second-economy-the-impact-of-bangladeshi-migration/>).
- Watson-Gegeo K. A. (1997), *Classroom Ethnography*, in: N. H. Hornberger, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 8, Dordrecht: Springer, pp. 135-144.
- Zanatta A. L. (2008), *Le nuove famiglie*, Bologna: il Mulino.
- Zeitlyn B. (2015), *Transnational Childhoods. British Bangladeshis, Identities and Social Change*, London: Palgrave Macmillan.

Online sources

- Ovidhan – *Online Bangla Dictionary, Bangla to Bangla / English Dictionary*, Developed by: Abdullah Ibne Alam, Dhaka, Bangladesh, 2005-2019 (<http://www.ovidhan.org/>, accessed: 19-03-2020).
- Tuttitalia.it (<https://www.tuttitalia.it/>, accessed: 19-03-2020).

Istruzione e Formazione nelle realtà penitenziarie italiane al tempo del coronavirus: una riflessione sulla didattica a distanza. Tra limiti e opportunità

MARIA RITA MANCANIELLO

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

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

Abstract. In the last few months characterized by educational and working activities in 'remote', the educational programs in penitentiary institutions have been deeply injured and ignored by the media and the general public. Like the majority of people in the whole world, also the prison population has endured a strong deprivation of contact, which has been particularly dramatic and confusing in a life condition with a temporary or permanent deprivation of freedom. In this particular historical period there is the need for actions for the penitentiary population, which should be planned and accomplished with the aim to guarantee the continuity of social-educational activities provided by the law and all the opportunities granted to the civil society, such as distance learning and education. The lack of such actions together with the consequences of a prolonged isolation can be a deep damage for the imprisoned individual and a limitation of his rights, according to which the aim of imprisonment is mainly the re-education.

Keywords. training in prison - Coronavirus and lockdown - distance learning - rights guarantee

1. Il distanziamento sociale e il confinamento abitativo per i soggetti privati della libertà

Nel tempo che stiamo attraversando, da diversi mesi caratterizzato da attività sia formative che di lavoro “a distanza”, una realtà che ha subito una profonda ferita nel silenzio collettivo e mediatico, è sicuramente quella della formazione e dell’istruzione in ambito penitenziario. Un contesto di vita che ha sofferto in modo profondo quella impossibilità di contatto che ha visto protagonista la maggior parte delle persone – si può dire di tutto il mondo –, ma che per coloro che sono privati della libertà come condizione di vita, temporanea e permanente, è stato drammatico e disorientante.

L’esperienza di separazione dalle relazioni quotidiane, vissute da ognuno di noi, come *psicologicamente difficile*, in una realtà come quella penitenziaria è divenuta drammatica e insostenibile, con reazioni, di gran lunga peggiori, di quelle che si sono verificate in qualsiasi altro sistema di vita. Le 14 persone morte in carcere nella prima settimana del *lockdown*, a causa delle rivolte che si sono verificate in diversi istituti penitenziari, sono la cruenta e dolorosa constatazione di come, nella privazione della libertà, tutto si

amplifichi a dismisura e prendano il sopravvento le profonde paure e angosce date dall'*isolamento* e – in questa situazione specifica – anche dall'imprevedibilità delle fonti di contagio. La sola idea di essere privati di qualsiasi forma di contatto con i propri affetti e con tutta quella parte della società civile, la quale quotidianamente partecipa alla vita dentro il carcere – e che per la persona detenuta è ossigeno vitale – ha scatenato violenza e rabbia di difficile contenimento¹. Sicuramente ci sono fattori ulteriori che possono aver causato le proteste – forse le organizzazioni criminali hanno fatto la loro parte² – ma rimane indubbio che la privazione dei contatti con l'esterno è stato – ed è a tutt'oggi – un trauma lacerante per tutte le persone detenute³.

Nel momento stesso in cui tutto si è fermato nella società civile e per la maggior parte delle persone sono cominciate le connessioni mediatiche attraverso la pluralità di mezzi di comunicazione e di *devices* ormai a portata di tutti, nella realtà carceraria il silenzio è diventato "l'unico assordante *media*" a disposizione. Non è facile, per chi non è mai entrato in un istituto penitenziario, comprendere quanto sia alienante non poter gestire le informazioni della personale quotidianità e quale sia la sensazione di spaesamento che si vive quando si viene *spogliati* della libertà di comunicazione e di contatto con tutto il *mondo di relazioni* che fanno parte della propria identità umana e sociale. In una situazione così assolutamente straordinaria, come quella attivata dalle istituzioni per contenere la diffusione del Covid-19, a questo "normale smarrimento", si è associato il panico per il *distanziamento totale* da qualsiasi forma di comunicazione e interazione sociale.

L'unica fonte di riferimento con l'esterno del carcere, per le persone detenute, è rimasta la televisione, ma sappiamo bene che i palinsesti televisivi si sono focalizzati quasi esclusivamente sulle notizie del contagio, sulle scene drammatiche di ciò che avveniva nei presidi ospedalieri, sui morti trasportati dai mezzi militari, dando continuamente i numeri di una pandemia che sembrava – e continua a sembrare – inarrestabile. Un incessante *tam tam* mediatico che ha creato in ogni persona sgomento e paura e che nelle celle carcerarie è divenuto il moltiplicatore del panico.

Il tipo di *privazione della libertà di movimento* vissuta da ogni cittadino della nazione, con i DPCM⁴ che si sono susseguiti dal 9 marzo fino a 6 giugno 2020, non può neppure lontanamente essere paragonata a ciò che vive giornalmente la persona reclusa e, il timore del contagio che ha caratterizzato la quotidianità nella società civile, dentro le mura, si è trasformato in *un incubo*. Per la popolazione carceraria non c'è modo di poter determinare in modo autonomo le proprie scelte. Essere contagiati o meno non dipende dal proprio comportamento, ma dalla capacità di gestire una straordinaria – fin unica – situazione, da parte del personale di custodia, dai direttori, dagli operatori sanitari. Tutto quello che riguarda la persona detenuta è di competenza dello Stato, responsabile, per mandato costi-

¹ Cfr. M. Brucale, "Coronavirus. Rivolte in carcere: dalla violenza, la violenza", in *Giurisprudenza Penale Web*, 2020, p. 3.

² Cfr. S. Nazzaro, L. Tagziria, R. Scaturro, *Lockdown in lock-up: Italy's prison system has been plunged into crisis by the pandemic – and by the mafia*, <https://globalinitiative.net/italy-prisons-covid/>, ultima consultazione 2 settembre 2020.

³ Cfr. M. Palma, *Relazione al Parlamento del Garante Nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale 2020*, in <<http://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/resources/cms/documents/c11fcf360be0e8a21d6afea885d93b6a.pdf>> (consultato il 20/08/2020).

⁴ Per tutti i diversi provvedimenti si veda: *Coronavirus, le misure adottate dal Governo*, in <<http://www.governo.it/coronavirus-misure-del-governo>> (consultato il 21/08/2020).

tuzionale, della custodia, della salvaguardia della salute, del percorso rieducativo. Aspetti complessi della risposta penale alla devianza, che trova la sua origine nello scopo di privare il soggetto che ha commesso un reato, della propria libertà personale, garantendo – in linea di principio – tutti i diritti universali riconosciuti alla persona. In una situazione così unica e incomparabile, nel momento in cui, con il primo DPCM del 9 marzo 2020⁵, sono stati sospesi i colloqui con i familiari e gli avvocati, le attività culturali e formative, la scuola, i permessi premio, i processi in corso e ogni forma di attività che preveda l'uscita della persona detenuta, o l'ingresso nell'ambito penitenziario della società civile, per le persone detenute l'isolamento è divenuto completo. Una dimensione di vita inusuale, nella quale il tempo – il già *lento e lungo* tempo passato nella propria cella – si è dilatato all'infinito e il vuoto ha preso il posto su tutte quelle ore di attesa, durante le quali la persona detenuta aspetta di poter incontrare voci e volti, che portano dall'esterno, il gusto del presente.

2. I diritti fondamentali: dalla comunicazione e l'informazione all'istruzione e alla formazione

Quando ci si accosta alla realtà penitenziaria, non si deve mai perdere la consapevolezza che la finalità prima ed ultima della pena è la *rieducazione* della persona per il suo reinserimento nella società⁶. Proprio per questo viene ritenuta fondamentale la promozione di attività socio-culturali e formative, così come la partecipazione e la frequenza alle attività che sviluppano saperi e competenze, quali l'istruzione di base, l'alfabetizzazione e la formazione professionale, i laboratori che incrementano capacità utili nel mondo del lavoro, ma anche l'Istruzione superiore, l'Università e tutti i corsi che permettono l'acquisizione di titoli di alto livello.

Ad eccezione della libertà personale, tutti gli altri diritti fondamentali, tra i quali la libertà di comunicazione con l'esterno, di informazione e di pensiero, di intrattenere relazioni familiari ed affettive, non vengono meno con la reclusione⁷, così come previsto

⁵ Decreto del presidente del consiglio dei ministri 09 marzo 2020, in G.U. Serie Generale, n. 62 del 09 marzo 2020. Con il DPCM iniziano le restrizioni di movimento (già emanate per la regione Lombardia) su tutto il territorio nazionale. Insieme alle misure di confinamento, indicate anche con l'anglicismo lockdown, è stato emanato il protocollo d'emergenza per contenere la pandemia del coronavirus e sono state imposte le restrizioni alla libera circolazione delle persone per ragioni di sicurezza legate alla salute.

⁶ Con la riforma penitenziaria del 1975 legge 354/75, che recepisce i principi espressi dal documento delle Nazioni Unite "Regole Minime per il trattamento dei detenuti (1955) e il dettato Costituzionale che all'art. 27 esprime il significato della pena in uno stato di diritto, alla persona detenuta viene riconosciuto appieno di essere un soggetto a cui vanno garantiti i diritti civili e tutto l'ordinamento centra il suo obiettivo principale nella risocializzazione o rieducazione della persona reclusa.

Fin dal primo articolo dell'Ordinamento Penitenziario si dichiara questo obiettivo, esprimendo che "il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare la dignità della persona [... ed] è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche ed a credenze religiose". Cfr. *Ordinamento Penitenziario Italiano*, L. 26/07/1975, n. 354. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1975/08/09/075U0354/sg>, ultima consultazione 21 agosto 2020.

⁷ Fanno eccezione le persone detenute con Art. 41 bis dell'ordinamento penitenziario italiano, che disciplina le deroghe al regime di trattamento carcerario ordinario ed è particolarmente noto come "carcere duro per i mafiosi", in quanto al secondo comma prevede una serie di disposizioni speciali per gli affiliati ad organizzazioni mafiose, tra le quali la riduzione dei colloqui con i familiari e l'esclusione di quelli con estranei e il visto di controllo sulla corrispondenza, qualora sia disposto dall'autorità giudiziaria. Inoltre ci sono delle limitazioni di comunicazione per le persone reclusi in attesa di giudizio.

e riconosciuto dalla Costituzione Italiana⁸ e regolamentato dall'ordinamento carcerario⁹.

Se in questo periodo sono diritti – nonché attività imprescindibili per il benessere psico-fisico della persona – che hanno subito una interruzione dettata dalle necessità di contenere ed evitare la diffusione della pandemia, è necessario che si attivino, in breve tempo, forme alternative per garantirli. Sostenere e pretendere che siano trovate soluzioni per riattivare l'Istruzione, la Formazione Universitaria e tutte le attività culturali e educative – così come riprendere la comunicazione con le famiglie e gli avvocati – è doveroso da parte di ogni soggetto sociale impegnato nel *pianeta carcere* e da tutte le istituzioni dello Stato, perché tali diritti sono le *matrici* su cui si basa il principio stesso della *rieducazione* e, quindi, *costituzionalmente*, la motivazione stessa della reclusione. Non possiamo scordarci che sono valori e principi che devono ancora consolidarsi nella cultura carceraria, la quale ancora oggi, fatica a riconoscere il profondo significato dei processi educativi e culturali per la persona detenuta e stenta a creare le condizioni permanenti per una continuità degli interventi promossi dalla società civile. Certamente non tutte le realtà penitenziarie hanno le medesime difficoltà e alcuni possono essere definiti "Istituti modello", ma, nel panorama degli studi e delle ricerche sulla capacità del sistema di tenere al centro il valore del "trattamento" rispetto alla componente della "sicurezza", emerge che – anche nell'ordinaria situazione –, la questione della *continuità delle attività* promosse dalla società civile è spesso soggetta a interruzioni e sospensioni di varia natura e che vi sono molte criticità per la sostenibilità delle azioni educative e formative, il più delle volte ritenute secondarie rispetto alle esigenze custodiali.

3. Uno sguardo all'Istruzione e alla Formazione nella realtà penitenziaria

Nella realtà carceraria italiana, le attività scolastiche sono garantite per legge dalla fine degli anni '70 dello scorso secolo e l'Ordinamento Penitenziario e il regolamento di esecuzione prevedono l'organizzazione di corsi di scuola dell'obbligo e di formazione professionale, così come di Istruzione secondaria e Universitaria, seppur questi siano regolamentati in modo diverso, attraverso protocolli d'intesa tra Ministero di Giustizia e Ministero dell'Istruzione, con la concertazione con l'Ufficio Scolastico Regionale e Provveditorato Regionale dell'Amministrazione penitenziaria, per le Scuole Secondarie e tra Atenei e Università e Provveditorato Regionale dell'Amministrazione penitenziaria per i corsi di laurea universitaria¹⁰.

Per quanto riguarda l'Istruzione, tutti gli Istituti penitenziari in Italia, seguono un modello organizzativo che prevede una Commissione Didattica, alla quale partecipano

⁸ Carta Costituzionale Italiana, Art. 15 «La libertà e la segretezza della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione sono inviolabili. La loro limitazione può avvenire soltanto per atto motivato dell'autorità giudiziaria con le garanzie stabilite dalla legge» e Art. 21 «Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione [...]»; art.34 «La scuola è aperta a tutti [...], l'istruzione inferiore [...] è obbligatoria e gratuita». <https://www.senato.it/documenti/repository/istruzione/costituzione.pdf>, ultima consultazione 02 settembre 2020.

⁹ Art.18 Legge 26 luglio 1975 n. 354. Norme sull'ordinamento penitenziario e. sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

¹⁰ *Poli Universitari Penitenziari*. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=0_2&facetNode_4=0_2_6_5&facetNode_3=3_1&facetNode_2=0_2_6&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS1181117, ultima consultazione 2 settembre 2020.

le diverse professionalità preposte al percorso rieducativo della persona detenuta, ovvero il direttore, il responsabile dell'area pedagogica e gli insegnanti, i quali hanno il mandato di definire un progetto di istruzione individualizzato per tutte le persone recluse che abbiano i requisiti e che richiedano di partecipare alle attività scolastiche.

Come precedentemente evidenziato, nella Costituzione è l'articolo 34 che sancisce al primo comma: "la scuola è aperta a tutti", riconoscendo il diritto a ciascun soggetto di usufruire del servizio pubblico offerto dallo Stato (come descritto nell'art. 33 secondo comma) per soddisfare le esigenze di istruzione. L'articolo continua specificando come l'istruzione di base sia gratuita e debba essere garantita per almeno 8 anni, obbligatorietà estesa a dieci con la legge n. 9 del 20 gennaio 1999 (G.U. n. 21 del 27/1/1999). Il medesimo articolo prevede che, tale diritto debba essere esteso ai "gradi più alti degli studi" per ciascun soggetto, capace e meritevole, anche se privo di mezzi economici propri e, a tal fine, prevede la predisposizione di sussidi specifici atti a superare le disuguaglianze economiche che possono impedire, di fatto, la fruibilità di tale servizio.

La scuola dell'obbligo in carcere, attraverso l'Ordinanza Ministeriale 455/97 è stata definita di competenza dei Centri territoriali permanenti (CTP) che si sono occupati dell'istruzione e della formazione degli adulti, anche ai fini di un consolidamento delle competenze specifiche e per una riqualificazione professionale. Dall'anno scolastico 2014/2015, hanno preso avvio i nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) i quali svolgono le funzioni precedentemente realizzate dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e dalle Istituzioni scolastiche sede di Corsi serali. La loro attività ha le basi nel diritto ad un sistema di Educazione degli Adulti (EDA) e ad una formazione permanente lungo tutto l'arco della vita, così come già dichiarato da diversi decenni, a partire dalla V Conferenza mondiale dell'UNESCO svoltasi ad Amburgo nel luglio 1997, nella quale venne sottoscritto il primo documento che si proponeva una reale attenzione all'apprendimento per tutti gli adulti nel mondo. Si comprende, perciò, l'importanza di fornire, a chi entra in un Istituto penitenziario, strumenti e opportunità per l'adempimento dell'obbligo scolastico e una progettazione formativa individualizzata e rispondente alle proprie esigenze, con una attenzione prioritaria ai soggetti più deboli, come si rivelano essere coloro che necessitano di alfabetizzazione¹¹.

Un percorso meno definito e maggiormente legato all'autonomia è stato quello della Scuola Secondaria di Secondo grado, offerta formativa determinata a livello del territorio in cui sono presenti gli Istituti penitenziari. I corsi di istruzione secondaria vengono attivati tramite protocolli di intesa tra Ministero di Giustizia e Ministero dell'Istruzione e nella concertazione tra Ufficio scolastico regionale e Provveditorato regionale dell'amministrazione penitenziaria. In tale scenario spesso le Scuole secondarie di secondo grado presenti negli Istituti penitenziari sono quelle che fanno una scelta di promuovere la formazione in tale ambito, indipendentemente da quelle che possono essere le specifiche esigenze formative delle persone detenute. La complessità del sistema penitenziario e le risorse a disposizione degli Uffici Scolastici Regionali, sia in termini economici che di personale scolastico, non permettono di garantire un ventaglio di opportunità formative, equiparabile a quello della realtà civile. Alcuni tentativi di poter progettare e realizza-

¹¹ Cfr. Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 22 del 6 febbraio 2001. https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/dir22_01.shtml, ultima consultazione 2 settembre 2020.

ti percorsi di istruzione secondaria, basati sulle richieste e le esigenze della popolazione detenuta sono in atto e fanno sperare in una crescita delle opportunità, anche se sono situazioni locali molto specifiche e non sembrano poter essere patrimonio della maggior parte degli Istituti penitenziari.

L'istruzione e la formazione divengono il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile della persona detenuta e *percorsi e processi formativi* che contribuiscono alla ridefinizione del proprio progetto di vita¹².

Dovrebbe essere ormai consolidato il significativo ruolo dell'istruzione e della formazione come mezzo e fine per offrire alla persona detenuta – che non l'ha avuta in altri contesti di vita – la possibilità di dare spazio a tutto quel bagaglio di saperi che aprono al pensiero critico, alla riflessività, alle *life skills*, alla scelta consapevole del proprio essere ed a sviluppare il desiderio del proprio divenire. Una opportunità che risulta essere la via preferenziale per una futura inclusione lavorativa e sociale, per la ridefinizione delle proprie conoscenze e competenze, per l'assunzione della responsabilità verso se stessi e gli altri¹³.

4. Tra norme e realtà: la possibilità della formazione a distanza

Oltre a tutti gli altri articoli della Costituzione e dell'Ordinamento Penitenziario già citati, facendo riferimento anche all'art. 21 sulla libertà di espressione, all'art. 33 sulla libertà dell'arte e della scienza, così come al diritto all'informazione in chiave pluralista (Corte Costituzionale sentenza del 7 dicembre 1994 n. 420) e alla tutela della salute (articolo 32 Costituzione Italiana) così come anche alle più recenti Regole Penitenziarie Europee del 2006 – solo per citare alcuni riferimenti principali – emerge un quadro normativo che ribadisce il diritto al benessere psichico, intellettuale e fisico anche in stato di detenzione e sostiene che, tutte le attività che possono essere un arricchimento per il soggetto e possono favorirne la crescita personale, devono essere sempre garantite. Ciò comporta che, durante la condizione di reclusione, le opportunità di sviluppo e la qualità della vita a cui tendere, dovrebbero essere le medesime di ogni cittadino. I diritti a cui facciamo riferimento, che contribuiscono a garantire quel carattere di umanità e di rispetto della dignità della persona, in molti casi sono ancora oggi disattesi e si è acuita così sempre di più la disuguaglianza tra la condizione carceraria e quella di cui gode la società esterna, come le innovazioni tecnologiche degli ultimi decenni che hanno profondamente modificato le modalità soggettive e collettive di comunicazione e informazione.

In tale contesto di riflessione, credo che vada sottolineato che anche la stessa Organizzazione Mondiale della Sanità – che in questi ultimi mesi ha dettato le regole per il

¹² Il DPR 30 giugno 2000, n. 230 “Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”, all'art. 1 stabilisce che: il trattamento degli imputati sottoposti a misure privative della libertà consiste nell'offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali e all'art. 2 che il trattamento rieducativo dei condannati e degli internati è diretto, inoltre, a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale. DPR 30 giugno 2000, n. 230 “Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”. <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:presidente.repubblica:decreto:2000-06-30;230!vig=>, ultima consultazione 02 settembre 2020.

¹³ Cfr. C. Benelli, *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli 2012.

contenimento del contagio – da lungo tempo sostiene che la *salute* non può essere concepita come semplice assenza di malattia, ma va pensata e soprattutto perseguita come globale benessere bio-psico-sociale e cioè piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita. Una concezione dinamica, ecologica e legata all'influenza dei contesti che è molto in sintonia con le più recenti elaborazioni di filosofia politica sui temi della giustizia e dell'equità sostenute anche da autorevoli studiosi come Amartya Sen¹⁴ e da Martha Nussbaum¹⁵, oltre che dagli studi e le ricerche sulla recidiva dei reati, che mostrano come solo una esperienza di reclusione dove siano state offerte opportunità di crescita reali, comportano una sensibile diminuzione di devianza.

In questo particolare momento storico, la necessità di pianificare, ri-progettare e realizzare interventi nei confronti di persone che si trovano nel contesto penitenziario, con l'intento di realizzare la continuità delle attività socio-educative e formative stabilite dalla legge, fa emergere – se mai ce ne fosse stato ancora bisogno – l'arretratezza e l'anacronistica situazione strumentale con cui la maggior parte degli istituti penitenziari deve fare i conti. Poter assicurare quel piano di benessere che anche nella reclusione deve essere garantito, richiede di andare nella direzione già tracciata da diversi anni di un utilizzo delle tecnologie informatiche anche nella realtà penitenziaria.

La possibilità di usufruire di *media* e computer è prevista già a partire dal 2000¹⁶ con una scelta del legislatore assolutamente in linea con quelle esigenze di relazione con il mondo e la società civile, che devono essere mantenute attive proprio per la ragione stessa della privazione della libertà. Un tempo di pena di risposta alla devianza, ma finalizzato alla revisione della propria esperienza di vita, attraverso anche opportunità che per molte persone detenute, non sono state vissute durante gli anni di crescita in libertà.

La situazione che si è venuta a definire con la pandemia e l'interruzione di tutti gli ingressi in carcere è divenuta occasione per accelerare l'adeguamento degli Istituti penitenziari alle disposizioni che, a più riprese negli anni passati, sono state sollecitate dal Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria¹⁷. Connessione internet, personal computer, smartphone, sono divenuti necessari sia per poter comunicare con le famiglie, ma anche per continuare parte almeno delle attività scolastiche e universitarie, attraverso la Didattica a Distanza. Non è davvero semplice creare le condizioni per un rapporto equilibrato tra le esigenze di sicurezza e quelle rieducative, le “diverse *intelligenze e competenze*” che operano nelle strutture stanno mettendo tutte le loro energie e il loro impegno per rendere sostenibile questo speciale momento storico e, forse, per creare le condizioni di uno sviluppo di potenzialità che facevano fatica, nella pratica carceraria, a divenire permanenti. Così come è avvenuto nella Scuola italiana –dove il *lockdown* ha dato avvio a sperimentazioni e applicazioni di quella scuola digitale così tanto caldeggia-

¹⁴ A. Sen., *L'idea di Giustizia*, Mondadori, Milano, 2012.

¹⁵ M. Nussbaum, *Giustizia e aiuto materiale*, Il Mulino, Bologna, 2008.

¹⁶ DPR 230/2000. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/08/22/195/so/131/sg/pdf>, e successiva disposizione del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del 2001: Circolare DAP n.3556/6006 del 15/06/2001 abrogativa delle circolari nn.3496/5946 del 24/03/1999 e 3515/5965 del 24/02/2000, in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/>, ultima consultazione 3 settembre 2020.

¹⁷ DPR 263/2012, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg> e Circolare DAP 02/11/2015 in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/>, ultima consultazione 03 settembre, 2020.

ta dalle direttive Miur e nella quale è stato investito negli ultimi anni in modo sostanziale – così anche nella realtà carceraria è cominciata una lenta, ma reale evoluzione dell'uso delle tecnologie, attraverso l'ingresso di computer, *devices* e metodi di lavoro a distanza. Nei provvedimenti da marzo 2020¹⁸ in poi, è stata prevista la possibilità di proseguire i corsi di studio iniziati, tramite videocollegamenti e posta elettronica, non solo per le sezioni di Media Sicurezza, ma anche per le sezioni definite di Alta Sicurezza. La maggior parte degli Istituti penitenziari si è attivata per dotare di dispositivi elettronici e comunicativi le persone detenute, sia per seguire i corsi scolastici e comunicare con le famiglie, ma sono stati realizzati anche progetti di formazione per un uso adeguato e consapevole degli strumenti a disposizione.

Per molte persone detenute questa è veramente la prima volta che possono sperimentare tecniche di apprendimento diverse da quelle tradizionali e che hanno l'opportunità di sviluppare anche competenze digitali e conoscenze informatiche. Un processo che si allinea con le finalità di inclusione sociale, in particolar modo per tutta quella popolazione carceraria che proviene da situazioni di forte deprivazione culturale o da contesti di vita ai *margini dei margini*.

5. La Didattica a distanza per chi vive nella distanza

Da pedagogo, con uno specifico interesse al costruito della relazione educativa, credo fortemente che non si possa prescindere, nel momento formativo, dal significato e dal ruolo della relazione emotivo affettiva propria dei processi di apprendimento, a maggior ragione nelle situazioni di privazione della libertà. Contatto visivo e dinamica interpersonale, espressioni del volto e vicinanza di corpi, prossemica e accoglienza della persona – seppur con le dovute attenzioni in realtà come così speciale – sono fondamentali per la veicolazione dei saperi e i processi di apprendimento.

Gli insegnanti che svolgono la loro professione all'interno degli istituti penali hanno ben chiaro il valore della relazione interpersonale, prima ancora di quella educativa. La maggior parte dei docenti ha sviluppato le necessarie capacità per insegnare in questa realtà sulla *propria pelle*, attraverso l'esperienza. Ancora oggi, per poter insegnare in una realtà così *peculiare e speciale*, gli insegnanti devono essere dipendenti della scuola pubblica, ma non è prevista una specifica formazione o preparazione, né di tipo metodologico, né alla relazione educativa con soggetti adulti, né tantomeno di conoscenza della realtà penitenziaria. Le attività formative sono affidate alla capacità del singolo insegnante di adattare metodologie didattiche per l'educazione degli adulti, in contesti dove quasi tutto è limitato e negato, lasciando poco spazio a processi di insegnamento-apprendimento significativi. Molto spesso l'unico vero "strumento di formazione" è pro-

¹⁸ Circolare DAP del 12/03/2020 in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/>; Lo stesso Ministero dell'Istruzione, con la nota del 20 marzo 2020 <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-4739-del-20-marzo-2020-istruzione-degli-adulti-e-apprendimento-permanente-prime-indicazioni-contenimento-e-gestione-emergenza-epidemiologica-covid-19.flc> sottolinea la necessità di favorire, ove sia possibile, in via straordinaria e finché duri l'emergenza, l'apprendimento a distanza anche presso gli Istituti penitenziari, con il sostegno da parte dei gruppi regionali PAIDEIA dei CPIA nell'individuare con gli Istituti carcerari le modalità più opportune da adottare, ultima consultazione 2 settembre 2020.

prio l'*insegnante in sé*, con le sue conoscenze formali della disciplina, la voce e il corpo per trasmettere i contenuti, la sua energia e la sua forza per sollecitare il gusto di apprendere e la passione e la gioia per creare quel clima necessario alla persona detenuta per accogliere "il nuovo". Limitazioni nei supporti materiali e nelle strumentazioni didattiche, che, però, sollecita a centrare nel "relazionale" la dinamica del processo di insegnamento-apprendimento, dando spazio ad una *umanità*, che è quel *quid* che permette un reale processo trasformativo del soggetto.

In tale contesto, la didattica a distanza e le forme *blended*, che sono state attivate e che sono in via di realizzazione, possono essere concepite come "laboratorio" dove poter aprire anche il carcere alla logica della formazione *permanente e globale*, così da mettere in condizioni, anche le persone detenute, di allargare l'orizzonte dei modi di apprendere e accrescere il proprio bagaglio culturale. Oltre alle piattaforme didattiche per le aule virtuali e la gestione di materiali e testi bibliografici, come integrazione della didattica scolastica e universitaria, potrebbe essere incentivata e promossa la partecipazione virtuale a Convegni, Congressi, Webinar, così come consentire le visite nei musei virtuali e nelle mostre artistiche, anche offerte a livello internazionale, come processo di apprendimento in autoformazione.

Nelle situazioni sociali complesse come quella carceraria, un agire educativo *consapevole e competente*, ci offre una occasione per ripensare a percorsi e strumenti della progettualità educativa in relazione all'utilizzo di nuove metodologie formative. Se rimane solo una occasione legata alle necessità imposte dal Covid-19 e non assume la *qualità* propria della formazione a distanza, promuovendo metodologie che permettano un reale processo di costruzione di nuovi saperi, utilizzando al meglio le opportunità offerte dalle riflessioni oggi elaborate in campo pedagogico sull'uso delle tecnologie didattiche, permane il rischio – di per sé già molto alto nel contesto penitenziario – di uno svilimento del processo formativo e di un poco incisivo percorso di apprendimento.

6. Alcune riflessioni conclusive

In questi mesi di difficoltà generale, con una evidente mancanza di una strategia condivisa sulla formazione in carcere, dove è stata lasciato ad ogni singolo istituto l'onere di definire attraverso quali strumenti e in che modalità assicurare la prosecuzione delle attività scolastiche e formative, sono emersi tutti i limiti attualmente presenti nella nostra realtà carceraria¹⁹. Dalla carenza delle attrezzature, alla mancanza di personale tecnico esperto nell'uso delle nuove tecnologie, alle risorse ridotte per l'acquisto degli strumenti più idonei, si comprende quanto sia necessaria una prospettiva innovativa che, come per la scuola esterna, possa avvalersi di risorse specifiche da destinare all'implementazione delle dotazioni tecniche a disposizione dei percorsi di istruzione. Va comunque riconosciuto che, nonostante tutte le problematiche messe in evidenza, le diverse istituzioni e le persone che le rappresentano – dai direttori e il personale di polizia penitenziaria agli educatori, dagli insegnanti ai dirigenti scolastici, dai docenti universitari ai

¹⁹ Cfr. C. Babetto, F. Fanti, *La didattica a distanza in carcere. Tra vincoli e opportunità*, in "XI Rapporto Antigone", 2020, https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE_2020_XVIRAPPORTO%202.pdf (consultato il 02/09/2020)

tutor e ai volontari penitenziari – hanno messo in campo e attuato una progressiva ricerca di modalità didattiche per mantenere la centralità dell’istruzione e della formazione all’interno delle strutture detentive.

Un percorso inedito e sicuramente sostenuto molto più dai risvolti dell’ingegno e della creatività tipica della reazione nelle situazioni “imprevedibili”, che da altro, ma non è venuto meno il tentativo di creare le condizioni per mantenere attiva la comunicazione con l’esterno e una minima forma di relazione didattico-formativa.

Alla base di tale impegno, profuso a plurimi livelli, c’è la consapevolezza e la convinzione che l’*apprendimento* e l’*empowerment* sono fondamentali per il benessere e la salute psico-fisica della persona reclusa e richiedono continuità e costanza, poiché, nelle quotidiane sofferenze, basta molto poco per disperdere i delicati successi raggiunti. Preservare e incentivare una costante relazione delle persone detenute con il *mondo* culturale e sociale è indispensabile in ogni tempo, ma – in questa situazione così straordinaria – siamo tutti chiamati a salvaguardare, con ogni *metodo* e qualsiasi *mezzo*, questo contatto. In tal senso, le opportunità offerte dalle metodologie della *Formazione a distanza* sono un ottimo strumento di continuità educativa e, per la persona detenuta, possono divenire anche *uno stimolo* importante per lo sviluppo di un maggiore *protagonismo* e una più attiva *partecipazione* al proprio processo di conoscenza.

Bibliografia Minima di Riferimento

- Benelli C., “La scuola incarcerata”, in *L’integrazione scolastica e sociale*, n.2, 2020, 38-46
- Benelli C., M. Gijón Casares, (In) *Tessere relazioni educative. Teorie e Pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, Milano, FrancoAngeli, 2020
- Benelli C., *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell’emancipazione in carcere*, Napoli, Liguori editore, 2012
- Brucale M., “Coronavirus. Rivolte in carcere: dalla violenza, la violenza”, in *Giurisprudenza Penale Web*, 2020, 3
- Migliori, S., *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*, Pisa, Edizioni ETS, 2007
- Nazzaro S., Tagziria L., Scaturro R., *Lockdown in lock-up: Italy’s prison system has been plunged into crisis by the pandemic – and by the mafia*, in <https://globalinitiative.net/italy-prisons-covid/>
- Nussbaum M., *Giustizia e aiuto materiale*, Il Mulino, Bologna, 2008
- Palma M., *Garante Nazionale dei diritti delle persone detenute e private della libertà personale, Norme e normalità. Standard per l’esecuzione penale detentiva degli adulti. Raccolta delle raccomandazioni 2016-2017*, Roma, Quintilily grafica, 2018
- Palma M., *Relazione al Parlamento del Garante Nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale 2020*, in <http://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/resources/cms/documents/c11fcf360be0e8a21d6afea885d93b6a.pdf> (consultato il 20/08/2020)
- Ranieri M., *Le insidie dell’ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011
- 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
- Sen A., *L'idea di Giustizia*, Mondadori, Milano, 2012

Sitografia

- Anastasia S., Carcere e comunicazione digitale, il retropensiero della less eligibility, in *Diritti Globali - Carcere & giustizia*, 27/05/2020 (consultato il 03/08/2020)
<https://www.dirittiglobali.it/2020/05/carcere-e-comunicazione-digitale-il-retropensiero-della-less-eligibility/>
- Babetto C., Fanti F., *La didattica a distanza in carcere. Tra vincoli e opportunità*, in “XI Rapporto Antigone”, 2020, https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE_2020_XVIRAPPORTO%202.pdf (consultato il 02/09/2020)
- Circolare DAP del 12/03/2020 in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/>
- Costituzione Italiana, <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf> (consultato il 02/09/2020)
- Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 22 del 6 febbraio 2001, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/dir22_01.shtml (consultato il 02/09/2020)
- DPR 230/2000 in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/08/22/195/so/131/sg/pdf> e successive disposizioni del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del 2001: Circolare DAP n.3556/6006 del 15/06/2001 abrogativa delle circolari nn.3496/5946 del 24/03/1999 e 3515/5965 del 24/02/2000, in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/> (consultato il 03/09/2020)
- DPR 263/2012 in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg> e Circolare DAP 02/11/2015 in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/> (consultato il 03/09/2020)
- DPR 30 giugno 2000, n. 230 “Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”
- DPR 30 giugno 2000, n. 230 “Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”, in <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:presidente.repubblica:decreto:2000-06-30;230!vig=> (consultato il 02/09/2020)
- Ministero dell'Istruzione, con la nota del 20 marzo 2020 <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-4739-del-20-marzo-2020-istruzione-degli-adulti-e-apprendimento-permanente-prime-indicazioni-contenimento-e-gestione-emergenza-epidemiologica-covid-19.flc> (consultato il 02/09/2020)
- Ministero di Giustizia, *Poli Universitari Penitenziari*, in https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=0_2&facetNode_4=0_2_6_5&facetNode_3=3_1&acetNode_2=0_2_6&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS1181117
- Ordinamento Penitenziario Italiano*, L. 26/07/1975, n. 354 in <https://www.gazzettauffi->

ciale.it/eli/id/1975/08/09/075U0354/sg. (consultato il 21/08/2020).

Presidenza dei Ministri: *Coronavirus, le misure adottate dal Governo*, in <http://www.governo.it/it/coronavirus-misure-del-governo> (consultato il 02/09/2020).

Scarcia, L., “Il cono d’ombra dell’istruzione in carcere”, in “Insegnare”, in <http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/scuola/scuola.htm#:~:text=L'istruzione%20in%20carcere%20non,unitaria%20della%20fine%20dell'Ottocento.&text=L'istruzione%20C%20insieme%20alla%20religione,e%20alla%20cultura%20dello%20Stato> (consultato il 03/09/2020).

Beyond Montessori: comparative and diachronic reflections on the theme of differences¹

GIANNI NUTI

Associato di Didattica Generale e Pedagogia Speciale– Università della Valle d'Aosta

Corresponding author: g.nuti@univda.it

MANUELA FILIPPA

Assistente di ricerca – Université de Genève

Abstract. In the present paper, we aim to investigate the theoretical foundations and consequent actions that moved Maria Montessori to explore, as a pioneer, the theme of individual differences. More specifically, the objective is to analyse the interconnection between the theme of differences which, in Maria Montessori's work, features as context and pretext for informed pedagogical action steered towards inclusion in formal and non-formal educational contexts, revising the classic paradigms of intervention, in the light of the most recent interdisciplinary scientific discoveries.

Keywords. Maria Montessori - differences - deprived childhood - personalized learning - inclusive education.

1. A story of reason and senses

The choice that Maria Montessori made in dedicating herself to the construction and defence of “scientific pedagogy” has its roots in her interest in differences. In an era when thyroid organotherapy, a technique based on the conviction that the infinitesimal dilution of animal extracts – in this case the thyroid gland – could, according to the level of concentration, stimulate, restrain or rebalance diseased organs, the interest – albeit a specious one – in mentally deficient children was renewed in research centres such as the Psychiatric Clinic of University of Rome where the young Maria Montessori was a doctor's assistant. However, in contrast to other doctors, from the start Montessori believed that the «problem with the feeble-minded» was «pedagogical rather than medical»². She stated this publicly at the Pedagogical Congress of Turin in 1898 during her talk on moral education which stirred many consciences both in medical and academic environments, leading the then Minister of Education Guido Baccelli to entrust her with the task of giving primary school teachers in Rome a series of talks on the education of mentally deficient children which later became the “Ortho-phrenic School”. The principle, handed down through the centuries, stating that children with disabilities

¹ Gianni Nuti wrote the paragraphs 1,2,3,4, Manuela Filippa 5,6,7,8.

² M. Montessori, *La scoperta del bambino*, in *Opere*, Garzanti, Milano 2009, p. 45.

could not be educated was thus challenged and with the creation of an educational institution for all the children from the mental hospital in Rome, culture action and human advancement took place, extremely important, both socially and historically, even if still based on a segregation model³. During two years of intensive work on the front-line, the considerations which arose from practical experiences, on the one hand, superseded both the pietism stemming from dependency culture which denies happiness to the different, limiting itself to ensuring them minimal, inoffensive survival and, on the other, those training strategies which seek the homogenization, at any cost, of behaviours, ideas and ways of weaving relationships to fit the standards of the pre-packaged normality required by the dominant culture.

Montessori adopted two perspectives, considered to be at odds with each other by a certain Western philosophical culture, but in fact complementary. Firstly, Montessori applied rational models of action and research, made up of systematic observation, child behaviour analysis and experimental teaching sessions and methodology, monitored and evaluated according to measurable indicators of change also based on each single child's development process notwithstanding a collective context. Secondly, she embraced Itard's intuition regarding the value of sensorial experience as an opening onto the world for everyone – even if having different abilities – as a pluri-lingual vocabulary of human communication and a multifaceted means of self-knowledge and awareness of others. Even when, in her writings, the scholar spoke of «exercises capable of modifying personality by correcting defects», which nowadays sounds like the expression of an ambition to actualize psychological and existential conditioning, she was in fact referring to games designed to compensate between deficits and multisensory potentials enabling the recovery of what is now called social functioning and consequently overcome conditions of disadvantage, attaining a recognizable position in one's own social environment. Another aspect that Montessori emphasized about Itard's work was the recommendation to trainee teachers to be seductive. A very dangerous concept, if interpreted as an invitation to adopt coercive, controlling ploys and tricks even more immoral when aimed at the fragile. In actual fact, no exhibitionism, but care of aesthetics is recommended in educational communication: gestures and prosody must be prepared with the same dedication with which performers study their acting style, before going on stage. It is not theatricality, but a way of taking care of oneself and others, sharing aesthetical practices regarding the appropriateness and measure of one's pose, the intentional expressiveness used, the variety of styles and forms embodied by one's active corporeality. And all of this must be developed with greater intensity when «tired and fragile souls must be won over to life's remarkable feelings»⁴.

2. From single diversity to multiple differences

But the greatest cultural result Montessori achieved was the recognition of difference as a privileged stance from which to uncover the learning processes of all children, not

³ I. Guerini, *Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8(1), 2020, pp. 36-52

⁴ M. Montessori, *op. cit.* 2009, p. 51.

only of people with disabilities, with special educational needs, facing socio-economic difficulties or migrants etc but of the entire human species⁵. Moreover, she understood and affirmed, going against mainstream belief, that the methods tested effectively for the benefit of people with disabilities were useful for everyone, and designing artefacts, objects, accessible educational material – in the highest sense – facilitated the personalization of learning paths for each child attended to, although this also demanded adequate, specific training for teachers, called upon to understand what type of response and interaction can develop between a child and its environment and how new cognitive achievements might be encouraged and not imposed by adopting ever different paths.

The key to understanding the relationship between teacher and pupil is compared to one between an adult and an infant: the lack of interactivity and linear stimulus-response relations such as those which develop amongst adults is disarming and compels us to experiment with alternative strategies to the usual ones, to verify their effectiveness, to grasp particular aptitudes and specific sensibilities: «Only experimental science can lead the way to new, practical education». However, research can be facilitated if independent variables and interference, which Montessori identified in children's families and socio-economic contexts, are limited. Montessori also stressed that educational messages stemming from the children's home environment could not be in contrast with those coming from the Children's House as conditions of poverty, illiteracy and work precariousness were so significant that they could not obtrude on the life of such an innovative school. Nowadays this type of scenario is anachronistic: an overall increase in the level of awareness regarding rights and methods of promoting and defending them on the one hand and on the other the overlapping of different forms of poverty, decisive conditioning on the part of the media together with universal access to information according to the «monopolies of algorithms»⁶ makes implementing innovative, experimental learning methods and strategies much more complex relying on «zero is nothing»⁷ in terms of interference in education by vital forces from outside school. It is in fact unthinkable, for schools in the third millennium, to exclude systematic cooperation between members of the entire community, which includes not only parents and relations but also friends, informal resources present in the area and the environmental characteristics of the area itself. Only thus can differences according to a broader meaning of the term disability or various other forms of disadvantage and fragility be embodied.

Therefore, the experimental paradigm from which we begin must take into account the multi-dimensional liquid modernity surrounding us, which demands continuous changes to the educational action and relational dynamics promoted. This implies reconsidering the scientific mindset adhered to, because it is fundamental to pledge a preventive alliance with the family and periodically share dynamics, to be aware of the overall context in which children live, aiming at transforming “interference” into opportunities for growth and inclusion, accelerating pupil learning time and raising awareness in all the stakeholders who are part of a human experience that is enriching for everyone involved.

⁵ G. Nuti, *Pedagogia dell'Appartenenza*, EME L'Harmattan, Parigi 2019.

⁶ S. Monaci, *Modelli di elaborazione della conoscenza on line: Google e Wikipedia*, in «Quaderni di sociologia», 43, 2007, pp. 151-167.

⁷ M. Montessori, *op. cit.* 2009, p. 54.

When Montessori registered idiot children for public exams, she was highlighting how by embarking on unprecedented and varied paths, it was possible to support the psychic development of children with difficulties, as in Vygotskian theory, as far as making them attain results similar to those of «normal children» which, on the other hand, she pointed out as being «suffocated and depressed»⁸.

3. A horizon of freedom

In fact, there is no development without freedom and there is no freedom without full and conscious active participation. Freedom is truly the ultimate aim, the outermost horizon line towards which Maria Montessori's teaching tends. Freedom in life does not only refer to the child, whose independence is threatened when overprotected, subjected to excessive care and to arrangements predetermined by adults, but also to educators and mothers, likewise forced into stereotyped and repressive social roles. Freedom is conceived as a goal to be reached together, through mutual aid which not only implies an evolution in the relationship between educator and learner and between peers but a transformation in schooling as a whole, both physical and cultural, as well as in families and their environment.

The first step towards universal freedom is to question preconceptions that limit teaching behaviour a priori on the basis of simplified reality: abasing a schoolboy's body, «condemned to grow in such an artificial and incorrect way that the bones are deformed» because forced to endure, without moving, the transmission of knowledge by the teacher the «doer», blinds the educator to every learning opportunity that the actual body, with different abilities and characteristics, offers everyone. As does the belief according to which minds must adhere to a single and linear cognitive style, a single chain of steps for learning data and notions by moving gradually and progressively from the simple to the complex (two concepts developed by adults based on a common understanding that projects the adult mind onto the child's) is a narrow-mindedness that we tend to apply because of illusory convenience and hubris.

Looking for a deeper meaning, tending towards a «noble end», releases us from contingencies, from the short-sightedness of those who demand instant responses from instant efforts and, preferably, more substantial responses than the effort itself. It also sets us free from the mediocre reward / punishment dynamic, looking beyond epaulettes and medals, nurturing vocations and not vanity.

The idea which is championed concerns the emancipation from «life repressed by infinite obstacles that oppose its harmonious, organic and spiritual development»⁹. Discipline, if foisted according to training methods, can also become a system of obstacles added to those we are born with, which characterize us by different moulds and measures, unless it is «active», acquired through an increase in awareness by means of experience, during which paths are tried and reactions are tested: it is here that the educator monitors and analyses, patiently observing, without being afraid of chaos, selecting what can become functional to growth processes on the basis of his or her own personal level of development, experimenting with changes in context, modifying anthropic and objec-

⁸ M. Montessori, op. cit. 2009, p. 52.

⁹ Ivi, p. 26.

tual elements in the surrounding environment to understand if apparently antisocial, hyperactive, intemperate attitudes are linked to a specific milieu and are not endemic and unchangeable. This is all the truer for people with disabilities, with respect to whom the very principle of inclusion compels others to see differing behaviour as an opportunity for change for all the stakeholders who are part of a person with disabilities social environment. This principle must steer the educator to deal cards anew so forcing all the players to set new rules for the game in which all behaviours are reconsidered and the very idea of discipline rethought. In this way, dispositions towards the order of things, towards the beauty of inhabited and built forms, towards harmonious relationships will be able to coexist and interact with the wills and consciences of individuals, happy to contribute with their own styles, to the development and preservation of health – in the broadest sense given by the World Health Organization – in the community.

It is only by allowing children to adapt to the world by freely engaging in actions – stigmatized as mistakes by the surrounding community – and so measuring the real benefits over time and leaving room for self-correction once a solid understanding has been achieved, that foundations can be laid for learning in adult life, independently, distinguishing what favours civil, vital coexistence from what damages it. This implies particular control of time thanks to which one learns to predict the consequences of one's actions: not the immediate ones, personally satisfying even if connected to feelings of possession, prevarication, revenge or reprisal but remote, when it disbands relational exchanges, slows down the acquisition of cognitive needs from collective experiences and therefore of personal, deep and lasting well-being.

Nowadays social acceleration¹⁰ makes it difficult for people to judge their own behaviour according to future outcomes, but the frustration of daily failures when faced with serious or very serious disabilities, for which achievements in terms of learning are extremely low – in both proportion and content – compared to the efforts made by the educator can be alleviated by tending towards an ideal and distant attainment, a utopia that can be reached in the far-off future, perhaps not by the individual but by humanity itself. This restores value to personal relationships, enacted through knowledge as the meeting ground between sensibility, emotional states, actions and inexpressible thoughts. Montessori stated that: «our joy is to touch and conquer souls, this is the one reward that can bring us true compensation»¹¹. This position appears to be a modern synthesis between Pestalozzi's emphasis on the affective dimension of education and a scientific approach in which physiological and psychological phenomena become systematic objects of study and transformation. Let's think of references, dear to Montessori, found both in the bible and in Dante which state that it is by nurturing wisdom in loving that continuous, vital processes of personal and community change are fostered.

4. Peace among all humans

Montessori's approach to differences reaches its highest socio-political expression in her thoughts on peace. Harmonious cohabitation between humans is the outcome of

¹⁰ H. Rosa, *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press, New York 2013.

¹¹ M. Montessori, op. cit. 2009, p. 35.

nurturing values that can foster it in advance together with universal education aimed at leaving no-one behind starting from early childhood.

The condition needed to ensure people genuine peace compels us to not forget the weak and the misunderstood, «the most fragile part of humankind»¹².

Our method (which has been given a personal name to distinguish it from the many other modern attempts at creating new forms of schooling) has given rise to the discovery of moral characteristics, never observed beforehand, in children. That is to say, the new figure of a «misunderstood child» has appeared before us.

And this is what leads us to active social action to make children better understood, to be committed to defending them striving for the recognition of their rights. Because, the fact that multitudes of weak human creatures exist, living among the able without being understood and therefore without adult society ever consciously hearing their hidden voices calling out their life needs, represents an abyss of unsuspected evils¹³.

A lack of understanding carries great weight, especially when diversity is concerned it represents the wall which stops the wish to be acknowledged before being accepted and included, from being realized: a community lives in peace in so far as a common conscience develops regarding the mutual ability to understand each other, to resonate. Forms of oppression can be more subtle than socio-economic deprivations as they concern the absence of equal opportunities, collective blindness to each person's imperceptible needs and rights¹⁴, from birth. It is only this that can save society from what Montessori described as «unsuspected evils»: otherwise the evil of abandonment will prevail.

Pursuing this status also means promoting «constructive social reform»¹⁵ which strives to contrast the «mechanization» of individuals. Several features of this interpretation are importantly modern whereby a prophetic tension in opposition to *techne*, the idea of productivity, efficiency and functionality regarding personal life and time which runs the risk of isolating and repressing people depriving them of the central position that should be had in every life. Never before has attention to the life of each one of us, citizens of the third millennium, been more prophetic regarding the sweeping change we are facing. Being forced to keep up with a hectic pace of life, in reduced spatiality¹⁶ because of now prevailing “dimensional accelerators”, embodied by new communication technologies, results in bewilderment, anxiety and apathy in a great part of world population and moreover this exacerbates differences between the able and the unable, demanding continuous adjustment processes which not everyone is equipped for. This condition must rather be taken as an opportunity to nurture humankind. If new technologies were geared to compensating and heightening personal performance, they would not distort but enhance what is human in man and so differences could find more ways of being expressed, more precise, efficacious channels of communication and consequently the possibility of being acknowledged by others would be greater for everyone. Furthermore, if working time were definitively cut down by a sensible system of automa-

¹² Ivi, p. 1210.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ A. Bobbio, *I diritti sottili del bambino*. Armando Editore, Roma 2007.

¹⁵ M. Montessori *Educazione e Pace*. Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, p. XII.

¹⁶ H. Rosa, *op. cit.*

tion which would not cause world impoverishment, time for human relations, the fostering of beauty, scientific research, real contact between bodies and nature would become predominant and the differences between people would be perceived as kindly as a rich compendium in a garden in spring.

However, child education must be the starting point. Every child must be educated without making differences as it is, they who can restore social fabric but they are often victims of the ongoing conflict between adulthood and childhood whereby the victims are the weakest and the only alternative to succumbing is «anguishing adjustment»¹⁷ which moulds psychic mindsets to fit social demands. Emancipation from discrimination begins from educating children early on for freedom, leading to a communal life of peace.

From this forward-thinking perspective, Montessori describes a world devoid of nations, a limitless melting pot of different peoples, where freedom is professed in an environment where roles are played out by means of full «embodiment of individuality», where the environment is the starting point for a personal quest in which to meet others and, from sharing in doing, progressively more intense and complex, individual identities are determined together with motives for a common good. This concept unhinges the doors of prisons made up of predetermined paths, compulsory roads to the homogenization of consciences where a modern concept of society is reflected as a dynamic combination of individual expression which acts and interacts through resonance around centripetal nuclei and, from here, stir the world.

5. Learning by doing: from Montessori to a neuroscientific perspective on the role of the individual sensory experience in the learning processes

In the history of pedagogy, according to the New School and pedagogical Activism, in particular, the idea that learning has its origin in the action, by doing, acquires a central role in the definition of school syllabuses and methods.

One of the most important teachings of Activism, which is centered around the child and personalized teaching, is that children learn much more effectively by doing. As Franco Cambi reminds us, «activism theorized the reintegration of thought and action»¹⁸, giving rise to new experiences based primarily on actions.

Cambi also stresses that doing «must come before knowing, which evolves from the comprehensive/global to the distinct and thus matures on an ‘operational’ level first as Piaget highlighted; learning places environment at its centre and not codified, systematic knowledge»¹⁹.

The concept that we acquire from these assumptions implies that children’s learning is based on active, motivated action and thought which develop by means of an educational environment rather than through adult-oriented, codified, systematic, pre-packaged knowledge. It follows that «formalistic educational institutions» must be rejected as

¹⁷ Ivi, p. 15.

¹⁸ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza, Roma-Bari 2014, p. 214.

¹⁹ Ivi, p. 328.

«alien to the spirit of experimental and interdisciplinary theory, only in an anthropological perspective»²⁰.

It is impossible not to note the similarities with Montessori's theory and discern distant reverberations of contemporary discoveries made by cognitive sciences and neurosciences. We are well-aware that it's a delicate transition which has too often been distorted; we acknowledge the accountability of creating links, highlighting correspondences and comments between education and neuroscience, almost a century later, certain that the fruitfulness of pedagogical considerations can find a new voice in neurosciences and both areas be renewed. Current research in neuroscience has in fact confirmed this pedagogical viewpoint and has also broadened it to include the early stages of development during both infancy and childhood.

The aim of this section is to illustrate Montessori's ideas on the importance of acting as the shaper of learning, to stress the significant links with recent discoveries in cognitive science and neuroscience and outline plausible tailored, personalized learning paths for children with disabilities.

6. Maria Montessori: motor action at the base of cognition

One of the fundamental lessons to be drawn from Maria Montessori's observations is that a child learns through his motor action. Montessori stated that «the likelihood of keeping a child's attention and interest does not depend so much on the 'quality' contained in things as it does on the action possibilities that these things offer»²¹. The innovative idea underlying this simple consideration regarding the characteristics that teaching materials should have, is that it is not the object itself (its quality) that leads the child to learning but the actions that the object encourages, or as stated in contemporary research, the action that it affords.

The concept of affordances is quite recent in cognitive sciences and it is mainly attributed to James J. Gibson²², even if it is rooted in the earlier functionalist approach²³. As for definition, «the affordances of an environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not»²⁴. With this Gibson offers a new term to describe his theory and to underline, what is important for our topic, that «the different objects of the environment have different affordances for manipulation»²⁵.

Following this perspective, the objects in the child's environment «afford an astonishing variety of behaviours, especially to animals with hands. Objects can be manufactured and manipulated. Some are portable in that they afford lifting and carrying, while others are not. Some are graspable and others not»²⁶. Progressing in our reasoning, mov-

²⁰ *Ibidem*.

²¹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2013, p. 181.

²² J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology Press 2014.

²³ E. J., Gibson, & W. A. Collins, The concept of affordances in development: The renaissance of functionalism. In *The concept of development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol 15 1982, pp. 55-81.

²⁴ J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology Press 2014, p. 119.

²⁵ Ivi, p. 120.

²⁶ Ivi, p. 125.

ing forward and backward from cognitive science and neuro- science to their precursors in Montessori's thinking, we can but find astonishing parallels between our initial quote of Montessori's assumption about the quality of objects and the potentiality that they offer for children's actions, and Gibson's quotation: «I now suggest that what we perceive when we look at objects are their affordances, not their qualities»²⁷. They both use the term quality to define the physical properties of an object, thus distinguishing them from the actions that these materials afford in children.

Back to Montessori's words again: «to make something interesting, it is not enough that it be interesting in itself but it must lend itself to children's motor activities. There must be, for example, small objects that can be moved about: it is the movement of the hand rather than the object itself which keeps children involved in doing and undoing, in moving and rearranging things time and time again, making prolonged engagement possible»²⁸.

Hence, motor action is at the core of the learning process: it motivates children and keeps them involved for a prolonged period of time. If we read the above carefully, we see that Montessori stresses «small objects that can be moved», objects that because of their size, can be handled, moved, used. In short, objects which are child-friendly.

Citing Montessori's words, «when objects are made for children, in proportion to their height, and they can use them just as adults would, children's characters seem to change, they become calm and content»²⁹. In like manner, the theory of affordances states that «objects afford an action if they are comparable by size»³⁰.

The Montessorian idea that objects must be child-friendly and that the handler (the child) and the handled (the object) must have comparable sizes is therefore substantiated in studies on affordances: an object must be comparable in size to the subject that handles and perceives it in order to be the agent of an action and consequently of learning. What better validation could there be of Montessori's erstwhile brilliant intuition which saw in an object's size one of the key elements of her prepared environment?

Moving forwards, we find further interesting correspondence in Maria Montessori's words and modern discoveries in cognitive science. The pedagogist stated «and a child's action carried out in response to this invitation gives him/her that lively satisfaction and awakening of energy, which predisposes the child to the most difficult tasks of intellectual development»³¹.

Hence, things have voices that “call” children of various ages to action, motor action, motor activity, which follows on from and is in accord with the call, the affordances of objects, forming the basis for their cognitive development.

²⁷ Ivi, p. 126.

²⁸ The original sentence used by Maria Montessori «a misura di bambino» is very effective in describing the need to find objects matching their measures with the children's size.

²⁹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2013, p. 95.

³⁰ J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition*, p. 124 .

³¹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2013, p. 95.

7. Action and cognition in children's learning: Maria Montessori's writings from the cognitive science and neuroscience perspective

A large number of studies have cited Montessori's perspective about the primacy of action in learning processes and considerable writings have stressed the significant links to recent discoveries in the field of neurosciences³². Herein, we will purely outline its essential features, adding various references to neuroscientific studies on cognitive and affective development in children. If animal models guided and inspired research regarding the role movement plays on the development of cognitive functions, the subsequent human studies were primarily and predominantly centred on adults.

In this section we endeavour to concentrate our perspective on young children, during early development. This could represent an innovative element in comparison to other studies. Therefore, we will focus on the ontogenesis of actions and on their original functions in the learning processes in young children. Consequently, our aim is to understand whether the evidences of the primacy of action in learning processes emerges from recent neuroscientific investigations, by means of motor activity. Does learning by doing, deemed so important by Activism in pedagogy and systematized by extremely detailed observations and practical solutions by Maria Montessori, rest today on scientific evidence?

The answer Fogassi gives us in his chapter on motor system cognitive functions and the importance of the hand is affirmative³³. First and foremost, it's well known that when a child performs an action when he/she looks again at the same action performed by someone else, memory traces i.e. motor memories are activated. Thus, the action leaves traces in children's brain activity, even very early in infancy.

This simple statement has been confirmed in particular by a study conducted on 10-month-old infants who were taught a new sound-producing gesture which resulted in a sound the infants did not know before³⁴. More specifically, infants learnt a new sound-producing gesture that was not as yet a part of their motor repertoire. During the second phase, the infants saw an adult perform a new sound-producing gesture. Bioelectrical brain activity was analysed by electroencephalography and the infants' motor neuron activity was measured while they listened to the two sounds associated to the two sound-producing gestures (the gesture they had performed and the one they had only observed). The study shows a significant reduction in mu rhythms related to the sounds from the sound-producing gestures that the infants performed but not to sounds produced by gestures they had only seen. These results demonstrate that children who have physically experienced an action will observe, or in this case listen to, differently compared to children who did not perform the same action. Furthermore, the motor area of their brains was activated as if they were performing the action themselves whilst they watched gestures, they had already performed themselves. Mu-rhythm suppression in fact indicates gesture inhibition, (the child actually only observes, without performing

³² R. Regni, L. Fogassi, *Maria Montessori e le neuroscienze*, Cervello, mente, educazione. Roma: Fefè Editore, 2019

³³ Ivi, p. 239.

³⁴ Gerson, S. A., Bekkering, H., & Hunnius, S, Short-term motor training, but not observational training, alters neurocognitive mechanisms of action processing in infancy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(6), 2015, pp. 1207-1214.

any action), but in the brain the same motor area are activated, as for performing the gesture again. The authors deduce that motor action can constitute a favourable learning context in the early stages of development.

It is evident from this rigorous study conducted on very young infants that there is a strong bi-directional interconnection between doing and thinking, between action and perception.

This bi-directionality between doing and thinking was also highlighted by Maria Montessori's insight. In a passage taken from *The Secret of Childhood* we can read that «his psychical life, which must govern his movement, is always pre-existent to the movements associated with it. When the child wants to do something, he knows beforehand what it is; he wants to do something that he knows, that is, that he has seen done»³⁵.

Hither, Montessori introduced the concept of imitation of actions. A concept very important to cognitive and affective neurosciences, as having the utmost standing in learning processes. Imitating someone else's gestures to expand one's own motor repertoire and to strengthen the connection between action and perception is one of the fundamental mechanisms of motor cognition, that is of physical learning through action. A recent hypothesis put forward by social neuroscience is that motor cognition provides both adults and infants with the opportunity of understanding actions that match their own action repertoire, the gestures and actions that they can perform during specific phases of development.

Interestingly, neural substrates of motor cognition can be evidenced in brain areas, which are both involved in matching action perception and action execution (the mirror neuron system). As a direct consequence, the motor action of children during development, their motor expertise, is closely related to their action understanding³⁶. This assumption, deriving from neuroscientific studies, supports basic theories of pedagogical activism, which posits that motor action is at the base of cognition and supports child's development. In fact, from the very first months of life, aspects regarding movement, perception and understanding are interconnected and dependent upon one another, constituting an inseparable, unique element³⁷.

Maria Montessori did not write of motor action as such in her writings, but rather of the hand as a concentrated symbol of movement and action, and it is this key word that we must look for in her works. Montessori believed that we think with our hands and that there exists an early connection of reciprocity between action and perception. «We could say that when humans think, they think and act with their hands. Traces were left of work carried out by hand shortly after the first appearance of humans on earth»³⁸. The hand is first of all an organ that works towards the development of the conscious mind for Montessori. Movement of the hand (and arm) creates a memory trace, an impression. «But when the hand (and arm) are moved around an object, an impression of movement is added to touch»³⁹.

³⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017, p. 111.

³⁶ V. Gallese, M. Rochat, G. Cossu, & C. Sinigaglia, Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding. *Developmental psychology*, 45(1), 103, 2009.

³⁷ G. Rizzolatti, V. Gallese, From action to meaning. *Les Neurosciences et la Philosophie de l'Action*, 1997, pp. 217-229.

³⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2017, p. 149.

³⁹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2013, p. 131.

As we move on in our analysis of Montessori's writings, the author expounds how knowledge, which passes through action (the hand), is recontextualised during development. Children pass from sensitive periods focused on motor skills, when they are 3 or 4 years old, to periods during which functional hand movements develop. Once a child is 6, «it is necessary to backtrack to encounter the infants not yet coordinated hand – pliable in its function – this is a four-year-old child's small, searching hand that touches everything within its reach in an irresistible, unconscious attempt to build coordination permanently»⁴⁰. The hand explores, the hand manipulates in a manner which is only seemingly chaotic but, Montessori states, it is in fact governed by the need for order, classification and knowledge.

To the best of our knowledge, the study of the ontogenetic evolution of learning which originates in acting, exploring the environment with the hand and the body, still needs to be carefully examined in depth by cognitive science and neuroscience.

From a pedagogical perspective, key questions still remain open: we still need to understand how a child's movement during exploration actually develops during different ages and how the role of motor action develops during infancy as a support to the understanding of actions and objects.

8. Pedagogical implications for personalization in teaching practices

«The point from which to start to truly understand our work is not to consider a "method of education", but the opposite: the method is the consequence of having witnessed the development of psychological phenomena which had remained unnoticed and hence unknown for millennia»⁴¹.

Our thoughts on how to plan personalized learning for people with disabilities start from here and not from the method, from here and not from materials.

If Maria Montessori's recommendations are to be followed, if teaching practices are to be personalized, "psychological phenomena" are to be observed first and foremost. In other words, we must observe demonstrations – not only of capabilities but also and above all of interests, inclinations and sensibilities. A child with disabilities, as do typically developing children, expresses inclinations and performs actions motivated and guided by precise sensibilities. These special propensities tell us something about the child, but they can only be expressed in an environment which allows, and considers fundamental, individual choices; choices regarding the type of materials, the most appropriate space in which to act with them, as well as the time this action requires. These choices tell us something about the child, who would otherwise run the risk of being unobserved and hence unknown. If the best possible conditions are not in place for a child to express his potential – capabilities, propensities, likes, motivations – we will not be able to observe him and he will remain unknown to us.

Which environment subsequently favours individualized motor cognition?

Firstly, after analysing affordances we can infer, as Maria Montessori foresaw in *The Discovery of the Child*, the need to prepare an environment by taking dimensions, sizes

⁴⁰ Ivi, p. 227.

⁴¹ Ivi, p. 359.

into account. For children to act on objects and for objects to move children to action, they must be proportionate to the children's hands and placed at a child-friendly height. Objects that are too large in size do not encourage grasping and so will not be grasped. They will not be driving forces for learning or manipulation, likewise, objects placed too high will not encourage children to grasp them, and environments without places to hide will prevent children from finding calm. On the other hand, a bench for two will encourage children to sit facing each other and to share acting on the same object and the presence of two identical objects will stimulate imitation of sounds, gestures, and body movements⁴².



Figure 1⁴³

9. Conclusions

Maria Montessori explored, as a pioneer, the theme of individual differences, especially in learning processes. She suggested a new way to approach the most delicate part of the humanity, the child and, more specifically, the child with disabilities.

Several recent discoveries in the field of cognitive sciences and neurosciences have confirmed her seminal intuitions on the role of the individual sensory experience during

⁴² For further details, see M. Filippa, M.G. Monaci, S. Young, D. Grandjean, G. Nuti, G., & J. Nadel, Shall we play the same? Pedagogical perspectives on infants' and children's imitation of musical gestures. *Frontiers in Psychology*, 11, 2020.

⁴³ Figure from G. Nuti, and M. Filippa, In un nido di suoni. Firenze: ed. Polistampa, 2016. Two experimental objects, designed for children between 1 and 3 years old, and built to support the development of exploration and manipulation of sounds and the imitation of sound gestures. For a broader discussion of the topic, refer to two writings published in peer reviewed journals, Filippa, M., Cornara, S., Monaci, M. G., Grandjean, D., Nuti, G., & Nadel, J. (2020). Sound imitation during the preverbal phase: Theory and devices. *Enfance*, (1), 131-148 and the overmentioned M. Filippa, M.G. Monaci, S. Young, D. Grandjean, G. Nuti, G., & J. Nadel, Shall we play the same? Pedagogical perspectives on infants' and children's imitation of musical gestures. *Frontiers in Psychology*, 11, 20

development, on the importance of the individual action for building knowledge, and on the need of a personalised well-tailored pedagogy based on the observations of each individual child.

She described, and dreamed of, a world where the environment is the starting point for a personal quest and where individual identities are determined together with motives for a common good.

The present paper aimed to suggest potential parallels between Montessori's perspective on individual differences during development and the most recent evidence-based research. However, much remains to be done, especially for investigating the role of individual sensitive periods during development, or of environmental enrichment techniques and materials in support of the learning processes, both for children with typical and atypical development.

«Build Yourself A Levee Deep Inside»

CLAUDIA SECCI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università di Cagliari

Corresponding author: csecci@unica.it

Abstract. The article deals with the possibility of a connection between popular songwriter's music and pedagogical reflection and lifelong education, drawing inspiration from authors, that, starting from different branches of knowledge, have confronted the issue. The focus is on female songwriting: taking the cue from a comparison between four songwriters, a point of view on violence is investigated, in which various existential and cultural views surface, but also a possible common female perspective. It emerges from the musical expressions, in particular from the lyrics, that female, as much as male identity, has to tackle the issue of violence in order to achieve a mature perspective of oneself and of their relationship with the other. This requires a soul-searching, not as much therapeutic as authentically educational, therefore not episodic but permanent, that can be supported by the mirroring and the inspiration to their own storytelling induced by the enjoyment of songwriting.

Keywords. Education - Popular Music - Female Songwriters - Self Storytelling - Violence

1. Introduction: searching for a legitimization

«I always picture it as a car. All your selves are in it. And a new self can get in, but the old selves can't ever get out. The important thing is, who's got their hands on the wheel at any given moment?»¹. This are Bruce Springsteen's words on the depressive condition that accompanied him through his life and career since his youth. We draw inspiration from them, to reflect on the fact that songwriter's music is a «place» of identity storytelling. Not only because music – especially authorial music – in form of the «song»², is aimed to tell a complex but organic story, with a beginning and an end, but also because the sound, the melody and the rhythm, intrinsically narrate, transmitting emotions, evoking atmospheres and memories, representing cultures and identifying individuals and generations.

Nonetheless, it is never easy to introduce popular music in the humanities – as well as you can't refer permanently to cinema – partly because it can be difficult to con-

¹ Alessandro Portelli translates the sentence in Italian: «Ho una metafora, fa' conto che sei in macchina: i tuoi nuovi io possono salire, ma i tuoi io passati non possono scendere [...] il bambino degli anni '50 non scende. Il teenager, l'adolescente, non possono scendere. Stanno con te fino alla fine del viaggio», in A. Portelli, *Badlands. Springsteen e l'America: il lavoro e i sogni*, Roma, Donzelli, 2015, p. 9.

² A. Pusceddu, *Formazione e politica nel teatro di Giorgio Gaber*, in «Educazione Democratica», 9, 2015, pp. 142-166.

vincingly and universally remove the barriers that separate noble and popular culture³, partly because recurring to the arts, especially the popular ones, in the pedagogical reflection and in the educational intervention, may lose on effectiveness, whenever it becomes a foreordained method and it relies on a technical/scientific interpretation that doesn't fit to the subject. In this field, the term of «artistry», as Coppi defines it, seems to be more appropriate than «art» itself; from a pedagogical point of view, the arts, with their special languages, requiring specific and long-term trained competencies, are not as important as the creative process and attitude (artistry) itself, that can be exercised by everyone in every developmental step⁴.

After the youth movements season around 1968, as Madrussan⁵ discusses, some cultural paths surface, that highlight and develop the emerging of a counterculture, with its own aesthetic and own unique meanings, that has in popular music its main mediatic tool.

Nevertheless, the very notion of «popular music» remains somewhat puzzling and it suggests a wide and articulated field of traditions carrying relevant differences between commercial and more cultured expressions, especially as it comes to generational approaches: while the mid- and older generations identify popular music with rock, the young ones take more and more distance from it⁶.

For some time now, some authors engage in the effort of bringing humanistic knowledges and «pop» culture (meant as a set of musical, visual, stylistic, theatrical expressions) closer from one to another. This theorizing effort has been carried out partly by pedagogists⁷, partly by writers, that, from other theoretical points of view, tended to validate the removal of too strict fences between knowledge dimensions. Some authors have described the cultural change in the observation of popular music, debating how, in the last decades, the «song» can be confronted with the most prestigious products of the arts and culture and is even celebrated by some as the real poetry of our time⁸.

But, as Fiori himself alerts, it is not possible to equalize the popular song neither with classical music on one hand, nor with poetry on the other, unless ignoring the unique features of this different arts. But it can be claimed, that, especially in author's music – which, despite its difference from poetry, spoke with big lyrical intensity, for example

³ The theme is inspired by authors of primary relevance, Gramsci deals with it at length in his work: A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino; Einaudi, 2007³, pp. 1821-1822, 1859). He looks at the popular culture study as a point of departure in constructing the intellectual and political movement of the social class that will carry out the revolution and which must also conquer the higher culture.

⁴ A. Coppi, *L'arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita*, in «Studi sulla formazione», 2, 2019, *passim*.

⁵ E. Madrussan, «No one else can make you change». *Formazione, giovinezza, musica, a partire dal Sessantotto*, in «Studi sulla formazione», 2, 2019, pp. 375-378.

⁶ P. Somigli, «Weg von der Fachwissenschaft»? *Popular Music, scuola e formazione*, in «Musica Docta», VII, 2017, pp. 101-122.

⁷ Besides the forementioned authors, M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012 and F. Zannoni, *Sei così bella quando piangi. Lana Del Rey, voce e fenomeno della fragilità che è in noi*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 10 (2), 2015, pp. 163-185 can be named. Previously, the recourse on metaphor in modern songs has been considered by R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*. Milano, Unicopli, 2000. Other authors also constantly resort on song lyrics, not only through a metaphoric perspective, but also with a parodistic and humoristic look.

⁸ U. Fiori, *Scrivere con la voce. Canzone, rock e poesia*, Milano, Unicopli, 2003, pp. 7-8.

in Italy with Fabrizio De André – a genre developed that highlighted the *word*⁹, legitimating - in some way - even a lyrics-oriented research as the one that follows.

Rock, also - as Fiori discusses, once again - couldn't renounce words. At the beginning, as a completion of a musical message that strived to be generationally and politically new, furthermore, as expression of the «voice», which in sung music never only represents an instrument, but rather the substance.

It can be claimed, in the end, that the most influential author music (including rock) is the one whose musical parts, with all its components – the lyrical and the performative – are in good balance, which doesn't prevent us to highlight, as in the essay that follows, in particular the lyrics, in order to reflect on the «emotional resonance» in education.

Moving from this reflection, the contribution that follows, has two main starting points; the first one being the theme of violence on women, sadly often at the centre of mediatic interest nowadays, but also social, political and academic engagement issue and the second, indeed, the theme of popular art as concealed formative agent and, as such, part of what we are, in having influenced and narrated us and through which we tell ourselves and identify.

The idea of covering a path through parts of some female songwriter's work finds here its origin¹⁰. The interest is not only towards the experiencing of violence by women but first and foremost upon their *look* on it; the underlying question is whether there might be a female specificity, beneath the patent and open data, in observing and translating violence.

2. Suzanne Vega and Tracy Chapman: an involved but exterior look

Sarah McLachlan described with the expression «riding their coattails» how much she herself and many of her contemporary artists had taken advantage of the success of the female, mainly American folk songwriters emerging in the decade of the 1980's, who were in turn inspired by the rich American tradition of Joan Baez and Joni Mitchell, who represented the new prototypes of female artist in popular music.

Among the ones that represented in their songs the theme that we try to enlighten, some, as Suzanne Vega and Tracy Chapman, in their way expressions of the American «Melting Pot», appear to be particularly significant. The two artists seem to be compared by a certain will to keep in their songs something that could be described as an «involved but still exterior» look.

The musician Suzanne Vega was born in California in 1959, but she grew up in the Spanish Harlem area in New York with her mother and an adoptive father. The difficult condition of people surrounding her, the anonymity, the fragmentation of human relationships in the metropolitan milieu are components of Suzanne's biography that somehow seep through the lyrics and the vibes of her songs and that characterize her

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Berköz, investigated in depth the link between female and feminist thought and female songwriters writing, in L- D. Berköz, *A Gendered Musicological Study of the Work of Four Leading Female Singer-Songwriters: Laura Nyro, Joni Mitchell, Kate Bush, and Tori Amos*. (Unpublished Doctoral thesis City University London), 2012.

iconic piece *Luka*. Suzanne Vega explained in interviews that she had observed for a certain time a group of young teenagers playing in front of her apartment. One of them appeared to be different and particularly lonesome. Some comics were addressed per mail to the boy, but erroneously, they were delivered at the songwriter's home. Through this mistake Vega got the chance to learn the true name of the boy and was inspired to write a likely story for this young boy character:

My name is Luka
 I live on the second floor
 I live upstairs from you
 Yes I think you've seen me before
 If you hear something late at night
 Some kind of trouble some kind of fight
 Just don't ask me what it was.

Reading between the lines, it is clear that the meeting between the woman and the young boy, indeed, is not this accidental and so wrapped up in emotional indifference, but it is the spark of a mirroring and Luka's insisted prayer («Don't ask me...») is nothing other than a disguised request for help.

More than thirty years passed since the releasing of Suzanne Vega's song; the author later had the chance to reveal some of its background. She spoke about her own difficult childhood, when she felt ethnic identity issues by discovering she wasn't biologically half-Puerto Rican like she believed to be. «Demons» and obsessions are often the real meeting point of who produces and who enjoys arts expression, since they allow the true resonance.

So, what conveys Suzanne Vega's gaze towards Luka's character? A very different approach on abuse and violence than the one that will be described later, a whisper, in which the fire is always covered under the ashes, expressed through a minimalistic style that fits a certain literary American culture. But this apparently indifferent look, is, itself, a way of resilience, to survive injustice, oppression and violence.

In Tracy Chapman, Afro-American musician and folk songwriter, the city remains the scenario of the stories, but the approach becomes more partaken and more openly denouncing on the other hand. The artist, born in Cleveland in 1964, seems to be an aware portrayer of the emancipation requests of the black Americans: in her figure many aspects of her inherited culture, such as a deep soul voice as well as typical shapes of «white» folk music, come together.

In her homonym first album of 1988, Chapman depicts female characters that seem to be caught in a limbo of «double oppression», victims of men who are in their turn, economic, social and political victims¹¹ of a system in which violence is endemic.

Tracy Chapman, like Suzanne Vega, is a witness of the stories she tells, violence is carried out *Behind The Wall*, as in the title of her «a cappella» piece:

Last night I heard a screaming
 Loud voices behind the wall

¹¹ The concept of a double oppression experienced by women can be found in P. Freire, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 2000⁷, pp. 66 – 82.

Another sleepless night for me
 It won't do no good to call the police
 Always come late
 If they come at all
 And when they arrive
 They say they can't interfere with domestic affairs
 Between a man and his wife
 But when they walk out the door the tears well up in her eyes.

The song's character remains somehow paralyzed, doesn't call the police and doesn't show any intention to react. But the author reveals her deep empathy when she sings about «a silence that *chills* the soul» and evokes the *prayer* of being dreaming.

Domestic violence on women returns in *Why?*, a song which sees Tracy listing - among other - desperate questions about the word's injustice:

Why is a woman still not safe
 When she's in her home?

Or, more atrociously, in *Across The Lines*, that tells – reminding strongly Springsteen's *My Hometown* – about black and white teenager's fights, in which:

Little black girl gets assaulted
 There ain't no reason why.

But Tracy Chapman's female characters own also big resources;

She's got her ticket
 I think she's going to use it
 Think she's going to fly away
 No one should try and stop her
 Persuade her with their power
 She says that her mind is made up.

3. Sarah McLachlan: solving the pain as evolutionary task

Born in Halifax in 1968, the Canadian musician Sarah McLachlan¹² was adopted shortly after her birth by a family that encouraged her musical education. She has told in several occasions that she had been bullied and marginalized during her teenage years.

For McLachlan, the subject of the women-violence relationship as such is not a recurring one, but once it appears in the author's lyrics, it gets very intensely portrayed. A recent example can be seen in *In Your Shoes*, inspired by Malala Yousafzai, the young Pakistani woman who was awarded with the Nobel Prize for Peace. Generally, it can be

¹² May we refer to C. Secci, *La costruzione dell'identità femminile adulta nelle parole della musica popolare. Appunti e spunti*, in «Studi sulla formazione», 2, 2003, pp. 119-132.

claimed that Sarah McLachlan has dedicated all her artistic path to the promotion of the female identity, generating around her a musical culture that had a certain influence in American culture.

Fumbling Towards Ecstasy from 1993 and *Surfacing* from 1997 are the pivotal chapters of this author's itinerary: the first one, critically praised and considered McLachlan's «classic», displays from different points of view the slow transition of a young woman (the artist was then twenty-five years old) to a possible adulthood. Growing up is a painful task, fraught with obstacles; most of all, it entails the labour of continuously setting oneself free from the «burdens» that characterise the individual life.

A somewhat unidentified bewildering and familiar discomfort inhabits some songs from the *Fumbling Towards Ecstasy* album, as is the case with *Good Enough*, a song followed, after release, by a Kharen Hill video, which shows a successful translation of the song-lyrics into pictures.

Hey little girl would you like some candy
 Your mama said it's okay
 The door is open come on outside
 No, I can't come out today
 It's not the wind that cracked your shoulder
 And threw you to the ground
 What's there that makes you so afraid
 Your shaking to the bones
 You know I don't understand
 You deserve so much more than this.

Good Enough, as the very evoking songs usually do, contains many different points of reflection spouting out from music, words and images or even from comments delivered by the author herself. She explained that at the time, she '*hadn't learned*' yet to focus on the subject of her narrative, and that this made her switch from '*I*' to '*you*' to '*others*'. She claimed that the song was inspired by her dear friend, but she also dedicated it to her mother in the live performances.

A mother and a father, an abusive relationship and a young girl who is its victim, a friend who shows up to save her and to allow an indissoluble alliance between mother and daughter.

Don't tell me why
 He's never been good to you
 Don't tell me why
 He's never been there for you

Just let me try
 I will be there for you
 Just let me try
 I will be there for you
 I'll show you why
 You're so much more than good enough.

The images of the emotional, friendly or intergenerational, female alliance populate Sarah McLachlan's songs and, over time, she made of this issue one of the centres of her entire artistic work. In fact, her wandering from one point of view to the other, more than a juvenile narrative fault, remains her artistic character's fundamental feature, strongly intertwined to the notions of harmony, of reconciliation and forgiveness, through the understanding of the 'other one'. The artist implements the idea trying to take on what is a radical otherness's¹³ perspective, such as the male, even in its most disturbing expressions, as in *Possession*, also in the 1993 record. Her voice is witness of a possible care and of an overcoming of the pain that is necessary to growth, an awareness that is held on and patiently offered to a daughter:

And when the bitter breeze carries a trace of fear
 We'll persevere somehow
 We're going to push on through, little girl
 Just like we always do.

4. Dolores O'Riordan's journey

The Irish musician Dolores O'Riordan, who closes this necessarily partial review, lived an artistic path that has been in some way specular to the one we just dealt with. Similar are the themes of disorientation from which their music originates and also similar seems to be the ability to harmonize full voice and head voice. The two singers have a wide Celtic music background, and the attitude to resort to this repertoire in common. Finally, the two share a narrative style focusing on the inner reality of characters, who remain merely virtual and suspended in vague scenarios and in plots without time and reality-bound elements.

O'Riordan has been singer and songwriter for The Cranberries since 1990 until the date of her untimely death in 2018. Compared to the solo artists we've written about till this point, as a band member, she expresses herself through pieces of music of which she is not the sole author, having worked frequently on them with the guitar player Noel Hogan. O'Riordan, though, has always been The Cranberries' only lyricist. Born in 1971 from a seriously disabled father and a very hard-working mother in a numerous family of Limerick's rural area, she was influenced by Sinéad O'Connor, by the traditional Irish vocal styles and the Gregorian chants, as well as by religious music¹⁴.

(Sugg.: Since the beginnings, a haunting presence of violence and abuse allusions appeared in Dolores' lyrics.) The spectre of violence and abuse seemed to be present in Dolores' lyrics since the beginning, but only in 2013 she revealed in an interview a dramatic childhood experience related to this issues, which shed a light on what she had represented in her musical path and that conferred to it a stronger autobiographical and confessional sense than ever¹⁵.

¹³ R. Fadda, *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità*, in R. Fadda (editor), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007, pp. 13-61.

¹⁴ E. Devereux, *Waltzing Back. The Cranberries 1989-1993*, supplementary booklet of the 25th Year Edition of *Everybody Else Is Doing It So Why Can't We*, 2018.

¹⁵ O'Riordan's sensitivity towards the topic women/violence, furthermore, returns in an album that was

In 1994 *No Need To Argue* was released, containing the protest song *Zombie* and other interesting titles. O’Riordan, 21 at the time, wrote it impromptu, as a reaction to the killing of two young boys in Warrington, during the *Troubles*. It is correctly considered an anti-war anthem, but its highest evocativeness comes from the author’s look on the violence against children. How can an adult kill a child, wound them, hurt them? How can the others be unresponsive («zombies») to the abuse? The same images come back, word for word, in a whole different song: *The Icicle Melts*, that was also, apparently, written after a tragic episode involving a very young boy.

How could you hurt a child?
Does this make you satisfied?
I don’t know what’s happening to people today
When a child, child, child
Has been taken away.

The drama of the abuse has emerged somehow from the state of consciousness in which it had been shoved.

I should not have read the paper today,

regrets Dolores.

In the 1996 record *To The Faithful Departed*, *Zombie*’s inspiration, namely the violence acted by adults against children, concentrates in a more universal and political statement, as is the case in *War Child*. The child is here the sacrificial victim of the adult world’s power conflicts. The child who is born to the war becomes its *child* (in the meaning of «son/daughter»); he/she inherits its brand, its profound notion, that can’t be removed but through a long and articulate path, asking an individual for mental and emotional resources of an entire life.

In 1999 The Cranberries release the album *Bury The Hatchet*; its constant is the experience of maternity and parenthood, so relevant in O’Riordan’s ethical universe to coincide with salvation. The *Animal Instinct* is not as much an instinct of violence and/or of reproduction as an instinct of protection and survival. The mother must survive, since she must protect her cubs and make them survive; more than the lyrics it is the *Animal Instinct* video, by Olivier Dahan, which clearly illustrates the concept.

The rebirth of the mother, though, can’t be achieved but through the memory of having been a daughter: some of the songs of the album reveal a character that confusedly relives herself as a child and the reencounter with the violence committed by the adult is part of this evoking. Something has changed in the author’s writing, has become more clearly referred to the main character’s experience.

In *Fee Fi Fo* the lyrics are distinctly inspired by the topic of child sexual abuse. The title of the song refers to a fairy-tale verbal expression through which the monster recognizes their prey, but in this case it conveys the young girl’s repugnance in feeling the ogre close to her.

released after her death; although, seen the complex nature of all post-humous projects, we will not be considering its lyrics more specifically.

He has got so much to answer for
 To answer for
 To ruin a child's mind
 How could you touch something so innocent and pure?
 Obscure
 How could you get satisfaction from the body of a child
 You're vile...
 It's true what people say
 God protects the ones who help themselves in their own way
 But I keep wondering to myself
 Who protects the ones who can't protect themselves?

The author's perspective on violence and abuse seems here to venture into a territory of intimacy. The kind of violence we have addressed to, is the one that surfaces in the «marker events»¹⁶ of childhood, the abuse that not only disturbs the evolutionary path, but also defines it, supplying it with a painful structure.

A lyrical confessionalism, a sort of «gradual approaching to herself» becomes even stronger in O'Riordan's solo albums of 2007 and 2009. In the first one, two titles seem to deal with the issues we are focusing on, namely the single *Ordinary Day* and *In The Garden*. Highlighted by the first piece is the mother/daughter relationship, represented as a lasting bond and an alliance against the exterior threats. Caswell Coggins' video, that came out with the release of the single, once again adds to it some meaning directions, telling about a woman tormented with the fear of what the young daughter continuously moving away from home's going to become. The child is depicted with a red cape cloak, which shows that the fairy-tale, as the *Fee Fi Fo* lyrics allude, still remains the universal language to draw from when representing the ancestral themes of education, inter-generational relationships, love, violence and fear¹⁷.

The mother in *Ordinary Day* is finally forced to let her little girl go, whereas her child self seems to remain caught in the half-light of the house, a darker and more unsettling place than the forest itself.

House, forest, garden, fairy-tale places of the masculine and the feminine: the garden, in particular, as the quintessential female place, is also a soul's and a memories' place, that in *In The Garden*, namely, again reminds to the past in an unresolved and mysterious way.

The 2009 work, *No Baggage*, finds Dolores dealing openly with issues like insomnia, depression and mental illness, a condition (drawing back on the car-metaphor in the beginning of this writing), which doesn't let you find out who «has got the hands on the wheel». Something got frozen inside an individual's adult life, has become a condition, has taken on a defined form, that engenders discomfort and afflicts, but has, as such, to be fought and changed.

A trauma is once again evoked in different emotional keys, as this lament clearly expresses:

¹⁶ D. J. Levinson, *The Seasons Of A Man's Life*, New York, Ballantine Books, 1978, p. 54: the kind of event we're referring to can be described, in Levinson's words, as «unexpected trauma».

¹⁷ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016.

I can not erase this memory
 Something that is trapped inside of me
 Something that I'm holding in my hands
 Something I will never understand.

The same can be said for the most dramatic expressions of *Skeleton*, where the proposed imagery depicts the driving in the slower lane and the observing of others rushing by in the fast one. What slows the character's run down is a «shadow from the past», a skeleton sitting in the front seat.

Dolores O'Riordan's oeuvre, having embodied so accomplishedly a human being's journey towards its liberation and recovery, makes proof, in their own eyes, of a sense of integrity in a universal way. Every life story, indeed, represents the attempt to set free and liberate itself, getting rid of the negative and sometimes tragic facts that characterize it.

This songwriter's music has, moreover, always returned the sense of the deep significance of love, in all its forms and modalities, that no abuse can withdraw or remove.

5. Towards a conclusion

In its by now long history, modern songwriter's music has attempted to comprehend some big puzzles: one of them is the *mystery* of the violence against the weaker ones, that is as to why, in absence of a logic underlying the abuse and, therefore, of an ethic corresponding with it, the male animal would perpetrate it against the female and against his own cubs. In the well-known *Canzone di Marinella*, Fabrizio De André translated this dismay in such a «faithful» way, at the point of not being able to truly reveal the fact that inspired his narrative. A prostitute had been riddled with bullets and thrown in a creek; he read the news and, trying to get her some kind of powerless justice, made a love story out of a story of violence.

Not wanting to believe your death
 He knocked *hundred years still* at your door¹⁸.

The final verse maybe reveals a condemnation desire.

More directly, Edoardo Bennato, who directs his glance in several of his songs on the female world, traces a sharp distinction between love and violence in the discreet *La fata*.

When we define a male and a female look on violence, there is certainly implied a gratuitous distinction, that overlook individual differences, that are often much more affective than the gender-related ones. Nor must we forget the cases in which women appear as perpetrators and not as victims of violence.

The plurality of the female perspective on violence and of the features of the women/violence relation is widely shown in the just depicted examples; the artists deal with a certainly ample issue, that possesses, although, some sort of common denominator. Undeniably, in fact, there seem to be some gender peculiarities in observing violence and

¹⁸ «E lui, che non ti volle credere morta/ Bussò cent'anni ancora alla tua porta».

a distinctively male attitude in not being able to speak out about it to themselves and to the others; while women are drawn to construct their identities upon the notion of a moral strength that must compensate for a minor physical power and upon the tools of their own protection and the cubs' protection. It's no coincidence that no less than the father of modern nonviolence has claimed a woman's right to stand up for herself by means that aren't permitted to men¹⁹.

When I was just a little girl, my mamma said to me:
 'Beware of the devil, my child, in the dark rocky places he'll keep
 ... You gotta build yourself a levee deep inside.'

The levee that is mentioned in Natalie Merchant's song is a brilliant image, since it makes you think both of a barrier against an external attack, namely the violent male flow – even when it displays in the subtle and «charming ways» described by the lyrics, that foreshadow a deceiving and an abandonment – and the interior emotional female flow, which can be pretty harmful, especially when a woman has internalized a male driven relationship structure²⁰.

When we question the meaning of resorting to song lyrics in formal and informal education²¹, in school and outside school situations, addressing children or adults, we firstly have to be aware of the deep impact of metaphorical thought in our living and reasoning and the fact that languages, as instruments able to fully accept the metaphorical dimension (the musical, the filmic, generally the artistic language) are among the most suitable in comprehending education. According to Mantegazza, «education» itself is a metaphor and its epistemological basic is far from being weak because of this²².

However, the resort to musical language, in particular to modern songwriter's music, doesn't have to imply the lowering of the theoretical reflection's level or the quality of the educational intervention; rather, it has to find the connections between the elevated cultural production and the popular culture, in the awareness of the power of the music/ lyrics bind in penetrating the depth of human dilemmas.

Therefore, it might not be naive to think that rereading some artistic paths, like the ones that we mentioned, could be seen as something, which contributes to a reflection on permanent education. Lifelong learning, namely, involves first and foremost, the questioning of their own attitudes towards some great life issues. In fact, the thought on violence involves a self reflection upon our relationship with it, in order to protect ourselves from it, to neutralize it in ourselves and in the other ones, seizing the challenge of what can be described as «nonviolent education», a task that seems to be even more urgent than any political and legal fight against violence.

¹⁹ «When a woman is assaulted, she may not stoop to think in terms of himsa and ahimsa. Her primary duty is self-protection. She is at liberty to employ every method or means that come to her mind in order to protect her honour», cited in K. Nandela, *Gandhi and Women's Empowerment*, in «Episteme: an online interdisciplinary, multidisciplinary & multi-cultural journal», Vol. 4, Issue 1, 2015, p. 5.

²⁰ C. Pinkola Estés, *Donne che corrono coi lupi. Il mito della Donna Selvaggia* (1992), It. tr., Piacenza, Frassinelli, 2006, pp. 60-74.

²¹ E. Madrussan, cit., p. 380.

²² R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2000, p. 98.

Bibliographical references

- S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016.
- L. D. Berköz, *A Gendered Musicological Study of the Work of Four Leading Female Singer-Songwriters: Laura Nyro, Joni Mitchell, Kate Bush, and Tori Amos* (Unpublished Doctoral thesis City University London), 2012.
- A. Coppi, *L'arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita*, in «Studi sulla formazione», 2, 2019, pp. 169-179.
- E. Devereux, *Waltzing Back. The Cranberries 1989-1993*, supplementary booklet of the 25th Year Edition of *Everybody Else Is Doing It So Why Can't We*, 2018.
- R. Fadda, *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità*, in R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007, pp. 13-63.
- U. Fiori, *Scrivere con la voce. Canzone, rock e poesia*, Milano, Unicopli, 2003.
- P. Freire, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 2000⁷.
- A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2007³.
- D. J. Levinson, *The Seasons Of A Man's Life*, New York, Ballantine Books, 1978.
- E. Madrussan, «No one else can make you change». *Formazione, giovinezza, musica, a partire dal Sessantotto*, in «Studi sulla formazione», 2, 2019, pp. 375-386.
- R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*. Milano, Unicopli, 2000.
- K. Nandela, *Gandhi and Women's Empowerment*, in «Episteme: an online interdisciplinary, multidisciplinary & multi-cultural journal», Vol. 4, Issue 1, 2015, pp. 1-7.
- C. Pinkola Estés, *Donne che corrono coi lupi. Il mito della Donna Selvaggia*, Piacenza, Frassinelli, 2006.
- A. Portelli, *Badlands. Springsteen e l'America: il lavoro e i sogni*. Roma, Donzelli, 2015.
- A. Pusceddu, *Formazione e politica nel teatro di Giorgio Gaber*, in «Educazione Democratica», 9, 2015, pp. 142-166.
- C. Secci, *La costruzione dell'identità femminile adulta nelle parole della musica popolare. Appunti e spunti*, in «Studi sulla formazione», 2, 2003, pp. 119-132.
- P. Somigli, «Weg von der Fachwissenschaft»? *Popular Music, scuola e formazione*, in «Musica Docta», VII, 2017, pp. 101-122.
- M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.
- F. Zannoni, *Sei così bella quando piangi. Lana Del Rey, voce e fenomeno della fragilità che è in noi*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2, 2015, pp. 163-185.

Discography

- E. Bennato, *La Fata, Burattino senza fili*, 1978.
- T. Chapman, *Across The Lines, Tracy Chapman*, 1988.
- T. Chapman, *Behind The Wall, Tracy Chapman*, 1988.
- T. Chapman, *Fast Car, Tracy Chapman*, 1988.
- T. Chapman, *She's Got Her Ticket, Tracy Chapman*, 1988.

- T. Chapman, *Why?*, Tracy Chapman, 1988.
F. De André, *La canzone di Marinella*, Volume III, 1968.
S. McLachlan, *Beautiful Girl*, Shine On, 2014.
S. McLachlan, *Good Enough*, *Fumbling Towards Ecstasy*, 1993.
S. McLachlan, *In Your Shoes*, Shine On, 2014.
S. McLachlan, *Possession*, *Fumbling Towards Ecstasy*, 1993.
N. Merchant, *Build A Levee*, *Motherland*, 2001.
D. O’Riordan, *In The Garden*, *Are You Listening?*, 2007
D. O’Riordan, *Ordinary Day*, *Are You Listening?*, 2007
D. O’Riordan, Dolores (2009). *Skeleton*. *No Baggage*.
D. O’Riordan, *Stupid*, *No Baggage*, 2009.
The Cranberries, *Animal Instinct*, *Bury The Hatchet*, 1999.
The Cranberries, *Fee Fi Fo*, *Bury the Hatchet*, 1999
The Cranberries, *Zombie*, *No Need To Argue*, 1994.
The Cranberries, *The Icicle Melts*, *No Need To Argue*, 1994.
The Cranberries, *War Child*, *To The Faithful Departed*, 1996.
B. Springsteen, *My Hometown*, *Born In The Usa*, 1984.
S. Vega, *Luka*, *Solitude Standing*, 1987.

Patrimonio cultural y museos como instrumentos de la educación entre pares.

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Ricercatrice di Arte e Letteratura – Università di Madrid

Corresponding author: sfernandezingles@uma.es

Abstract. This article is the result of an extensive research carried out in Spain and Italy to analyze the educational proposals and actions of the museums and teachers of the 4th year of Secondary Education around three transversal themes in education: art, cultural heritage and the culture of peace. The work I am presenting is a case study carried out in Florence (Italy) in which the Galleria degli Uffizi participates as the formator of the *Ambasciatori dell'Arte* project, that responds to an innovative peer education strategy and has its origin in a previous project called *Communicating Art*.

Keywords. Peer Education - Museum - Art Education - Cultural Heritage - Culture of Peace

1. Introducción

El contenido del artículo responde a un estudio de caso relativo a un capítulo de una tesis doctoral¹ internacional defendida en la Universidad de Málaga en 2019. La investigación la llevo a cabo en 2017 durante una estancia en el Departamento de Educación de la Galleria degli Uffizi y en un centro educativo de Educación Secundaria Superior, en Florencia. El propósito es entender cómo se produce la interacción entre la escuela y el museo en su función de educadores al patrimonio histórico-artístico mediante la educación dual y entre pares, en respuesta a la experiencia formativa *Alternanza Scuola Lavoro* (ASL).

Para ese propósito, y partiendo de que el patrimonio cultural y el territorio resultan determinantes en la construcción del imaginario colectivo, es importante saber cómo se gesta, desarrolla y cuáles son los resultados de una relación proyectual entre comunidades artístico-pedagógicas en su forma de abordar contenidos estéticos, artísticos, históricos y éticos ligados a las ideas de educación artística, patrimonio cultural y educación a la cultura de paz. Para ello recorro al programa formativo “*Ambasciatori del Arte*” proyectado por el Departamento *Scuola e Giovani* de Galleria degli Uffizi.

Considerando lo anterior, es intención de esta investigación:

1. Comprender cómo se ponen en práctica los supuestos de un trabajo colaborativo

¹ M.S Fernández Inglés, *El Museo como instrumento para el trabajo colaborativo. Uso de la Educación Artística en la construcción y desarrollo de la Cultura de Paz*, [tesis doctoral inédita], Universidad de Málaga, 2019.

en relación al diseño e implementación de un proyecto conjunto para trabajar competencias básicas y compartir contenidos, de forma que se produzca aprendizaje significativo y el refuerzo y consolidación del grupo (Brown y Atkins, 1988).

2. Conocer si el museo y la escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumento de la cultura de paz, desde una perspectiva socio crítica (Ávila e Matozzi, 2009).
3. Averiguar el modo en que el museo y el centro educativo realizan un seguimiento y análisis de la propia actividad para reflexionar y extraer conclusiones (Calaf y Gutiérrez, 2017)

Teniendo ello en cuenta, establecemos los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar los factores que determinan la relación museo-escuela y hacer visible las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad, no siempre abordada en los proyectos curriculares y entender el motivo de la no inclusión.
- Descubrir el punto de vista de docentes sobre la didáctica de la educación artística y cómo es percibida por el alumnado.
- Entender la percepción del docente sobre el papel que juega el museo en la promoción de las artes que, como constructores de la memoria, participa favoreciendo la educación hacia la ausencia de conflictos.
- Determinar y analizar la clave didáctica del museo a través de las educadoras museales.
- Interpretar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para tratar aspectos relativos a la cultura de paz, como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización.

Participan en la investigación un grupo compuesto por diecisiete estudiantes de 4º curso de la Educación Secundaria Superior de un instituto lingüístico ubicado en la periferia de Florencia; la profesora de Historia del Arte en lengua inglesa, especialista en Arte Contemporáneo; dos educadoras de la Galleria degli Uffizi y ocho docentes de otros institutos de esta ciudad y su entorno. La muestra puede parecer significativamente pequeña, pero se trata de una investigación cualitativa de carácter etnográfico que se lleva a cabo en España en paralelo, con el fin de establecer una comparativa.

Estructuro el trabajo en cinco apartados: 1. Estado de la cuestión o marco teórico, 2. Metodología de investigación, 3. Estudio de caso: el proyecto Embajadores del Arte, 4. Resultados a tenor de los objetivos de investigación 5. Conclusiones.

2. Estado de la cuestión

En Italia, el museo como institución es el lugar que mejor ha sabido entender los mensajes que los diferentes teóricos del arte han expresado durante decenios preocupados por el modo de hacer pedagogía de los bienes histórico-artísticos. Podemos decir que, desde el momento en que abordaron el estudio del patrimonio cultural con una función educativa, la renovación metodológica de la enseñanza del arte fue iniciada por ellos.

El trabajo colaborativo museo-escuela ya lo señaló Lionello Venturi en un lejano 1956, cuando presionó para establecer una conexión metodológica entre la escuela y el patrimonio conservado en las colecciones consolidadas a lo largo del siglo XIX, que

se encontraban no solo en las Academias de Bellas Artes, sino también en institutos y escuelas profesionales –la mayoría de carácter científico-, cuyo fin era la didáctica. El modelo enfatizado por Venturi se basaba en una pedagogía del patrimonio histórico-artístico que privilegiaba la instrucción estética frente al modelo americano de Dewey (1951). Este señalaba el aspecto operativo de la educación mediante la instrucción técnica y la cultura histórica, línea que siguen, de una forma u otra, la gran mayoría de los museos de arte del mundo. La experiencia pedagógica en el museo se ha uniformado bajo el nombre de Didáctica de los Bienes Culturales abriendo la puerta a la Pedagogía del Patrimonio Cultural auspiciada por el Consejo de Europa.

El departamento de educación de un museo está llamado a ser una prolongación de la escuela, no solo un espacio donde experimentar o aprender contenidos que van por otra vía, aunque puedan entrecruzarse con los curriculares. Los procesos y programas educativos en los museos no pueden ser ajenos a la planificación escolar, como evidenciaron Heim (1998) y Hooper-Greenhill (1998) abriendo una línea de investigación en continua expansión: la situación de la educación artística y científica en el museo (Cambi e Gattini, 2007, Huerta, 2010, 2018; Cano, 2018). Esta participación del museo en la educación formal lleva tiempo presente en numerosos proyectos I+D+I y en frecuentes tesis doctorales internacionales (Serrano, 2018). Podemos citar los trabajos emprendidos desde perspectivas interdisciplinarias por Calaf (2010), Fontal (2013), Gómez Redondo (2013), Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) y Ferreras (2015), entre otros. El museo como recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida es materia de investigación de Gibbs, Sani y Thompson (2007), Cristofano e Palazzetti (2011), García-San Pedro (2018) y materia de discusión de numerosos congresos y proyectos dentro de la Unión Europea. De este modo, es deseable que investigaciones y propuestas didácticas en torno a la educación museal se configuren como soporte para el docente, de forma que motive trabajar unidos las competencias básicas con un lenguaje simple y una correcta metodología. La relación con la obra de arte puede desarrollar en el alumnado habilidades encauzadas no solo hacia la investigación de los valores históricos y artísticos (Spadaro, 2010), sino también hacia el reconocimiento del territorio, que permite determinar cómo ha cambiado a lo largo de la historia mediante la atención hacia los elementos visuales.

En la didáctica museal, en relación a la escuela, pueden distinguirse dos recorridos tipológicos: en primer lugar, el que se realiza en el interior del museo, entendido como un conjunto de estrategias que miran a comprender y a asimilar los objetos expuestos; en segundo lugar, un recorrido externo que se convierte en constructor del conocimiento de la propia historia, provocando una experiencia cognitiva estimulante y gratificante. A través de esos recorridos, el conocimiento del patrimonio cultural ayuda a interpretar el presente con la producción artística y objetos del pasado. Investigadoras como Mascheroni, Donna e Simoni, (2004) han tenido en cuenta el conocimiento del patrimonio a través de los museos y su didáctica, y el uso metodológico de las fuentes (Mascheroni *et al*, 2014).

No hemos encontrado estudios previos que vinculen en su globalidad– es decir, sin que prevalezca uno sobre otro- la Educación Artística, la Educación al Patrimonio Cultural y la Educación a la Cultura de Paz de forma expresa. El arte es una herramienta pedagógica en los procesos transformativos de la sociedad. Siendo así, cabe preguntarse de qué forma la colaboración entre el museo y la escuela -como agentes mediadores de las transformaciones sociales- facilita la asunción de valores identitarios, comprensión,

tolerancia y respeto de la propia y de otras culturas. Son aspectos y actitudes que constituyen la educación a la paz y gravitan en torno al concepto de patrimonio cultural como valor social (Branchesi, 2006).

El art.9 de la Constitución italiana y la Ley del Patrimonio Histórico Español de 1985 avalan el valor social del patrimonio cultural, entrando en un ámbito jurídico y político (Lazzaro, 2015). De esta forma, patrimonio y ciudadanía, desde la educación cívica, es objetivo de los diferentes niveles educativos, y objeto de producción científica, como ponen de manifiesto García y De Alba, (2003); Teixeira, (2006); Gabardón, (2007); Semedo, (2007); Cuenca y Martín; Avila y Matozzi; Estepa (2009), Pinto (2011); Miralles, Molina y Ortuño (2011) o Baldriga (2017) entre otros.

Ser ciudadano es ser sujeto de la propia vida (Binaburo y Muñoz 2007), pero se aprende a serlo mediante la educación. Los individuos somos portadores de una cultura que recreamos y transformamos a partir de la experiencia, tanto en nuestras interacciones como de forma individual, apostando por un proyecto personal de vida que, de una manera u otra, pensamos, decidimos, realizamos pero del que siempre no siempre nos sentimos responsables. Es querer pertenecer y al mismo tiempo resistirse; por ello, el diálogo y la negociación –también con uno mismo- son tan importantes. La evolución en los sistemas sociopolíticos y culturales repercuten indudablemente en el plano educativo y, aunque hace años del desarrollo europeo de programas de Educación a la ciudadanía, con propuestas varias -no solo en el ámbito de la educación formal, como tampoco solo desde contextos institucionales-, el alejamiento de la juventud en la participación democrática es cada vez mayor, identificando, junto al profesorado, participación ciudadana con participación política (Borghi *et al*, 2011).

El Consejo de Europa aborda desde 1984 la cultura y la educación a la paz con publicaciones periódicas, y la UNESCO da directrices sobre la diversidad cultural y la formación del profesorado en educación intercultural. En la última década sobre todo, estamos asistiendo a una toma de conciencia de los problemas ligados a las migraciones, la protección del patrimonio como recurso identitario e intercultural (Bodo y Mascheroni, 2012; Silva 2015) y su pedagogía en Europa (Branchesi, 2006) con prácticas educativas dirigidas a la inclusión social (Striano *et al*, 2015). De esta forma, en la línea temática de educación en valores e identidad trabajan Touriñán (2006), Esteban Frades (2016) Marín (2017) y Cuenca (2017); en educación en cultura de paz Tuviya (2001), Sandoval, Guichot (2002), París (2005), González, Zabala y Berruera o Gavilán (2008), y en cultura de paz y acción docente Lira, Archivaldo y Álvarez (2014). De la educación artística para educar a la diversidad cultural como elemento constitutivo de la justicia social se ocupan entre otros Jiménez, Aguirre y Pimentel (2001) Semova (2015) o Saura (2015, 2018).

La educación artística recibida mediante la educación formal y no formal está llamada a encauzar a la persona en un proceso de maduración y aprendizaje -aunque esté determinado por el contexto- porque conlleva el avance de las inteligencias múltiples (Llonc, Martín y Santacana 2017) y orienta al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán, 2016). Nos preguntamos cómo se comunica a la ciudadanía que, en nuestro derecho a la educación, la cultura y las artes son derechos culturales, por ser componentes básicos de una formación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente. La comunicación del arte y del patrimonio como valor social copan muchos de los artículos publicados desde hace más de

una década (Hernández, 2003; Rodríguez, 2007; Zabala y Roura, 2006; Fontal, 2010; Calaf y Fontal, 2010; Gutiérrez, 2012; Martín y Cuenca, 2011, 2015) convirtiéndose en objeto de seminarios y congresos internacionales. También Vicent, Martín y Gustems (2015), Martín Cáceres y Cuenca (2015) y López-López (2015) analizan los modelos de comunicación patrimonial en los museos, no solo de arte (Guarino *et al*, 2018), y es tratada como recurso para proyectos educativos y culturales con las consecuentes estrategias a adoptar (Matozzi, 2015; MECD, 2015; Fontal, 2015, 2017). Vaquero y Gómez del Águila (2018) planteanla repetición de modelos en la comunicación y transmisión del arte.

La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en el museo también es abordado desde el punto de vista de sus gestores por Martín, Estepa y Cuenca (2011), objeto de congresos y seminarios y cómo se producen los procesos de patrimonialización en el ciudadano (Gómez Redondo, Pérez García, Alagardo, Irazú, (2011); Brusa, 2012; López y Cuenca, 2014; Cuenca, Cáceres, Ibáñez, Fontal, 2014). La interpretación artística como herramienta para la valoración y gestión del patrimonio es contenido de trabajos de Mascheroni, Bodo, Daffra y Panigada (2016), entre otros.

Para una formación integral, Padró (1999, 2005, 2007, 2011) aborda la museología y la enlaza con la pedagogía crítica, una forma de aproximar los patrimonios plurales, que deben ser referenciados y destacados en el museo para educar en clave intercultural (Boffo *et al*, 2007; Gennaro, 2009), e identitaria (Pinna, 2016), por figuras profesionales bien formadas que investiguen y adopten metodologías innovadoras (Navajas, 2015).

3. Metodología de investigación

En esta investigación hemos elegido como paradigma el enfoque interpretativo definido por Latorre, Arnal y Del Rincón (1996). Consideramos pertinente el uso de un modelo etnográfico porque, como sostienen Edgerton y Lagness, “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.”(cit. en Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 25). Siguiendo una metodología constructivista/cualitativa, subyace en la finalidad de la investigación comprender cómo perciben, entienden, interpretan y transforman los participantes la realidad educativa en la que viven. Es la comunidad educativa la que nos lleva a analizar lo subjetivo y particular que hay en cada sujeto en el momento preciso de la realización del estudio, por lo tanto se sustenta en el presente.

Se enmarca en el ámbito de las investigaciones de campo, de donde extraemos los datos significativos, los describimos y relacionamos para interpretar una realidad concreta. Siendo así, seleccionamos el estudio de caso como marco metodológico al perfilarse como modelo útil para analizar los problemas educativos y elaborar teorías acerca de los procesos que definen la actividad docente. Según Stake (2005), lo que distingue el estudio de caso es la comprensión de la realidad objeto de estudio. Pérez Serrano (1994) afirma que su objetivo es comprender el significado de una experiencia.

Por este motivo, utilizamos estrategias cualitativas como método de exploración: notas y diario de campo, observación, entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos. Las entrevistas son de carácter informal y semiestructurado.

Para el análisis hemos utilizado el sistema de categorías con la herramienta informática de análisis cualitativo de datos Atlas.ti.

3. Estudio de caso: el proyecto *ambasciatori dell'arte*

Profundizar en el análisis de la acción educativa, recoger datos para que sean valorados y poder extraer resultados significa contemplar la necesidad de definir un perfil de buenas prácticas educativas en ámbito museal. Para ello recorro al análisis de los objetivos del proyecto, la organización, los recursos, el proceso o metodología y los resultados a tenor de los objetivos didácticos.

3.1 *Objetivos*

El aprendizaje significativo no se limita a la esfera cognitiva del sujeto, sino que toca también las emociones, los sentimientos (aprendizaje emocional) y las habilidades motorias (aprendizaje psicomotorio); ello significa integrar de forma constructiva pensamientos, sentimientos y acciones dirigidas al compromiso y a la responsabilidad (Novak, 2001) en un aprendizaje relacional.

El proyecto formativo “Embajadores del Arte” mira al desarrollo de competencias clave del alumnado de la Educación Secundaria Superior, como tales se describen en términos de responsabilidad y autonomía. Ello supone integrar el conocimiento con la habilidad o el talento personal y de relación. Con la ASL, el estudiante se enfrenta a la posibilidad de tener que resolver problemas mostrando iniciativa y capacidad para aprender a aprender a través de la experiencia, y para reelaborarla en el contexto educativo. En el proyecto “*Ambasciatori dell'Arte*”, estas competencias se unen al perfeccionamiento de aquellas histórico-artísticas (culturales) y comunicativas, entrando en contacto con las profesiones ligadas al ámbito de los Bienes culturales. Además, apunta al desarrollo de otras competencias transversales como la lingüística (sociales y profesionales) y operativa (orientación al contexto laboral; reconocimiento del rol y función del museo y comprensión de los procesos operativos).

Por todo ello, podemos relacionar los objetivos estratégicos (de investigación) con los relevantes o didácticos, que están ligados por una parte a los del proyecto formativo “Embajadores del Arte” y, por otra, a aquellos otros objetivos específicos del trabajo colaborativo según Brown y Atkins (1988).

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS RELEVANTES O DIDÁCTICOS	
Investigación	Grupos colaborativos (Brown y Atkins (1988))	“Embajadores del Arte”
Identificar los factores que determinan la relación museo-escuela y hacer visible las actitudes y posturas que se obtienen en la actualidad, no siempre abordada en los proyectos curriculares - Entender la percepción del docente sobre el papel que juega el museo en la promoción de las artes	Desarrollar estrategias de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias comunicativas y relacionales. - Desarrollar competencias lingüísticas (relacionales y profesionales). - Orientar al contexto laboral. - Conocer la función del museo.
- Analizar el punto de vista de docentes, artistas y educadores museales sobre la didáctica de la educación artística y cómo es percibida por el alumnado. - Identificar y analizar la clave didáctica del museo a través de las educaciones museales.	Desarrollar competencias intelectuales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar competencias histórico-artísticas. - Comprender los procesos. - Tener contacto con profesiones específicas ligadas al ámbito de los Bienes Culturales. - Abrirse a los contextos. - Reconocer roles y habilidades.
- Entender los mecanismos de actuación utilizados en el museo para tratar aspectos relativos a la cultura de paz como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización.	Desarrollar la autoestima y del autoconcepto como medio para evitar el conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias comunicativas y relacionales. - Retornar al patrimonio cultural para educar a la ciudadanía. - Abrirse a los contextos. - Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar). - Conocer la función del museo.

Tabla 1: Relación entre los objetivos de investigación y los objetivos didácticos tenidos en cuenta en el estudio de caso

3.2 Organización

El proyecto “Dentro l’Arte/Ambasciatori dell’Arte” (2015-2016) recoge que el ente formador (el departamento Scuola e Giovani de la Galleria degli Uffizi) prevé el acercamiento a obras de arte, estructuras museales, exposiciones o seminarios, bienes monumentales o parques históricos, de aquellos estudiantes que han elegido como proyecto de Alternanza Scuola Lavoro (ASL) el estudio de los Bienes Culturales. Dispone encuentros de formación en el aula entre tutores externos y personal formado en las estructuras implicadas y el alumnado. Durante el seguimiento, el tutor externo (responsable de la estructura de acogida) monitorizará el desarrollo del trabajo desarrollado por las alumnas y los alumnos, que podrán ser controlados por el profesorado con visitas improvisadas. El tutor interno es la profesora o profesor del centro educativo implicado.

Las funciones de los tutores están bien diferenciadas, aunque comparten otras, como vemos en la tabla siguiente:

FUNCIÓNES TUTOR INTERNO Docente Memorandum de acuerdo MIUR-MIBACT 21.03/2016, art.3.	FUNCIÓNES TUTOR EXTERNO Dirección del bien cultural Ley 13 julio 2015, n.107 art. 3,3,3	FUNCIÓNES COMPARTIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar junto al tutor externo el itinerario formativo. - Guiar, asistir y verificar que el estudiante desarrolle de manera adecuada la ASL. - Gestionar las relaciones con el contexto en que se desarrolla la experiencia formativa, intercambiando información con el tutor externo. - Supervisar las actividades y resolver los puntos críticos que se deciven. - Valorar, resumir y valorizar los objetivos alcanzados y las competencias desarrolladas por el estudiante. - Evaluar la eficacia y coherencia del ASL de cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el tutor escolar y con el Departamento Scuola e Giovani de Galleria degli Uffizi y Fondazione Teatro de la Toscana en la organización y evaluación de la experiencia ASL. - Favorecer la inserción del estudiante en el contexto operativo, apoyarle y ayudarle. - Garantizar la adecuada información a los estudiantes sobre los riesgos específicos de la estructura donde llevarán a cabo la práctica formativa, en el respeto de los procedimientos internos. - Planificar y organizar las actividades en base al proyecto formativo, coordinándose con otras figuras profesionales presentes en Bien Cultural elegida y con el Dipartimento Scuola e Giovani. - Implicar al alumno en el proceso evaluativo de la experiencia. - Proporcionar a la institución escolar los elementos convenientes para valorar la actividad del estudiante y la eficacia del proceso formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer el recorrido formativo personalizado, también con respecto a las normas de seguridad y salud en los ambientes de trabajo. - Controlar la frecuencia y la actuación de los estudiantes en la práctica formativa. - Conectar la experiencia formativa en el aula con la operativa en el contexto laboral. - Elaborar un informe sobre la experiencia de cada uno de los alumnos que concurren a la evaluación y a la certificación de las competencias por parte del Consejo de Clase. - Verificar que el estudiante haya cumplido con las obligaciones de cualquier trabajador según el art. 2031 Ley.81/2008. La violación, por parte del estudiante, de las normas inherentes a la práctica de la ASL serán señaladas por el tutor formativo externo al docente tutor interno para que pueda activar las acciones necesarias.

Tabla 2. Funciones de los tutores interno y externo y las compartidas en la ASL en el ámbito de los Bienes culturales

3.3 Recursos

El departamento Scuola e Giovani de Galleria degli Uffizi aporta el material y participa con la formación histórico-artística llevada a cabo por funcionarios y educadores de la Galería. Tanto ésta como la Fundación Teatro della Toscana (que imparte cursos de oratoria al alumnado) reciben del centro educativo una cuota por cada estudiante.

Los tutores interno y externo y el departamento de educación del Museo proyectan un recorrido personalizado en coherencia con el perfil educativo, cultural y profesional del itinerario al que pertenece el estudiantado beneficiario de la ASL insertado en la estructura que le acoge.

3.4 Metodología y procesos

ESTRUCTURA		PROCESO	RESPONSABLE	TEMPORIZACI
UNIDAD FORMATIVA Y DE ORIENTACIÓN	1er módulo	Adquisición de contenidos específicos propedéuticos relativos al desarrollo de la actividad práctica: talleres histórico-artísticos, visitas a museos, evaluación. Se vehiculará también en lengua extranjera.	Entidad formadora (Departamento Scuola e Giovani) con las editoriales especializadas	10 h.
	2º módulo	Aprender a hablar en público (máximo 10 alumnos)	Fundazione Teatro della Toscana	4 h.
	3er. módulo	Introducción a la vida y organización de un museo en sus aspectos profesionales	Departamento Scuola e Giovani	2 h.
	4º módulo	Adquisición de contenidos teóricos en el aula del centro educativo.	Docentes de las disciplinas implicadas en el proyecto (Literatura, Fº del Arte, CC.NN., Lengua extranjera)	Definido por el Consejo de Cla
UNIDAD OPERATIVA	Módulo operativo	Inserción de los estudiantes en la estructura museal señalada por Gallerie degli Uffizi organizadas en pequeños grupos. Su función es la de acoger al público que visita el bien patrimonial con visitas guiadas y distribución de material informativo.	Tutores interno y externo Alumno	36 h.
	Acciones concertadas con el centro educativo	- Seguimiento inicial/final	Tutores interno y externo	4 h.
		- Actividad de profundización personal: cada alumno y cada alumna deberá escribir un trabajo-memoria.	Alumno	10 h.
		- Presentación de la actividad por parte del estudiante protagonista en la sede del centro educativo. Está abierta a la totalidad del instituto y docentes.	Deben estar presentes el tutor interno (instituto) y externo (museo).	5 h.

Tabla 3: metodología y procesos diseñados para el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

3.5 Resultados a tenor de los objetivos didácticos o relevantes

El Consejo Internacional de Museos (ICOM) marcaba en 2012 una línea de buenas prácticas para alcanzar un modelo de calidad en los proyectos educativos. Ello implica localizar no solo criterios clave que los definan, sino también identificar competencias curriculares en sus prácticas o programas.

En los resultados parciales, a tenor de los objetivos didácticos o relevantes, tenemos en cuenta, por una parte, las funciones y desarrollo de las competencias asociadas a la actividad formativa, y, por otra, el impacto del proyecto como experiencia en los estudiantes.

3.5.1 Funciones y desarrollo de las competencias asociadas a la actividad formativa

La ASL ofrece a todo el alumnado la posibilidad de aprender mediante experiencias laborales en contextos públicos y privados del sector terciario. La modalidad de aprendizaje es flexible y favorece vocaciones personales en la orientación al mundo del trabajo. Además, impulsa, consolida y refuerza el desarrollo cultural, social y económico del territorio. En este sentido se inserta la profundización en los valores del patrimonio cultural que lleva a perfeccionar las competencias histórico-artísticas y comunicativas, y a entrar en contacto con el mundo particular de las profesiones relacionadas con los Bienes culturales. Por lo tanto, se trata de tareas y funciones para desarrollar competencias. Por este motivo, ponemos en relación los ocho motivos que justifican la importancia de las tareas competenciales (Sánchez y Córdoba, 2010) con aquellas otras previstas en el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”:

MOTIVOS DE LAS TAREAS COMPETENCIALES (Sánchez y Córdoba, 2010)	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS EN “AMBASCIATORI DELL’ARTE”
Afectan a las necesidades cotidianas sociales o personales	Ser consciente del valor del patrimonio cultural como medio para educar a la ciudadanía Reconocer roles y habilidades diferentes Abrirse a contextos diferentes Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar)
Son capaces de activar las competencias que existen en el alumno que aprende	Trabajar competencias histórico-artísticas Trabajar competencias lingüísticas (relacionales y profesionales) Trabajar competencias comunicativas
Generan formas de autoaprendizaje	Aprender a través de la experiencia (saber hacer)
Traducen las circunstancias en elementos de tarea	Reconocer roles y habilidades diferentes
Hacen emerger los errores que serán ingredientes necesarios para el aprendizaje	Aceptar la crítica
Obligan a pensar y a diseñar soluciones	Resolver problemas
Son útiles para resolver problemas en situaciones que necesitan la toma de decisiones (crisis, conflictos, debates, ejercicios, etc.)	Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar)
Se aproximan a los criterios de evaluación	Descubrir cómo funciona el contexto laboral, conocer el papel y las funciones del museo y comprender las profesiones operativas

Tabla 4: relación entre los motivos para las tareas competenciales y aquellas otras identificadas en el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

Teniendo en cuenta los motivos y tareas competenciales identificadas, señalo que el proyecto “Embajadores del Arte” se caracteriza por ser:

- Exhaustivo, porque combina contenidos conceptuales, actitudinales, valores y habilidades.
- Transferible: el aprendizaje generado puede ser transferido a otros contextos.
- Constructivista: da la posibilidad de incrementar el conocimiento práctico llevando al estudiante a reconstruir el conocimiento previo sin provocar ansiedad.
- Abierto: permite adquirir aprendizajes no programados durante su realización.
- Interaccionista: promueve y favorece la comunicación entre los estudiantes, con los docentes y con el contexto.
- Desarrolla el pensamiento crítico.
- Interesante, porque trata argumentos importantes.
- Cooperativo: estimulan el trabajo de grupo.
- Multicompetencial, ya que durante la realización se desarrollan diferentes competencias básicas.
- Activa el aprendizaje, y los estudiantes son sus protagonistas, por lo tanto:
- Impulsa la motivación.
- Adecuado al desarrollo cognitivo y nivel curricular de los estudiantes.
- Productivo: elaboran un producto final.
- Transversal: toman ejes transversales y valores como fuentes de contenido.
- Útil, porque deriva una utilidad social y personal.
- Presenta situaciones y problemas cotidianos al proponer actividades dirigidas a la comprensión del patrimonio cultural y, en consecuencia, a su protección.

En conclusión, los resultados derivados de la práctica formativa “Ambasciatori dell’Arte” indican que los motivos y tareas competenciales identificadas son claros y atendibles para el desarrollo de las competencias básicas. Responde a una estrategia de aprendizaje sustentable, pero debe cumplir unas condiciones mínimas centradas en la supervisión y reconocimiento regular, por parte del docente y el responsable del bien patrimonial objeto de estudio, del desempeño de las tareas por parte del aprendiz. Si ello no se verifica, el alumnado puede llegar a adquirir conocimientos concretos y modificar actitudes, pero no a desarrollar competencias.

3.5.2 *Impacto del proyecto en los estudiantes y el profesorado*

“Embajadores del Arte” es un proyecto que mira desde su nacimiento al desarrollo de las competencias de base y supone la integración de conocimientos con las habilidades o el talento personal. El 99,8% del alumnado entrevistado considera que desarrolla habilidades personales y el 21% manifiesta además que saca a la luz talentos que creía no tener.

Con la Alternanza Scuola Lavoro (ASL) el estudiante se enfrenta a la resolución de problemas mostrando iniciativa y capacidad para asumir la responsabilidad de cuanto acontezca durante su resolución, para aprender a aprender mediante la experiencia y para reelaborarla en el contexto educativo.

[...] Penso che a livello personale questa cosa mi abbia fatto ancora più responsabile di me stessa e mi ha fatto conoscere anche un mondo che conoscevo così, per sentito dire. Invece ora l’ho toccato con mano, quindi sicuramente mi ha aiutato a crescere, a cambiare. » (C. IV, comunicación 29/05/17)

Las expectativas de otra alumna se mueven alrededor de las experiencias personales, como saber relacionarse con los demás en momentos difíciles:

« [...] Chiesero il nome di ogni apostolo, che non tutti sono riconoscibili. E lei disse, -lui o lei, non mi ricordo- “non sono riconoscibili, non si sa”. E questa persona capì che lei non lo sapeva e quindi disse: “Ma qui c’è scritto che te sei ambasciatore dell’arte e dovresti saperlo”. Cioè. “Ok, va bene. Non lo so”. È successo poche volte, però quando è successo ... Non è carino. Quindi, devi imparare a rispondere: “Sì, mi scusi. Non lo so.” » (A1.IV, comunicación 29/05/2017).

La misma alumna, mira también a un nuevo interés para acercarse al conocimiento del arte y del patrimonio histórico-artístico:

« [...] Rivalutare il ruolo dell’arte perché da un solo dipinto, da un solo affresco, ci sono tantissime cose, tantissimi significati e uno magari non si lo aspetta; quindi, è stato bello imparare tutte queste cose, sinceramente. » (A1.IV, comunicación 29/05/2017).

Otros estudiantes consideran la competencia comunicativa como la más importante, sintiéndose tímidos y torpes al principio, seguros de sí mismos después de pocos días. Es aprender a resolver a través de la experiencia lo que reflejan las palabras de este alumno:

« Questa cosa aiuta perchè uno deve dimostrare di essere sicuro e di apparire allo stesso tempo preparato. » (H1.IV, comunicación 20 de mayo 2017).

Una alumna declara que ha tenido que superar la timidez y a ello le ha ayudado recibir tantos cumplidos de personas desconocidas.

¿Cómo lo viven las educadoras museales? Una de ellas responde a mi pregunta sobre cuáles cree que son las expectativas de los estudiantes durante el ejercicio de esta actividad:

« Intanto, io credo, una visione un po’ più ampia del contesto in cui loro si troveranno ad operare, cioè, non vedere soltanto quell’affresco, quel dipinto, ma vederlo in un ambito un più ampio, sia dal punto di vista storico, culturale, sia scientifico, come in alcuni casi dei progetti che abbiamo seguito. Avere un approccio un po’ più a largo spettro. » (EPC, comunicación, 1 de junio 2017).

Una de las preguntas relacionadas con la actividad del alumnado en su papel de “embajadores” ha sido: “¿Cuáles crees que han sido los beneficios de la ASL en lugares del patrimonio histórico-artístico?” De una muestra compuesta por diecisiete estudiantes de 4º curso, he englobado las respuestas (30) del alumnado en cinco grupos, que responden al desarrollo de cinco competencias:

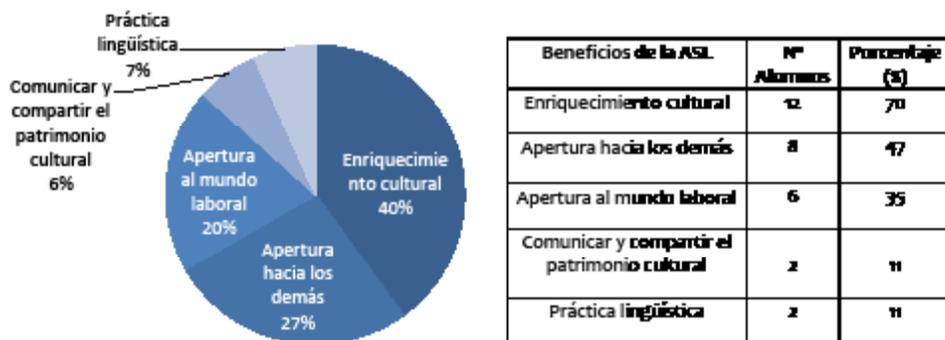


Gráfico 1: Beneficios de la ASL en lugares del patrimonio cultural

Docentes y estudiantes han contestado a la cuestión referida a los aspectos a mejorar en “Embajadores del Arte”. En cuanto al profesorado, inciden en la necesidad de ampliar la oferta formativa, de manera que nadie se quede fuera, abriendo incluso un turno de tarde (2); lo más importante es simplificar la burocracia y la gestión de las reservas (2); mejorar los aspectos logísticos, como potenciar la publicidad a la entrada de los museos (2). Una profesora añade que hay demasiados aspectos que habría que señalar para mejorar el proyecto y otra considera que falta la formación del tutor interno. Solo una de las ocho muestra su preocupación por la rivalidad en la que entran los celadores con el alumnado, algo que define como “molto sgradevole”.

En cuanto a los estudiantes, he recogido dieciséis respuestas en torno a los aspectos de mejora en el proyecto. Las estructuro en cuatro enunciados: diversificar los lugares, potenciar la publicidad, incrementar el control y organizar a los estudiantes en relación al espacio físico.

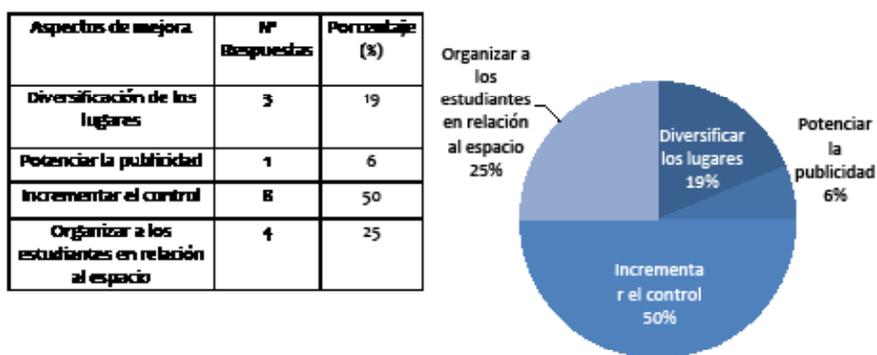


Gráfico 2: aspectos de mejora del proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

El alumnado ha manifestado vivir un sentimiento de abandono:

« Una cosa che abbiamo notato quasi tutti è stata che non c’era nessuno che ci prendeva le presenze. Per esempio, io potevo non venire, però potrei aver presso una presenza.» (A1.IV, comunicación, 29 de mayo 2017)

El desorden en las cuestiones burocráticas han provocado un notable nerviosismo:

« La storia dei patti formativi, che erano tutti sbagliati, ma più che altro il fatto che non si sa chi deve firmarci le ore. » (B2.IV, comunicación 29 de mayo 2017)

Nos interesa conocer qué opina el profesorado que ha participado en el proyecto “Ambasciatori dell’Arte” sobre los beneficios de llevar a cabo la ASL en lugares que forman parte del patrimonio histórico-artístico. De todos los que han recibido una invitación a participar en una encuesta, solo ocho profesoras han colaborado con sus respuestas al cuestionario. Me llama la atención que cuatro sean de lengua extranjera (tres de inglés y una de francés), una pluriempleada profesora de Lengua y Literatura griega y latina, Italiano, Historia y Geografía; dos enseñan Dibujo e Historia del Arte y solo una docente Historia del Arte. Todas concuerdan en definirla una experiencia muy positiva, y seis de ellas añaden que la encuentran muy formativa (1); la actividad desarrolla la capacidad crítica (1); se trata de una forma diferente de aprender (1); el alumnado toma conciencia de la realidad laboral y del valor del Bien cultural (2) y desarrolla la capacidad de relacionarse con los demás (1).

La pregunta requiere un segundo enunciado: “¿Encuentran diferencias entre aquellos estudiantes que han vivido esta experiencia y aquellos otros que la ASL la han llevado a cabo en otras instituciones no culturales?” He obtenido seis respuestas: brevedad del proyecto para que pueda incidir de forma significativa y duradera (1); encuentran enriquecidos moral y culturalmente a su alumnado (2); se han dado cuenta del trabajo esencial que desarrollan las educadoras de museos y de la importancia de valorar y respetar el bien cultural (2) y la necesidad de que los chicos y las chicas encuentren en esta experiencia formativa el aspecto práctico, sobre todo cívico-ético (1). Las respuestas se alejan en su mayoría de la pregunta inicial.

Para tomar el pulso a la actividad formativa a través del profesorado implicado, el departamento Scuola e Giovani organizó un encuentro con aquel, los responsables de los museos participantes, la Fundación Teatro della Toscana y MIUR (Ministero di Educazione, Università e Ricerca). El descontento entre el profesorado era patente. Dos fueron los temas más importantes que surgieron de forma enlazada: la intensidad de un trabajo sostenido por todos los implicados, que debe ser mejor gestionado, y la necesidad de encontrar una organización interna que resulte menos compleja.

En este contexto, los docentes se aproximan a un proyecto educativo y formativo al que muchos consideran importante en el fondo pero no en la forma; quizás sea este el motivo por el que se acercan al proyecto “Ambasciatori...” por imposición algunos y otros mostrando verdadero interés; los primeros desde el drama – esperando superarlo con dignidad – y los segundos con confianza. Y así se cuentan y se revelan, pero sin llegar a rebelarse..

Para asegurar la relación con el profesorado – y en defensa del trabajo realizado por los museos participantes – la representante del Ministerio reclamó la responsabilidad que debe asumir cada centro educativo en cuanto al número de estudiantes y de docentes comprometidos que deciden dedicar un tiempo a esta actividad (que debe ser ante todo educativa y formativa, aunque lleve implícito un cierto carácter lúdico). Quizás cada uno de los implicados debería hacer suyas las palabras de la responsable de Scuola e Giovani procedentes de otro contexto y muy adecuadas en este: «Secondo me occorrono tante

qualità per far sì che l'incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto un obbligo» (Comunicación, 13 de junio 2017).

“Ambasciatori dell’Arte” busca, entre otras cosas, comunicar el Patrimonio Cultural en ámbito histórico-artístico. Como en muchos otros contextos, aquí también se ha creado una paradoja: una de las críticas que los docentes hacen del proyecto es la falta de comunicación clara y eficaz. Por otra parte, los tutores externos se sienten abrumados por la cantidad de centros educativos participantes, ya que los recursos a disposición (sobre todo para los pequeños museos) se han visto reducidos tras la reforma implantada en 2016 por el Ministero per i beni e le attività culturali e del turismo.

La realidad emersa es que un cometido bastante simple, probado y exitoso durante quince años, se ha convertido en algo complicado y difícil de entender y gestionar, según una parte importante del profesorado presente. No siendo una actividad optativa – como lo había sido hasta ahora – sino obligatoria, los trámites de carácter administrativo son excesivos. A pesar de que todos debían seguir un modelo de acuerdo único propuesto por el Departamento Scuola e Giovani como entidad formadora, al final cada centro educativo ha emitido el suyo propio, complicando aún más las cosas. A ello se añade que muchos docentes no han tenido claro quién debe rubricar qué, generando estrés también entre el alumnado. Está bien lejos ese caminar juntos sostenido y querido por la responsable del Departamento cuando hay cuestiones burocráticas en medio; cuestiones que, en apariencia, han tenido más atención que el aprendizaje del alumnado y su monitorización, seguramente infravalorada por entenderla actividad fácil de desempeñar.

4. Resultados a tenor de los objetivos estratégicos

La educación artística da claves para comprender y apreciar la cultura del mundo, o aquella ligada a un territorio que conforma su patrimonio cultural. Los bienes culturales custodiados por el museo son utilizados por este para establecer una serie de actividades colectivas que permiten trabajar en la sensibilización y comprensión de la diversidad que lo constituye.

Es importante saber qué piensan las docentes a las que me he acercado en esta investigación en relación al papel que juega la educación artística en el desarrollo del alumnado. La docente del centro educativo de referencia la reconoce como instrumento para un aprendizaje crítico que permite desarrollar la capacidad de interrogarse sobre los hechos y razonar sobre sus significados; la considera esencial para la formación integral de la persona. El resto de sus colegas consideran la educación artística como una forma de transmitir conocimiento, de educar para conocer y apreciar las obras de arte del pasado y del presente, y una herramienta para comprender y divulgar el arte. Solo dos de ellas sostienen que el arte nos hace mejores. Kubler (1976) sostiene que la Historia del Arte es la historia de las cosas, pero no quiere decir renunciar a ella en favor de un indiferenciado encuentro entre los materiales de la historia. Lo que entiendo que dice este autor es algo que podría ser extrapolable a la docente florentina referenciada, porque existe una gran disimilitud entre el aprendizaje de un oficio y el trabajo de un artista. Quizás porque es artista, parece haber entendido que muchos docentes corren el riesgo de perder la conexión profunda y múltiple que el producto artístico presenta en otras cosas que, en su conjunto, determinan la forma del mundo: « L’opera singola è

resa meglio apprezzabile e più comprensibile se non è presa isolatamente ma inserita nel continuum dello sforzo concatenato”, », escribía George Kubler (1976, p.57). Ella parece no perder este *continuum*, porque, ¿cómo interpretar « “Guardate, vedete l’Impero di Augustus?” E gli faccio vedere i busti e sculture di quel dittatore della Nord Corea» ?

Ante esto, podemos hacernos una opinión aproximada de cuáles son las ideas y convicciones que marcan o indican la práctica educativa de los docentes a través de la lectura de sus programaciones. La decisión de privilegiar unos contenidos por encima de otros puede estar supeditada a la experiencia y a las vivencias personales que construyen el corpus de la propia idea de arte, a menudo condicionada por paradigmas establecidos. Dice Suzi Gablik:

Un paradigma es muy potente dentro de la vida de una sociedad, puesto que determina el modo en que pensamos, cómo resolvemos los problemas, las metas que nos fijamos y los valores que adoptamos. El paradigma social dominante rara vez, o acaso nunca, llega a enunciarse explícitamente, pero define la visión inconsciente de la realidad de la mayoría de la gente, que no suele trascender los límites impuestos por su condición social. (1992, p.2)

A pesar de que suma más de cinco décadas el tiempo que el Departamento de Educación de Galleria degli Uffizi lleva trabajando con las escuelas del territorio florentino, hoy no existe una relación de cierta paridad con los centros educativos, y ante las visitas del alumnado, mantienen marcados roles y jerarquías. Las educadoras museales parecen vivir como una intromisión las aportaciones del profesorado durante la aproximación a la obra, que enriquecen sin duda la comprensión y favorecen el diálogo. Siendo así, las lecciones *in situ* pueden no responder a las expectativas del docente, oscureciendo la capacidad de relacionar la visita museal con las competencias básicas y con los contenidos curriculares. A ello se une la frecuencia con la que el profesorado no profundiza en el programa educativo del Museo, incrementando el distanciamiento.

Por otra parte, el Área de Educación de los Uffizi (tanto el departamento Scuola e Giovani como el de Inclusione e Mediazione Culturale), no suele realizar una evaluación sistemática y exhaustiva de los proyectos educativos; cuando lo hace es difícil que comparta de forma abierta los resultados, por lo que es más complicado conjugar sus objetivos didácticos con los del centro educativo. De esta forma, el profesorado sigue viviendo la delegación de funciones en el Museo de forma natural, sin llegar a asumir la necesidad de un trabajo colaborativo para enriquecer y enriquecerse con los conocimientos, valores y habilidades que ambos pueden compartir. La realidad es que la escuela, en general, se ha acostumbrado a contar con el museo solo para las salidas trimestrales del alumnado. Aquellos centros que diseñan proyectos colaborativos y/o cooperativos es difícil que los mantengan en el tiempo por la carencia de recursos materiales, humanos y temporales; cuando permanecen activos suele ser debido al interés personal del docente, más allá de su horario laboral y con recursos propios.

Las educadoras museales formadas por el Departamento de Educación de Galleria degli Uffizi, se acercan a la obra de arte de forma tradicional, a pesar de los elementos contemporáneos que podemos encontrar. Ese modo de acercarse nos lleva a las claves didácticas del Museo. Aunque la responsable – que proviene de un instituto de arte – sostiene que la vivencia es justo lo que distingue una experiencia museal de otra educativa, su Departamento parte del método ideado por Maria Fossi Todorrow en los años

sesenta, que lo definía “de atención guiada”. A través de preguntas dirigidas al alumnado lo “invitan” a prestar atención a una serie de elementos para descubrir “por sí solo” el significado de cada obra, esto es, “lo que debe ser aprendido”. Matiza que no hay nada erróneo en las respuestas, siempre y cuando se haga observando y argumentando, por ello da importancia a la capacidad del individuo de descubrir el contenido sociocultural presente en el objeto artístico, si bien se produce una interacción en el plano estético. De este modo, sigue una narrativa formalista estética a través de la cual transmite la belleza del arte en modo ritual, exhibiendo las obras de arte de calidad que – como sostiene durante la entrevista – “son las que tienen la capacidad de sensibilizar, informar y formar culturalmente al visitante, con un modo basado en la experiencia.” (Comunicación 7 junio 2017).

El museo narrativo, basado en la observación, no es neutral porque la narración posee una fuerza política y social que autoriza a quienes la usan y silencia a los que no. Es a través de la narración que la élite dominante pliega la historia y la cultura de la sociedad a los propios intereses (Pinna, 2016), por eso seleccionan objetos simbólicos y enfatizan los recuerdos. Se nos transmite la idea de museo como espacio abierto e integrador, lugar de participación, de generación de conocimiento, de creatividad; un lugar que parte de la memoria, que alberga e interpreta y re-construye la imagen. En realidad es un potente constructor cultural. La comunicación del objeto artístico en el museo estudiado (en 2017) es heredada, tradicional, sin propuestas interdisciplinarias ni multiculturales, desde un punto de vista etnocéntrico y sin incorporar la perspectiva de género. Son, según una de las profesoras de Historia del Arte que ha participado en el proyecto “Embajadores dell’Arte”, “cuestiones de moda”. Volvemos a la importancia de los contextos y a las construcciones culturales.

Ante esto, el profesorado no llega a definir con claridad la relación entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz. El docente de arte suele considerar que hablar de patrimonio y construcción de identidades es algo ajeno a su materia y, al igual que su alumnado, reduce el significado de cultura y educación a la paz.

¿Cómo “siente”, “vive” el profesorado florentino el museo? ¿Lo habita? Quizás porque pesa el contexto en el que está inmerso, para alguna es el lugar que acoge diferentes formas de expresión artística, para otra es producto del desarrollo del pensamiento a lo largo de los siglos y muchas coinciden en que el museo debe cambiar, ser más flexible y estimulante, más interactivo. No obstante, ninguna habla de inclusión/integración, o de interculturalidad/etnocentrismo. A pesar de que casi todas valoran el museo como instrumento para el trabajo interdisciplinario – de manera que el alumnado participe y comprenda la propia cultura que lo constituye – finalmente pocas admiten llevarlo a la práctica.

Es interesante conocer la percepción del docente sobre el papel que juega los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico-artístico partiendo de la conceptualización del término. Según las docentes florentinas, patrimonio es todo aquello que nos rodea, que constituye riqueza material y espiritual y conforma la identidad de un pueblo; también consideran que son bienes heredados del pasado que disfrutamos en el presente y, como depositarios que somos, debemos transmitir a las futuras generaciones con el deber de incrementarlos. Solo una de ellas relaciona paisaje con patrimonio cultural, algo que nos sorprende hasta que descubrimos que es arquitecto de formación.

Las profesoras son conscientes de que el patrimonio histórico- artístico permite conocer el mundo, el entono en el que se mueven y la importancia de transmitir la necesidad de conservarlo y difundirlo como concepto de bien público. En esa transmisión, es esencial la formación del estudiante delante del contexto en el que está inmerso el arte en la actualidad, y no solo la Obra de Arte, de forma que, en ocasiones, ésta solo sea solo un pretexto. Recuperar la frase de Kubler – la inclusión de cada obra en el *continuum* del esfuerzo encadenado – para ir hacia adelante buscando respuestas del alumnado, pero también del museo como lugar donde cada obra debe ser vista en conjunto, como nos sugieren aquellas últimas palabras. Y debe ser así para que no solo dialogue con el espectador, sino que lo haga entre ellas para arrancar del que mira, al menos, un “inclusivo soliloquio”.

5. Conclusiones

Proyectar espacios colaborativos de aprendizaje entre el área de educación de los museos y los centros educativos, como herramienta para anclar el aprendizaje significativo en el alumnado, no es fácil, más allá de la carencia de recursos temporales y materiales. Aunque el conocimiento previo sobre el contenido incrementa el interés, no es tan determinante como la capacidad de elegir y controlar lo que hacemos con el conocimiento.

La realidad es que, en los casos analizados, el aprendizaje colaborativo, método de enseñanza-aprendizaje enfocado al desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y comunicativas, es realizado por los docentes de forma incompleta. Estrategias colaborativas asumidas por museo-escuela, en pos de una educación artística y patrimonial de calidad, son prácticamente inexistentes. En las que se llevan a cabo, suele primar el rol jerárquico y dependen de quién sea el promotor del proyecto. El museo y la escuela podrían trabajar de forma conjunta y eficaz si asumieran el papel de investigador – que debería ser inherente a la actividad educativa – y privilegiaran el aprendizaje dialógico.

Parece existir cierta desconexión entre los aspectos teóricos y los procedimentales, tanto en el museo como en la escuela, en gran medida porque no generan teoría desde sus prácticas educativas. En apariencia, existe una generalizada dificultad para innovar, actualizarse en la formación, comprensión y comunicación y transformar desde el propio impulso que han de generar como productores del proceso educativo. Se trata de llegar a armonizar investigación y comunicación.

El contexto académico, social, cultural y relacional en el que se mueven los educadores del museo analizado y el profesorado de los centros educativos interpelados, puede llegar a ser determinante en la labor educativa y formativa de niñas, niños y adolescentes. En el caso del profesorado de arte, este parte de una instrucción notablemente focalizada en los propios contenidos disciplinares sin, aparentemente, profundizar en los procesos de otros ámbitos artísticos ni abrirse a otras disciplinas. Por otro lado, entre los departamentos de educación de distintos museos apenas existe intercambio, con una relación normalmente mediatizada por la misma institución museal.

Un currículo oscuro, exigente e irreal, sin ser estudiado por el profesorado, y presentado al alumnado, produce una programación carente de creatividad, difícil de cumplir y desmotivadora para los estudiantes. La educación artística en los centros educativos es fuente de contenidos teóricos, y existe una desconexión total entre los valores que el arte

puede transmitir y lo que el profesorado de arte transmite. El cuidado por el trabajo bien hecho, el modo de interpretarlo, comunicarlo y compartirlo es correlativo a la percepción que el docente tiene de sí mismo y de su asignatura; en los casos observados, cuanto más baja es, más medida y condicionada la interacción con los estudiantes.

Está generalizada la idea de que la educación artística sirve para desarrollar y expresar las emociones y deleitarse con la belleza que las obras de arte transmiten. En esa exteriorización, es fácil olvidar trabajar el proceso, impregnando a una clase dirigente escolar que materializa la incompreensión de una educación a las artes de calidad, donde también tiene cabida lo feo como categoría estética. Por otra parte, las alumnas y los alumnos no aprecian la importancia del arte en la formación humana y académica, y se interrogan sobre una educación que sienten desligada de su forma de percibir la realidad. Es significativo que muy pocos asuman que, con el estudio-aprendizaje de la historia del arte, puedan llegar a la complejidad del arte actual y conocer, para valorar, la producción artística de todos los tiempos.

El estudio del patrimonio cultural y la museología están presentes en la actualidad en los planes de estudio de varias titulaciones universitarias italianas, también en un itinerario científico. Teniendo en cuenta la continua revisión del término patrimonio cultural, no parece frecuente una actualización del profesorado en este campo, pues lo relaciona en un primer momento solo con los bienes monumentales histórico-artísticos, sin tener en cuenta que hay muchos que son susceptibles de convertirse en herramientas para la didáctica patrimonial que no se producen en ámbito artístico; al trasladarnos a experiencias del pasado y del presente, permiten que obtengamos y produzcamos información sobre ellos. La apreciación de la educación en bienes culturales y la imagen de museo albergadas en el profesorado, son determinantes no solo para una comprensión amplia, clara y reveladora del patrimonio entre los estudiantes, sino para que las salidas culturales encierren en sí mismas la idea de identidad y cultura y puedan ser dotadas de significado. Esta consideración inicial parte del desconocimiento de la forma de afrontar el patrimonio cultural porque, entre otras razones, en los libros de texto hay escasas referencias a aspectos ligados a su potencial para construir y desarrollar relaciones, como tampoco propuestas que ayuden a la formación de la ciudadanía desde una perspectiva socio crítica.

Es finalidad de la enseñanza del arte colaborar en la comprensión de la sociedad y de la cultura en la que vivimos. Por este motivo, la responsabilidad del docente, de la comunidad educativa en su totalidad, es colmar ese vacío a través de la relación entre disciplinas y sus contextos, enseñando cuál es el lenguaje, los sistemas simbólicos que las componen y los valores, a menudo contradictorios, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico. Ello podría lograr que los estudiantes fueran personas más informadas y mejores ciudadanos de un país democrático.

Los educadores del Museo son profesionales cualificados en Historia del Arte, ocasionalmente con master en pedagogía del arte y ninguno con doctorado de perfil pedagógico. Utilizan técnicas activas de aprendizaje consideradas constructivistas, basadas en preguntas guiadas para ayudar al visitante a descubrir por sí mismo “lo que debe ser aprendido”, mediando las respuestas.

Es importante que los educadores – tanto de la educación formal como de la no formal – hagan un esfuerzo por incluir la investigación-acción como cimiento en su prácti-

ca educativa, pues « [...] pone en relación saberes y conocimientos a muchos niveles y en diferentes contextos» (Del Gobbo, p.201, 2010), pero con una perspectiva dialógica. A la experiencia formativa se uniría la transformativa al sentirse empoderados de cierta autonomía y con capacidad de proponer para hacer, construir y compartir. Al mismo tiempo, disminuiría la percepción de una pedagogía tan institucionalmente ideologizada como la escolar evidenciada por Freire. Quizás de este modo dejaríamos de ignorar que, en demasiados casos, la diferencia aún carece de luz propia.

Referencias bibliográficas

- G. Brown & M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London, Routledge, 1988.
- J.A. Binaburo & B. Muñoz, *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación*, Barcelona, CEAC, 2007.
- B. Borghi, I. Matozzi & R. Marínez, Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, en N. de Alba, F. García & A. Santisteban (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, II, pp. 241-247, Sevilla, Díada Editora, 2012.
- R. Calaf y S. Gutiérrez, El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp.39-56, doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>, 2017.
- J.M Cuenca, J. Estepa y M.J. Martín, Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, *Revista de Educación*, 375, pp. 136-159 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338, 2017.
- G. Del Gobbo, La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, en *Studi sulla Formazione*, [S.l.], p. 199-206, lug. 2010. ISSN 2036-6981. Disponible all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8596/8044>>. doi:10.13128/Studi_Formaz-8596.
- S. Gablick, S. *The Reenchantment of Art*, New York, Thames and Hudson, 1991.
- G. Kubler, *La forma del tempo*, Torino, Einaudi, 1976.
- A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal, *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92, 1996.
- G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid, La Muralla, 1994.
- G. Pinna, Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museologia*, nº 34, Disponibile in: www.nuovamuseologia.it, 2016.
- D. Sánchez y E. Córdoba, Manual docente para la autoformación en competencias básicas. *MDACB 2.0 Competencias básicas: El reto educativo del siglo XXI*, Málaga, Junta de Andalucía, 2010.
- M.A. Spadaro, *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*. Palermo, Kalós, 2010.
- R. E. Stake, *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 2005.
- H. Velasco y A. Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta, 2006.

Le influenze marxiste nell'antropologia pedagogica di Paulo Freire

NICOLÒ VALENZANO

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Torino

Corresponding author: nicolo.valenzano@unito.it

Abstract. Paulo Freire was deeply influenced by Marxist philosophy both as regards some specific aspects of his thought, both for the civil commitment with which he intended to combat capitalist relations of production, and also for the constant search for practices of human emancipation. In this contribution I will focus on the debt to Marx regarding pedagogical anthropology. The centrality of this question lies in the belief that, in Freire, the point of insertion to pedagogical problems is anthropological. In the first section I focus on how Freire met Marx; in the second I deepen some aspect to highlight the link between the two authors; in conclusion I suggest considering Freirian pedagogy as a Marxist way to go beyond Marx

Keywords. Freire's marxism – pedagogical anthropology – Freire's anthropology – Freire and marxism humanism – education and human condition

Introduzione

Paulo Freire è stato un pedagogista che ha attinto da diverse discipline e tradizioni di pensiero, al punto che l'eclettismo e l'originalità del suo pensiero sono stati oggetto di un acceso dibattito¹. Tra le diverse fonti intellettuali, senza dubbio è stato profondamente influenzato dalla filosofia marxista sia per quanto riguarda alcuni aspetti specifici del suo pensiero, sia per l'impegno civile con cui intendeva combattere i rapporti di produzione capitalisti, la condizione di alineazione e oppressione, sia ancora per la ricerca costante di pratiche di emancipazione umana. I primi scritti di Marx, infatti, sono un riferimento costante e forniscono la base per l'analisi sociale nella opera freiriana che ha avuto maggiore diffusione, *La pedagogia degli oppressi*². Astrarre le idee di Freire dal contesto teorico marxista sarebbe un errore, perché si correrebbe il rischio di perdere la precisione della sua analisi e di ignorare l'intento trasformativo del suo lavoro³.

¹ D. Coben, *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education*, New York, Garland, 1998; P. Taylor, *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham, Open University Press, 1993, p. 34; J. Egerton, *Searching for Freire*, in «Saturday Review of Education», 1, 3, 1973, pp. 32-35; ^T Leach, *Paulo Freire: Dialogue, politics and relevance*, in «International Journal of Lifelong Education», 1, 3, 1982, pp. 185-201; P. Roberts, *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport, CT, Bergin & Garvey, 2000, p. 110.

² P. Mayo, *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Rotterdam, Sense Publishers, 2004, p. 2.

³ P. Allman, *Revolutionary social transformation. Democratic hopes, political possibilities and critical edu-*

È probabile che almeno il giovane Freire avesse una scarsa conoscenza diretta dei testi di Marx e fosse un più attento lettore delle interpretazioni novecentesche del filosofo di Treviri: Erich Fromm, Paul Sartre, György Lukács, Karel Kosík o Antonio Gramsci per fare solamente alcuni nomi⁴. Uno dei primi contatti di Freire con il materialismo dialettico è avvenuto attraverso l'influenza esercitata dalla posizione "umanista" di Marcuse e Fromm ed è riscontrabile soprattutto nelle sue prime opere. Per esempio, sia Marcuse sia Fromm traggono, dalla lettura dei *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, una versione ridotta di "umanesimo concreto". Le analisi della ragione negativa nelle società industrializzate e il fenomeno della massificazione proposte da Marcuse sono recepite da Freire, così come gli argomenti di Fromm sulla reificazione e sulla libertà psicologica sono riprese dal pedagogista brasiliano, specialmente con le sue argomentazioni sulla democrazia come contesto politico⁵.

Senza entrare nel dibattito storiografico e domandarsi se il marxismo di Freire sia maturato solo a partire dagli anni Settanta come proposto da John Elias,⁶ è comunque impossibile non notare come la sua interpretazione di Marx sia mediata da questi (e altri) autori, ibridata dal contesto latinoamericano e dall'influenza della filosofia della liberazione.

Se, come ha osservato Manacorda, «il marxismo, in quanto teoria dell'emancipazione dell'uomo, ha implicita una componente pedagogica, che si articola in un'indagine sociologica sullo stato dell'istruzione, in una critica filosofica sui problemi della natura e dei fini dell'uomo, e in una specifica definizione di scelte pedagogiche determinate», il debito di Freire nei confronti di Marx, riscontrabile su di un'ampia varietà di tematiche, può essere rintracciato in tutte e tre le articolazioni⁷. Coerente con questa tradizione

cation, Westport, Bergin & Garvey, 1999, p. 90. L'influenza di Marx nell'analisi dell'opera freiriana è stata recentemente approfondita e evidenziata da studiosi appartenenti alla cosiddetta scuola della "pedagogia critica" come Joe Kincheloe, Peter McLaren, Michael Apple, Stanley Aronowitz e Henry Giroux che hanno adottato critiche di stile marxista nel loro lavoro accademico.

⁴ C. Secchi, *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Lecce, Università del Salento, 2017, pp. 245-246; P. Roberts, *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in «Journal of Educational Thought», 32, 2, 1998, pp. 95-117. Peter Mayo più di ogni altro ha approfondito il parallelismo tra Freire e Gramsci; si veda in proposito P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari, Carlo Delfino, 2007 e P. Mayo, *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci*, New York and London, Routledge, 2016. Su Gramsci come interprete del marxismo pedagogico si veda P. Maltese, *Gramsci lettore, interprete e diffusore di Marx*, in «Studi sulla Formazione», 21, 2, 2018, pp. 231-247.

⁵ C.A. Torres, *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, New York, Teachers College University, 2017, p. 37. Con Fromm sono stati fondamentali gli incontri a Cuernavaca, su invito di Ivan Illich, e l'opera *Marx's concept of man*, New York, Frederick Ungar, 1961.

⁶ J.L. Elias, *Paulo Freire. Pedagogue of Liberation*, Malabar, Krieger Publishing Company, 1994.

⁷ M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando, 2008, p. 21; Oltre alle opere citate nelle note precedenti si vedano T. Krees, R. Lake, *Freire and Marx in Dialogue*, in R. Lake, T. Krees (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, New York, Bloomsbury, 2013, pp. 29-52; P. McLaren, R. Farahmandpur, *Freire, Marx, and the new imperialism: Toward a revolutionary praxis*, in J. Slater, S. Fain, C. Rosatto (eds.), *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*, New York, Peter Lang, 2002, pp. 36-56; N.J.A. de Mendonça, *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*, São Paulo, Paulus, 2008; J.R.L. Jardimino, *Paulo Freire, Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universalidade do seu Pensamento*, in «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», 10, 2008, pp. 41-56; 49-52; J.A. de Azevedo, *Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire*, in «Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR», 18, 1, 2010, pp. 37-47; L. Malagón Plata, *Ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*, Guatemala, Editorial Magisterio, 2010.

filosofica, il pedagogista brasiliano sottolinea l'importanza del concetto di ideologia e di coscienza, della prassi come unità dialettica tra pensiero e azione, dell'alienazione, della disumanizzazione e della riduzione delle persone allo status di cose e della liberazione attraverso la trasformazione sociale. In termini generali, la dialettica del conflitto sociale che Freire individua tra gli oppressori e gli oppressi è un debito diretto della teoria del materialismo dialettico di Marx. Per quanto riguarda le questioni metodologiche, è stato osservato che nel proporre una pratica di educazione emancipatrice il pedagogista brasiliano ricorre al materialismo storico come metodo di indagine sociale⁸.

Un'altra idea centrale di Marx che influenza chiaramente Freire è il concetto di *falsa coscienza*⁹. Marx sosteneva che i membri della classe operaia della società fossero manipolati da una serie di mezzi ideologici, principalmente attraverso l'interazione tra struttura e sovrastruttura, per adottare prospettive e valori che in realtà avrebbero danneggiato i propri interessi favorendo viceversa quelli della classe sociale dominante e aumentando la capacità di controllo. Seguendo l'interpretazione di Althusser, che ha profondamente influenzato il pedagogista brasiliano, l'educazione è interpretata come un mezzo funzionale alla riproduzione delle disuguaglianze sociali: l'istruzione e la scuola sono componenti della sovrastruttura economica che avvantaggiano i ricchi in vari modi, tra cui imbrigliare gli studenti nell'ideologia dominante¹⁰. La nozione di educazione depositaria o educazione bancaria contro cui si scaglia Freire è chiaramente una derivazione di questa tematica¹¹.

In questo contributo lascerò sullo sfondo questi debiti freiriani, per concentrarmi esclusivamente sull'influenza del marxismo sulla sua visione antropologica, soffermandomi quindi sull'elemento «antropologico-formativo» del marxismo pedagogico¹². Le prime letture marxiane, e dei successivi interpreti, da parte del pedagogista brasiliano, infatti, non prendono le mosse da un tentativo di comprendere ciò che era la produzione economica, né da un tentativo di ricercare una conoscenza approfondita del mondo, ma si focalizzano sull'idea di uomo¹³. Soffermandomi su alcune delle idee fondamentali di Marx, cercherò di mostrare come queste abbiano modellato la comprensione di Freire della natura umana e dell'educazione. Da questo punto di vista l'antropologia pedagogica di Freire evidenzia un notevole debito nei confronti delle interpretazioni marxiste

⁸ J.F. Mafra, C.M.P. Camacho, *Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de "extensão ou comunicação?"*, in «Revista Pedagógica», 19, 41, 2017, pp. 118-136.

⁹ Concetto elaborato in K. Marx, F. Engels, *L'ideologia tedesca*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1958; come però ha suggerito Ricoeur, commentando l'interpretazione di Mannheim, si tratta non di «un problema marxista, ma un problema che il marxismo ha reso più acuto»; si veda P. Ricoeur, *Conferenze su ideologia e utopia*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1994, p. 182.

¹⁰ Si veda L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in Id., *Freud e Lacan*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 65-123.

¹¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1970), tr. it., Torino, EGA, 2011, pp. 57-68.

¹² F. Cambi, *Libertà da...L'eredità del marxismo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 46. Si tratta, in sostanza, della seconda articolazione proposta da Manacorda, sopracitata. Che questa dimensione antropologico-formativa, in Marx, sia un'eredità della Bildung è stato evidenziato da F. Cambi, M. Giosi, *Echi della Bildung nel marxismo italiano*, in «Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali», 10, 2, 2011, pp. 36-51; si veda anche il recente Orsomarso V. (2018), *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo: Sette Città.

¹³ J. Cleber, *Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire*, in C.C. Saul (ed.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002, pp. 23-32: 24.

sul tema. Come suggerirò in sede conclusiva, è possibile interpretare il suo lavoro teorico e pratico come una prosecuzione e, al contempo, come un superamento pedagogico del marxismo.

1. L'incontro di Freire con Marx

È stato notato che il modo in cui Freire si relaziona con il marxismo assomiglia ai modi in cui si è relazionato con le persone durante la sua vita, cosa che indica anche la visione che aveva del suo stesso lavoro, come di un impegno per gli altri¹⁴. Il ricordo scherzoso di Luis Fuentes secondo il quale Paulo Freire dormiva con *Das Kapital* sotto il cuscino è solo un esempio iperbolico di come Marx fosse presente nella vita del pensatore brasiliano¹⁵. Nel dialogo con Myles Horton, *We Make the Road by Walking*, Freire personifica le sue interazioni con il marxismo in modo simile: «più parlavo con la gente, più imparavo dalla gente. Avevo la convinzione che le persone mi spingessero verso Marx. Le persone non mi dicevano, 'Paulo, per favore perché non vai a leggere Marx?' No. Il popolo non ha mai detto questo, ma la loro realtà mi ha detto quello»¹⁶.

Queste parole di Freire catturano un senso di rapportarsi a Marx, di «trascorrere del tempo con lui», che ricorda il modo in cui molti studiosi hanno parlato del loro incontro con il pensatore brasiliano¹⁷. Il confronto con le idee di Marx, infatti, non avviene solo in una dimensione cognitiva, ma come se si trattasse di un incontro concreto con una persona esistente: il dialogo con il filosofo tedesco è quindi fondato sulla realtà come luogo in cui le teorie emergono.

1.1 Antropologia e umanesimo marxista

Senza addentrarmi nella discussione se l'antropologia filosofica di Marx sia unicamente un tema del periodo giovanile o sia parte integrante e forse anche decisiva della complessiva concezione marxiana del reale, ciò che però interessa in questa sede è mostrare in quali termini questa visione antropologica influenzi quella di Freire e incida sulla sua teoria del dialogo e del cambiamento, intesi come elementi cardine della sua riflessione pedagogica.

La concezione antropologica di Marx, come quella di Freire, assume come punto di partenza la persona umana concreta all'interno dei suoi legami sociali, non il mondo soprannaturale e le visioni che veicola: in questo modo riesce a costruire un'antropologia coerentemente antropocentrica, poiché non ha bisogno di riferimenti soprannaturali. Viceversa una visione che prende le mosse da un mondo super-umano o da un dio, concepirebbe l'uomo come punto di approdo e assumerebbe pertanto un carattere eteronomico¹⁸.

¹⁴ T. Krees, R. Lake, *Freire and Marx in Dialogue*, cit., p. 36.

¹⁵ L. Fuentes, *Remembering Paulo: Stories*, in T. Wilson, P. Park, A. Colon-Muniz (eds.), *Memories of Paulo*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 133-138: 134.

¹⁶ M. Horton, P. Freire, *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia, Temple University Press, 1990, p. 245 [t.d.a.].

¹⁷ T. Wilson, P. Park, A. Colon-Muniz (eds.), *Memories of Paulo*, cit.

¹⁸ A. Schaff, *Il marxismo e la persona umana*, Milano, Feltrinelli, tr. it., 1973, pp. 107-109.

Come per Marx, anche per Freire la base epistemologica della teoria critica, che si propone di denunciare l'ingiustizia per una successiva trasformazione, consiste in una rivendicazione dell'essere umano come centro di qualsiasi riflessione: una posizione umanistica alla base della prospettiva critica. L'essere umano, centro della riflessione e punto di partenza, è l'ente concreto. Ciò, tra l'altro, descrive l'essenza del modo di lavorare nel campo dell'educazione di Freire, il quale parte sempre dall'esperienza di vita del discente per superarla, utilizzandola come base per la creazione di nuove conoscenze e di un'azione attraverso il linguaggio¹⁹.

Se il punto di partenza della riflessione marxista è la sua antropologia, nella misura in cui prende le mosse dalla persona umana reale e non dalla contemplazione del mondo, anche il suo punto di approdo, il suo fine ultimo, è l'uomo. In questi termini il marxismo si configura come un umanesimo, inteso come un sistema di riflessione sull'uomo che riconoscendo nell'uomo il bene supremo tende a porre in atto le condizioni migliori per raggiungere la felicità. Il marxismo, in particolare, è un umanesimo radicale, perché cerca di cogliere le cose alla radice, ossia l'uomo stesso; positivo, poiché assume come punto di partenza il concetto di individuo umano; coerentemente autonomo, in quanto cerca di spiegare il mondo sulla base delle forze che lo compongono, senza alcun richiamo a elementi soprannaturali; combattivo, nella misura in cui richiama all'azione, a opporsi e trasformare i rapporti umani che umiliano e disumanizzano le persone; infine, è un umanesimo ottimista, perché basato sulla convinzione che il mondo è un prodotto dell'uomo, che l'uomo è un prodotto dell'autocreazione e che essendo capace di trasformare il mondo l'uomo ha possibilità di trasformare se stesso. Se ogni umanesimo organicamente costruito ha una teoria della felicità, quella del marxismo è una concezione negativa, che parte dall'analisi di ciò che determina e caratterizza lo stato di infelicità degli uomini²⁰. Compito dell'uomo, secondo l'umanesimo marxista, consiste, allora, nell'agire per eliminare le cause sociali dell'infelicità umana.

Anche la prospettiva freiriana può essere interpretata indubbiamente come una forma di umanesimo, che come abbiamo accennato prende le mosse da tre differenti e convergenti umanesimi, marxista, esistenzialista e personalista. Il fine ultimo della sua riflessione, infatti, è la liberazione di ogni singolo uomo dalle condizioni di oppressione, quelle condizioni materiali e mentali che generano subalternità e quindi infelicità: tutta l'elaborazione teorica di Freire e la pratica educativa sono una forma di eudaimonismo. Anche il suo umanesimo può essere caratterizzato come radicale, perché da un lato si prefigge di andare alla radice dell'uomo e, dall'altro, difende la radicalità come «gesto eminentemente critico» in contrapposizione all'uomo settario che «tende all'attivismo, cioè all'azione senza la guida della riflessione»²¹; positivo, nella misura in cui assume come punto di partenza dell'elaborazione teorica l'uomo concreto; coerentemente autonomo, infatti i suoi richiami a dio e agli elementi spirituali soprannaturali non costitui-

¹⁹ Si veda, per esempio, P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), tr. it., Torino, EGA, 2014, pp. 30-31. Nella *Pedagogia della speranza* egli precisa che «partire dal 'sapere fatto di esperienza' per superarlo non significa rimanere fermi ad esso», P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi* (1992), tr. it., Torino, EGA, 2008 cit., p. 76; risponde alle critiche mossegli su questo punto alle pp. 90-93.

²⁰ A. Schaff, *Il marxismo e la persona umana*, cit., pp. 171-184.

²¹ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà* (1967), tr. it., Milano, Mondadori, 1973, pp. 59-60.

scono mai aspetti della premessa antropologica; militante, poiché il nucleo della proposta pedagogica freiriana, che discende in modo coerente dalla sua visione antropologica, è l'emancipazione umana che può avvenire attraverso la prassi trasformativa; ottimista, infine, perché questa *agency*, questa capacità trasformativa, la prassi, è concepita come un dato antropologico originario.

2. La lettura di Freire della concezione antropologica marxista

In questa sezione vorrei soffermarmi esplicitamente su alcuni nuclei concettuali che possono essere considerati evidenti debiti di Freire nei confronti del marxismo: in particolare mi esaminerò la dimensione materiale e corporea dell'uomo, la sua storicità e il concetto di prassi, l'emancipazione umana e la relazionalità come dimensione costitutiva dell'umano.

2.1 *Un essere naturale: materialità e corporeità dell'uomo*

L'uomo, per Marx, è in primo luogo un ente naturale, oggettivo e materiale, un «essere nel mondo» dirà Freire con una terminologia più esistenzialista. Il rifiuto della teologia filosofica di Hegel conduce Marx a un'attenta riflessione e una rivalutazione del tema della corporeità, della naturalità e della fisicità dell'uomo: questa attenzione prestata al corpo è uno dei tratti distintivi dell'antropologia filosofica di Marx e viene recuperata da Freire facendo interagire questa influenza con quella fenomenologica ed esistenzialista. Alla rivalutazione del corpo si collega la rivalutazione del lavoro, quale elemento centrale dell'intero impianto teorico marxiano, da contestualizzare però all'interno dell'idea di prassi.

Ciò comporta in primo luogo un rifiuto di ogni concezione che vede nel corpo la dimensione negativa dell'umano e, viceversa, una rivalutazione dei bisogni del corpo come appartenenti al dominio dell'"essenza" dell'uomo. Emerge, in secondo luogo, la situazionalità fondamentale e la costitutiva fragilità. La nozione freiriana di "corpo cosciente", in questa prospettiva, ben si salda con quella di "incompiutezza" dalla quale si può ricavare la fragilità umana. Il corpo è quindi visto come costitutivo della persona, tratto definitorio e non mero accidente che si aggiunge o supporta la coscienza, concepita come la sede dell'identità individuale. Ed è, inoltre, interpretato – seguendo l'insegnamento di Merleau-Ponty – come un qualcosa di perennemente situato. Questa visione del corpo fornisce la base teorica da cui Freire prende le mosse per le riflessioni sul corpo dell'uomo in esilio²².

2.2 *Un essere della specie: la storicità dell'uomo e la prassi*

Se il concetto di "essere naturale" è inadeguato a cogliere la complessità della condizione umana, Marx individua la particolarità della natura umana nel concetto di "essere

²² P. Freire, A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (1985), Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013, pp. 47-48; si veda anche P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 63-65.

che appartiene ad una specie” o “essere generico” (*Gattungswesen*): «l'uomo non è soltanto un essere naturale; è anche un essere naturale umano, cioè un essere che è per se stesso, e quindi un essere che appartiene ad una specie»²³. L'umanità è, quindi, quella caratteristica che si congiunge alla naturalità dell'uomo nobilitandola. Il concetto di *Gattungswesen* non indica solamente l'ente appartenente a una specie naturale determinata, ma più specificamente indica la relazione costitutiva che il singolo uomo intrattiene con la società e con la storia, con il genere umano nel suo complesso. Il concetto di *Gattungswesen* è pensato da Marx, infatti, in relazione immediata con il tema della storicità dell'uomo e, dunque, della prassi²⁴. È proprio questa accezione del concetto di *Gattungswesen* che Freire riprende e sviluppa nelle sue riflessioni antropologiche, rifiutando un'idea astratta di natura umana di derivazione feuerbachiana.

L'essere umano come essere storico è la base di tutta la filosofia critica, tra cui quella di Marx e Freire. In questa prospettiva l'interrogazione critica è possibile solamente attraverso una duplice storicità: il riconoscimento storico dell'uomo e il riconoscimento storico di coloro che si interrogano sull'umano. Questa doppia storicità assolve anche il compito di situare le riflessioni sull'umano nel campo della realtà umana concreta, non in quello della speculazione metafisica²⁵.

La lettura che Freire fa delle opere di Karel Kosík, Antonio Gramsci e Adolfo Sánchez Vázquez, autori significativi nello studio della filosofia della prassi, ha contribuito in modo sostanziale alla sua elaborazione teorica, alla costruzione della sua proposta educativa e, in particolare, alla delineazione della sua idea di uomo. Nella prefazione all'edizione messicana della *Dialettica del concreto* Sanchez Vasquez affermava che il movimento rinnovatore, a partire da Kosík, si sviluppa su una duplice base: in primo luogo attraverso un ritorno a Marx, una volta spogliato dei suoi miti, dello schematismo e delle limitazioni a cui era stato sottoposto per anni da una concezione dogmatica del marxismo; in secondo luogo attraverso l'analisi di nuove idee e realtà che Marx non ha potuto conoscere, ma che non possono essere ignorate da un marxismo vivente e creatore²⁶. Lo studio del pensiero filosofico Karel Kosík è cruciale per la visione critica sostenuta da Freire, sia nell'atteggiamento nei confronti dei testi di Marx sia nell'utilizzo del concetto di prassi. In termini più specifici, invece, per quanto riguarda aspetti più educativi, si manifesta nella posizione che assume contro l'indottrinamento e la manipolazione che i leader hanno sulle masse e che il pedagogista brasiliano trasla nel rapporto tra insegnanti e studenti. Lo studio del libro di *Filosofia de la praxis* di Sánchez Vázquez ha permesso a Freire un rapporto intellettuale più approfondito con le basi filosofiche del concetto di prassi: Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin²⁷. Gli ha consentito inoltre di spiegare il concetto

²³ K. Marx, *Manoscritti economici filosofici del 1844*, Torino, Einaudi, tr. it., 1968, p. 174

²⁴ D. Venturelli, *L'antropologia filosofica di Marx*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 27-28.

²⁵ Una delle critiche che Max Horkheimer rivolge all'antropologia filosofica, riprendendo la settima tesi di Marx su Feuerbach in un saggio del 1935, riguarda la costruzione di un'immagine di uomo storica e atemporale; si veda M. Horkheimer, *Considerazioni sull'antropologia filosofica*, in Id., *Teoria critica*, tr. it., vol. I, Torino, Einaudi, 1974, pp. 197-223.

²⁶ A. Sánchez Vázquez, *Prológo*, in K. Kosík, *Dialectica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, Ciudad de México, Grijalbo, 1967, pp. 9-19: 11.

²⁷ A. Sánchez Vázquez, *Filosofia de la praxis*, Ciudad de México, Grijalbo, 1967. Sulla categoria della prassi de La pedagogia degli oppressi e il debito nei confronti di Sánchez Vázquez si veda S.M.G. de Carvalho, P.M. Pio, *A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora*,

di prassi, tenendo conto del rapporto unitario tra teoria e pratica che ne caratterizza la costituzione.

Nel tentativo di trovare la risposta alla domanda “che cos’è l’uomo?”, dunque, Marx fa ricerca nell’idea che la prassi sia il suo tratto caratterizzante: la capacità di trasformare la realtà oggettiva e, di conseguenza, trasformare se stesso, poiché mutando le condizioni della propria esistenza, l’uomo muta e crea se stesso²⁸. Il potenziale trasformativo dell’uomo, concepito come tratto caratterizzante, è elemento centrale anche nella pedagogia della liberazione di Freire, laddove fonda l’emancipazione umana, l’umanizzazione e “l’essere di più” su un dato antropologico fondamentale: la prassi come capacità dell’uomo di trasformare se stesso e il mondo. Proprio in virtù di questa concezione del concetto marxiano di prassi, mi pare che Freire eviti di cadere in una delle «aporie fondamentali della pedagogia marxista», l’unità di cultura e produzione, conseguenza di un’interpretazione limitante del concetto di lavoro²⁹.

Nonostante queste ampie somiglianze, la nozione di prassi in Freire diverge in modo significativo rispetto a quella di Marx. In primo luogo, la prassi freiriana non è accoppiata con il lavoro, che invece per il filosofo tedesco è la base ontologica dell’umanità³⁰. In secondo luogo, la concezione del pedagogista brasiliano è dialogica e non individualistica: in questa prospettiva la prassi è una relazione tra soggetti e non solo tra soggetto-oggetto. In terzo luogo, Freire nelle relazioni educative e sociali «dà priorità alle dimensioni comunicative e all’amore piuttosto che al conflitto»³¹. Coinvolgendo gli oppressi nel proprio processo di apprendimento, la pedagogia critica, come filosofia e pratica dell’azione riflessiva tra le persone (non solo tra i lavoratori), viene informata dal e ha il potenziale di portare avanti gli obiettivi del marxismo. Cionondimeno la prassi umanistica di Freire mantiene il valore nel contesto concreto, nelle lotte locali e nei movimenti sociali in cui gli individui «devono articolare particolari visioni utopiche all’interno delle proprie uniche storie di vita»³². Proprio in questa dialettica tra singolarità e concretezza della vita di ogni singolo uomo e la dimensione generale e astratta delle visioni utopiche che muovo all’azione si gioca la possibilità della prassi trasformatrice, per Marx come per Freire.

Un altro e decisivo punto di divergenza di Freire nei confronti del filosofo di Treviri può essere rintracciato nel ruolo della coscienza nella prassi trasformatrice. Se entram-

in «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos», 249, 98, 2017, pp. 428-445. Che il concetto di prassi umana, comprensivo non solo del lavoro ma anche di tutte le attività che si oggettivano in rapporti sociali, istituzioni, bisogni, scienza, arte, attraversi tutto il pensiero di Marx e costituisca il suo principio fondamentale era stato riconosciuto anche da Gramsci, lettore di Antonio Labriola; si veda in proposito almeno N. Badaloni, *Filosofia della praxis*, in C. Ricchini, E. Manca, L. Melograni (a cura di), *Gramsci le sue idee nel nostro tempo*, Roma, Editrice l’Unità, 1987, pp. 93-95; D. Losurdo, *Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi*, in B. Muscatello (a cura di), *Gramsci e il marxismo contemporaneo*, Roma, Editori Riuniti, 1990, pp. 91-114; F. Cambi, M. Giosi, *Echi della Bildung nel marxismo italiano*, cit., pp. 39-45, 48-50.

²⁸ A. Schaff, *Il marxismo e la persona umana*, cit., p. 77.

²⁹ F. Cambi, *Libertà da...L’eredità del marxismo pedagogico*, cit., p. 19.

³⁰ Restano fondamentali per comprendere il nesso marxiano lavoro-istruzione M.A. Manacorda, *Marx e l’educazione*, cit., pp. 187-228, A. Santoni Rugiu, *L’uomo fa l’uomo*, Firenze, La Nuova Italia e F. Cambi, *Libertà da...L’eredità del marxismo pedagogico*, cit.

³¹ R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*, New York, Teachers College Press, 2002, p. 28.

³² R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas*, cit., p. 29.

bi hanno visto nella liberazione dall'oppressione e dallo sfruttamento il fine della storia, Marx ha però posto l'accento sulla struttura sociale, mentre il pedagogista brasiliano ha sottolineato anche l'importanza della dimensione della coscienza individuale. Il cambiamento come trasformazione sociale, infatti, potrebbe avvenire solo attraverso la riflessione, il riconoscimento e l'azione degli oppressi per liberarsi dalle condizioni di oppressione³³. Questa posizione, in cui risultano evidenti anche influenze esistenzialiste e personaliste, negli anni Settanta ha tuttavia subito diverse critiche da parte di autori marxisti, a cui Freire ha risposto nella *Pedagogia della Speranza*. A suo parere la negazione della soggettività nell'analisi della realtà o nella teoria dell'azione e della prassi trasformatrice comporta una forma di oggettivismo, così come la negazione dell'oggettività porta al soggettivismo e a posizioni solipsistiche: «soggettivismo o oggettivismo meccanicistico, entrambi antidialettici, incapaci, perciò, di capire la permanente tensione tra coscienza e mondo»³⁴. Dal suo punto di vista una corretta interpretazione di Marx implica il riconoscimento che ciò che il filosofo di Treviri «ha criticato e distrutto scientificamente non è stata la soggettività, ma il soggettivismo, lo psicologismo»³⁵. La necessità di comprendere la soggettività e l'oggettività nella loro unità dialettica, come dimensioni interdipendenti e di conseguenza da sviluppare insieme, rappresenta uno dei modi per fondare la prassi, che consente di superare il mero attivismo e il semplice intellettualismo.

2.3 L'emancipazione umana

Marx, ne *La questione ebraica*, si sforza di ricercare la base filosofica dell'emancipazione umana e politica. Rispetto a questo tema, secondo il filosofo di Treviri tutti gli esseri umani devono assumersi la responsabilità della propria esistenza, trasformando la tradizione e il patrimonio storico in risorse per intraprendere una nuova e rinnovata prassi liberatrice. Tralasciando la ricostruzione delle critiche di Marx a Bauer, ciò che interessa rilevare in questa sede l'emancipazione umana è una delle eredità più importanti del marxismo pedagogico³⁶. Consiste nella problematizzazione dei processi di costituzione della propria esistenza e, a partire da questa, in una critica dei contesti, dei momenti e delle credenze storiche egemoniche. Emanciparsi umanamente equivale, in questa prospettiva, alla decostruzione e ricostruzione delle condizioni esistenziali che rendono possibile il proprio modo di essere nel mondo. Quindi, per Marx come per Freire, prima di essere in grado di emancipare gli altri, ogni uomo deve cominciare a emancipare se stesso³⁷. L'emancipazione va quindi intesa sia come autocritica esistenziale che permette la critica e la trasformazione delle situazioni di oppressione, sia come rimozione dell'oppressore presente in ogni oppresso. Freire, come si è visto in precedenza, recupera questa istanza marxiana alla luce dell'interpretazione che Fromm fornisce della

³³ J. Dale, E. Hyslop-Margison, *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation*, Dordrecht, Springer, 2010, p. 111.

³⁴ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, cit., p. 106.

³⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 36. Sulla centralità dell'unità dialettica tra coscienza e mondo nel pensiero del brasiliano si veda J.S. Jorge, *A ideologia de Paulo Freire*, São Paulo, Loyola, 1979, pp. 38-40.

³⁶ F. Cambi, *Libertà da...L'eredità del marxismo pedagogico*, cit., pp. 79-89; V.A. da Mata, *Educação e liberdade: a pedagogia histórico crítica e a emancipação humana*, in «Revista Histedbr On-line», 66, 15, 2016, pp. 211-221.

³⁷ K. Marx, *Sulla questione ebraica*, tr. it., Milano, Bompiani, 2007.

nozione di “paura della libertà”³⁸.

Il parallelismo tra Marx e Freire, su questo punto, si poggia sull’idea di un essere umano che, interrogandosi, interroga il mondo e, trasformandosi, trasforma il mondo. La teoria della prassi trasformatrice del pedagogista brasiliano, quindi, è una conseguenza di una determinata visione antropologica, fortemente influenzata da posizioni marxiste.

2.4 Un essere sociale

Nelle pagine precedenti è stato affermato il principio antropologico-filosofico di Freire, letto attraverso la lente interpretativa di Marx, secondo cui l’essere umano è un essere storico, in una duplice accezione. Da un lato, la storia modella l’essere umano, influenza il modo in cui affronta la vita quotidiana, condiziona in modo decisivo le forme di vita attraverso le quali interagisce con il mondo. Dall’altro lato, l’essere umano è storico perché è parte della storia, è immerso in essa, attraverso le sue azioni continuamente la determina. Secondo Freire, prendendo coscienza della propria storicità e comprendendo pienamente la bidirezionalità in cui questa caratteristica opera sulla realtà, l’essere umano materializza la reale possibilità di essere autenticamente libero. Solo prendendo coscienza di essere il costruttore della propria storia e assumendosi come tale, l’essere umano arriva al punto di intravedere la libertà, sempre in relazione con gli altri, perché questa libertà si dà solo nelle relazioni con gli altri.

Se l’uomo è prodotto e, al contempo, artefice della storia e della società, allora per Marx può essere concepito come individuo sociale. In questa posizione egli non ripete semplicemente l’asserzione aristotelica per cui l’uomo è un *zôon politikôn*, ma va oltre e sostiene che l’uomo è un prodotto della società, cioè che la sua attuale essenza è opera della società: in questi termini va interpretata la nota sesta tesi su Feuerbach, secondo cui l’essenza umana «non è un’astrazione insita interiormente nei singoli individui. Nella sua realtà essa è l’insieme dei rapporti sociali»³⁹.

Quando Marx sostiene che «l’individuo è l’essere sociale» intende mettere a fuoco il problema dell’essenza dell’uomo come indissolubilmente connesso alle relazioni con i suoi simili⁴⁰: in questi termini l’antropologia filosofica marxiana è relazionale, non solo nell’accezione feuerbachiana dei rapporti io-tu, ma – più significativamente – nella rete di rapporti sociali che definiscono la comunità umana. Lo *zôon politikôn* di Marx significa che l’uomo è «non soltanto un animale sociale, ma un animale che solamente nella società può isolarsi»⁴¹: emerge così la sua costitutiva socialità.

³⁸ E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Milano, tr. it., Edizioni di comunità, 1972; si veda R. Lake, V. Dagostino, *Converging self/other awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on transcending the fear of freedom*, in R. Lake, T. Krees (eds.), *Paulo Freire’s Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, cit., pp. 101-126.

³⁹ K. Marx K., F. Engels, *L’ideologia tedesca*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 116. Si veda A. Schaff, *Il marxismo e la persona umana*, cit., pp. 68-72.

⁴⁰ K. Marx, *Manoscritti economici filosofici del 1844*, cit., p. 114. Sulla socialità e relazionalità come dimensioni costitutive della realizzazione dell’individualità, nel pensiero di Marx, si veda L. Basso, *Socialità e isolamento: la singolarità in Marx*, Roma, Carocci, 2009; questa interpretazione non organicistica è ripresa dallo stesso autore a proposito del Marx maturo in L. Basso, *Agire in comune. Antropologia politica nell’ultimo Marx*, Verona, Ombrecorte, 2012.

⁴¹ K. Marx, *Introduzione del ‘57*, in Id., *Lineamenti fondamentali della critica dell’economia politica*, tr. it., vol.

Si potrebbe dire che quella marxista è un'antropologia filosofica di carattere sociale in una duplice accezione: in primo luogo perché la socialità è carattere costitutivo dell'individuo come essere sociale e, in secondo luogo, perché è nelle e attraverso le relazioni sociali che il soggetto può ricercare la propria felicità, la soddisfazione degli scopi individuali. La questione antropologica originaria, che non può essere elusa da nessuna riflessione filosofica sull'uomo, ossia le condizioni della felicità individuale, trova in Marx una soluzione sul piano sociale⁴².

Proprio su questo punto è possibile rintracciare un debito di Freire nei confronti di Marx: l'uomo è descritto da Freire come un essere che ha bisogno degli altri per cercare di *essere di più*, ponendo così una netta distinzione rispetto a ogni forma di antropologia individualista. Queste posizioni freiriane percorrono trasversalmente tutte le sue opere, ma sono particolarmente evidenti nei primi due capitoli de *La pedagogia degli oppressi*, contestualmente all'esposizione delle sue idee pedagogiche e politiche in termini di processi di liberazione ed educazione.

Anche per Freire comprendere la fondazione dell'antropologia relazionale richiede un approfondimento del nesso tra l'essere storico e l'essere di relazioni. L'uomo è un essere di relazioni in contesti, quindi è un essere storico incarnato in una storia e una civiltà di diversi popoli. Comprendere antropologicamente l'essere umano come un essere di relazioni ci colloca nella prospettiva di riconoscere la storia della specie umana e la biografia di ogni essere individuale come un processo di umanizzazione, in cui l'uomo, nelle sue relazioni, rende possibile il legame e la trasformazione sociale. Per Freire l'umanizzazione non è quindi un processo di adattamento in cui l'uomo si naturalizza, ma è piuttosto un'attività attraverso cui egli umanizza il mondo. L'umanizzazione non è, pertanto, solo un processo biologico, ma anche storico⁴³. Se il principale fattore di umanizzazione è l'educazione, si può inferire che l'educazione non va concepita, in chiave funzionalistica, come adattamento al mondo, ma più significativamente come un'attività di umanizzazione del mondo, che permette di coltivare nelle persone le qualità per trasformare il mondo.

Probabilmente il punto più preciso di congiunzione tra la categoria di essere umano come essere storico e essere umano come essere di relazioni è il dialogo inteso come un'articolazione particolare della socialità, posto a fondamento di tutta l'antropologia relazionale freiriana. L'essere storico si riconosce come collettivo in quanto stabilisce un dialogo con gli altri, in quanto rivendica l'altro come essere storico e quindi cerca con lui di conquistare la vocazione storica a essere di più. Nell'antropologia relazionale di Marx e Freire l'essere umano si realizza nelle sue relazioni con il mondo e con gli altri, pertanto si caratterizza come un essere di apertura. L'apertura della condizione umana richiede l'incontro inesorabile con l'ignoto rappresentato dall'altro e dalla sua esistenza e la necessità di stabilire relazioni dialogico-orizzontali di riconoscimento e di rivendicazione dell'altro. Solo così l'essere umano può uscire da se stesso e trasformare la propria esistenza, oltre la semplice soddisfazione dei bisogni materiali. Questo venir fuori da sé per incontrare l'altro è interpretata da Freire come transattività, come una delle caratteristiche

I, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 5.

⁴² A. Schaff, *Il marxismo e la filosofia dell'uomo*, cit., pp. 168-169.

⁴³ E.M. Fiori, *Aprender a dizer la sua palavra*, in P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, pp. 5-11: 7.

della coscienza transitiva e una sorta di apertura e relazione con l'altro: in questi termini, la coscienza transitiva

rende l'uomo permeabile, e lo porta a vincere il suo scarso impegno con l'esistenza, caratteristico della coscienza semi-intransitiva, fino ad impegnarsi quasi totalmente. Proprio per questo esistere è un concetto dinamico, che implica un eterno dialogare dell'uomo coll'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo col suo Creatore⁴⁴.

È proprio questo dialogo dell'uomo sul e con il mondo che lo rende un soggetto storico, nel duplice senso indicato: un essere condizionato dalla storia e dalla società e un essere che crea e trasforma la storia e costruisce la cultura.

La proposta antropologica relazionale di Freire si configura dunque attraverso lo scambio con Marx e si specifica nei suoi aspetti filosofici-antropologici e antropologico-pedagogici. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'antropologia relazionale si fonda sull'incontro con l'altro come base della condizione umana, sulla necessità di stabilire legami sociali. Per Freire l'essere umano è un essere di relazioni che esce da sé nell'incontro con l'altro e con gli altri. L'altro è fondamentale per la filosofia e la pedagogia freiriana: grazie alla sua presenza si può stabilire il dialogo umanizzante. Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello antropologico-pedagogico, l'affermazione dell'antropologia relazionale costituisce la chiave per comprendere la pedagogia della liberazione freiriana, che sostiene la necessità per gli oppressi di cercare di trasformarsi e trasformare il mondo attraverso il dialogo.

3. Una pedagogia marxista per andare oltre Marx

Il lavoro di Freire, per quanto pesantemente influenzato da Marx, si discosta anche dal marxismo in modo significativo, in particolare intorno al tema dell'educazione. L'analisi di Marx non aiuta a spiegare i processi attraverso i quali la coscienza dominata e oppressa possa trasformarsi in coscienza di emancipazione: il materialismo storico marxiano non si sviluppa in una teoria educativa, dell'istruzione e dell'apprendimento⁴⁵. Se Marx ha avuto il merito di individuare il problema sociale dell'educazione, non ha però saputo trovare una soluzione pedagogica a questo problema⁴⁶. In tal modo la pedagogia di Freire, influenzata com'è dal marxismo, è in grado di portare l'opera di Marx ad un livello successivo.

Come è stato rilevato, «gli scritti di Marx sull'educazione, le donne e i bambini ammontano a poche decine di pagine [...]. Queste discussioni sono incorporate in una premessa molto generale sul rapporto intimo tra la conoscenza e la pratica sociale, abbozzate nelle *Tesi su Feuerbach*»⁴⁷. Marx presuppone un processo di apprendimento da parte dei lavoratori finalizzato alla rivoluzione, ma dedica poca attenzione a indagare in

⁴⁴ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 71.

⁴⁵ R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas*, cit., pp. 23-24.

⁴⁶ T.E. Lewis, *Revolutionary leadership, revolutionary pedagogy: Reevaluating the links and disjunctions between Lukacs and Freire*, in B.S. Stengel (ed.), *The philosophy of education 2007*, Urbana-Champaign, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007, pp. 285-293: 286.

⁴⁷ R.A. Morrow, C.A. Torres, *Reading Freire and Habermas*, cit., p. 24 [t.d.a.].

che cosa consista questo processo e al modo in cui è causato ed è causa della liberazione. In altri termini non si pone il problema di come sia possibile per l'operaio alienato e culturalmente deprivato diventare uno studente attivo quando sono le condizioni stesse ad inibire l'educazione della coscienza riflessiva.

Proprio da queste problematiche invece prende le mosse il lavoro di Freire che per quanto riguarda l'educazione può essere interpretato come una estensione del marxismo. In particolare, il pensatore brasiliano spiega che il potere degli educatori critici «non risiede semplicemente nel parlare per coloro a cui è proibito parlare, ma più importante, nella lotta fianco a fianco con questi che devono tacere in modo che possano effettivamente prendere la parola per una trasformazione rivoluzionaria della società che li riduce al silenzio»⁴⁸. In linea generale, l'opera di Freire può essere pensata come un tentativo di rafforzare ed estendere il marxismo attraverso una teoria dell'educazione pervasa da una sensibilità al mondo reale che emerge dalle esperienze vissute dei lavoratori. L'analisi pedagogica di Freire non avviene nel vuoto, presupponendo un'ipotetica neutralità, ma nel contesto di un'analisi del potere e delle sue manifestazioni strutturali⁴⁹.

Freire dimostra un'acuta consapevolezza del ruolo dell'educazione come istituzione sociale, che ha la forma del e modella il contesto storico, e di conseguenza della possibilità che funzioni come meccanismo sia per riprodurre l'ordine sociale ingiusto sia per trasformarlo. Egli esplicitamente mette in guardia contro il rischio di un'educazione che mantenga la dominazione, anche se riguarda i cosiddetti ideali della liberazione. Nelle sue parole, il «tentativo di liberare gli oppressi senza la loro partecipazione riflessiva nell'atto della liberazione significa trattarli come oggetti che devono essere salvati da un edificio in fiamme; significa condurli nella trappola populista e trasformarli in masse che possono essere manipolate»⁵⁰. A questo proposito, la nozione di Marx di alienazione filtra nel concetto freiriano di educazione alienante e oppressiva, che si coagula intorno al noto concetto di «educazione bancaria». Educandi (e educatori) alienati dal processo gnoseologico, come i lavoratori alienati, entrano a far parte della «macchina».

Si è cercato di mostrare l'esistenza di una sostanziale continuità tra Marx e Freire nell'impostazione e nell'analisi del problema antropologico non per proporre una visione evolutiva della storia delle idee, in quanto il modo freiriano di riprendere e utilizzare Marx deve essere compreso all'interno del panorama plurale di fonti intellettuali del pensatore brasiliano. In altre parole, la proposta del pedagogista brasiliano pur muovendosi sulle linee interpretative del marxismo se ne discosta significativamente, proprio perché questa tradizione filosofica si interseca nella sua opera con quella del personalismo, principalmente di provenienza francese, nella peculiare declinazione che assume nel contesto latinoamericano.

⁴⁸ P. Freire, *The politics of education. Culture, power and liberation*, Westport, CT, Bergin & Garvey, 1985, p. 146.

⁴⁹ P. Mayo, *Liberating praxis*, cit., p. 5.

⁵⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 52.

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

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*”.

storia sociale della medicina³. È opportuno specificare che, come rileva Franco Cambi, la 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-

³ L. Faccini, *Storia sociale e storia della medicina*, in "Studi Storici", 17, 1976, pp. 257-264; F. Della Peruta, *Storia 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 rasi. 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. Pan-

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,

cino, *Medici e chirurghi*, in M. Malatesta, a cura di, *Atlante delle professioni*, Bologna, Bononia University Press, 2009.

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.

territorio che comincia a essere preso in considerazione anche dagli studi di anatomia e 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 Biheron, 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

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.

ostetrica e teologia, onde garantire l'autonomia della prima dalla seconda. In tal modo 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

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 obstetrica, 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".

settore e si trasferiscono presso le sedi formative più avanzate d'Europa per apprendere 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 partorienti 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 Yorksire, fu condotta davanti alla Corte vescovile per rispondere dell'accusa di ricorrere a incantesimi. La celebre opera sulla stregoneria, “Malleus

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 Guarneri, "Bambini e Salute in Europa 1750-2000", pone attenzione alle figure, come le



travoni. 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.

trici 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 campo 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 faceano 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 traevanlo 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 coinvolgere 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

²⁶ E. Becchi, *Corpi infantili e nuove paternità*, in “Medicina & Storia”, vol. 7, 2004, p. 17.

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.

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 potevano 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

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.



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

³¹ J. Gélis, *La formation des accoucheurs et des gages-femmes aux 17e et 18e siècles: evolution d'un materiel 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.

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.

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 distinsero 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

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.

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.
- 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.
- Fabrizi G., *Antico museo Ostetrico di Giovanni Antonio Galli*, Bologna, Tip. Gamberini e

³⁵ M. Contini, cit., p.88.

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

Credere 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 e 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'extrascolastico*. 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-psicosociali, 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 diventare 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 vicinanza. 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 e 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 abbinate, 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. Manuale 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 «ri guadagnare 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'inviolabilità 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 anche 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, *Intellettuai 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 stroncatorio 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 esploda. 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
 Wiggerhaus R., *La scuola di Francoforte*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1992

Titolo sezione

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 esigeva 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 li 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 crouch*) 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. Ulivieri, *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.

