

Numero 1, 2021

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXIV, 1-2021

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

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

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

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

REDAZIONE

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

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

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

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

Copyright © 2021 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

LA DIREZIONE	5
--------------	---

DOSSIER – Fascismo e antifascismo in Italia: riflessioni

FRANCO CAMBI, <i>Fascismo-regime e propaganda ideologica: anche la scuola è al servizio...</i>	7
FRANCO CAMBI, <i>Gli insegnanti antifascisti nella scuola secondaria a Bologna (1935-1945): appunti per una ricerca</i>	13
MATTEO MORANDI, <i>Una lezione particolare. Alfredo Puerari e la caduta del fascismo a Cremona</i>	19
DANIELA SARSINI, <i>L'azione delle donne nella Costituente</i>	41

ARTICOLI

MARIO CALIGIURI, <i>Omaggio al disagio. Pedagogia ultima spiaggia?</i>	47
ROSSELLA CERTINI, <i>Writing For Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN</i>	65
DAVIDE CINO, ALESSANDRA GIGLI, SILVIA DEMOZZI, <i>"That's the only place where you can get this information today!" An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents</i>	75
MARCO D'AGOSTINI, <i>Audiovisivi e didattica universitaria. Un nuovo modello di integrazione</i>	97
IDONGESIT DAVID, ESEOHE GLORY OKOEDION DAVID, UGO CHUCKS OKOLIE, <i>University education and its impact on human capital development in Nigeria</i>	113
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>Le palestre italiane nell'Ottocento: modelli regionali a confronto</i>	127
VALERIO FERRO ALLODOLA, <i>Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia)</i>	145
FEDERICO ZANNONI, <i>Paura e conflitto intergenerazionale durante e dopo la pandemia</i>	159
FRANCO CAMBI, <i>Quale scuola per gli adolescenti?</i>	249
FRANCO CAMBI, <i>Sul pensiero pedagogico di Riccardo Massa</i>	263

MARGINALIA

FRANCO CAMBI, *Ricordo di Alba Porcheddu* 277

MIREIA CANALS BOTINES, ANGEL RALUY ALONSO, *How to use storytelling in a strategic artnership between higher education and primary schools: writing for inclusion* 185

UN LIBRO IN DISCUSSIONE - F. Cambi, G. Sola, Dante educatore europeo

MAURO CERUTI, GABRI VITALI, 191

FRANCESCO SIMONCINI 195

RECENSIONI 199

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 209

Editoriale

La pedagogia, nel tempo della pandemia planetaria del Covid.19, sta vivendo una doppia sollecitazione, imposta dal doppio condizionamento che tale evento epocale è venuto a produrre sia sulla riflessione sia sull'agire educativo. Infatti nel tempo sospeso che stiamo vivendo si impongono e sempre più riflessioni radicali e complesse e di impegno veramente decisivo, insieme a scelte tecnologiche che permettano all'agire educativo/istruttivo di profilarsi in modo nuovo ed efficace, sia come soluzione congiunturale sia da ritenere sempre più come comune e necessaria. Due frontiere che si sono affermate dentro la pandemia e che la vivono come sfida e come potenzialità per dar vita a un futuro più ricco e più degno, in relazione anche ai processi formativi.

Sul fronte teorico e storico si sono levate le voci di filosofi, di scienziati, di religiosi che ci indicano la congiuntura pandemica come l'occasione per ripensare in modo critico e organico la nostra Civiltà, i suoi fini e i suoi mezzi e la stessa cultura che deve, d'ora in poi, innervarla. Si è detto: siamo davvero dentro una Svolta che va compresa e progettata come un Grande Cambiamento globale e proprio la pandemia ce l'ha posta davanti agli occhi come impegno urgente e, appunto, radicale. Ora la Globalizzazione va gestita alla luce di paradigmi come la libertà, la giustizia e la democrazia reclamati proprio e dal disordine etico-politico attuale e dai *vulnera* prodotti dalla stessa ondata del coronavirus nei suoi effetti più che inquietanti. Si tratta di confermare il ruolo-chiave della Scienza, compresa in modo critico e problematico, ma confermata anche in tutto il suo valore cognitivo. Si tratta anche di riconoscere il ruolo importante della Tecnologia, pur senza esaltarla come fede indiscussa, ma controllata sempre da una razionalità critica. Si tratta di dar corpo a una Società planetaria sempre più di uguali, per diritti e garanzie e per forme di organizzazione politica. E poi di diffondere una Cultura aperta e critica e dialogica, senza né pregiudizi né dogmatismi, capace di farsi modello cognitivo e organizzativo sociale su scala mondiale ponendo a nucleo-generativo lo stesso paradigma ecologico. Un percorso di Rinnovamento che si deve interiorizzare a ogni livello e che la stessa educazione deve portare alle/nelle coscienze e da lì renderlo insieme e originario e regolativo. E si pensi solo alla voce di Papa Francesco e alle sue encicliche oppure a quella di Edgar Morin che proprio in piena pandemia ci ha richiamati a far nostro il "Cambiamo strada" che presenta questa metamorfosi non rinviabile in 15 lezioni per mostrarcene e l'emergenza e la fattibilità. E qui proprio la pandemia se vissuta in modo critico-radicale

può e deve essere il “detonatore”. Che in particolare la pedagogia, come sapere dell’umanizzazione-dell’-uomo, non può non far proprio se non vuole negare se stessa.

Sul fronte congiuntural-operativo dell’educare/istruire nell’evento-pandemia si è imposta e necessariamente la tecnologia massmediatica connessa al digitale come vera risorsa comunicativa e istruttiva, dando corpo alle forme di DAD che hanno sostenuto nella crisi generale il ruolo della scuola e sia come risorsa sia, però (e va sottolineato), come rischio. La risorsa sta nell’aiuto dato in un tempo difficile, aiuto che è stato centrale e benvenuto e che può e deve trovare sempre più spazio nella vita normale della scuola: e si pensi soltanto all’uso fine che se ne fa nella cosiddetta “scuola capovolta”. Ma il rischio è anch’esso ben presente: è quello di ripotare sempre più tutta la didattica a tecnologia, lasciando fuori scena le dinamiche e psicologiche e di socializzazione e di dialogo culturale tra i vari mondi simbolici della cultura stessa, che devono (sì, devono) sostenere l’atto-didattico, il quale deve articolarsi nella sua varietà e dentro lo spazio vivo e vissuto della classe e dei laboratori, dove il lavoro-di-gruppo, la didattica della ricerca, il problem solving, le aperture metacognitive, la libera creatività devono avere un spazio più che centrale e in cui le DAD possono avere un ruolo di supporto e/o di integrazione utile e funzionale. L’importante è non enfatizzare le DAD e porle come soluzione della complessità della didattica a scuola. Anzi è doveroso conoscere e sperimentare con impegno e riflessività questa ricca identità polimorfa della didattica.

Allora diamo spazio sempre più fine e critico alla pedagogia filosofica e alla didattica critica che potranno fare del pedagogico una vera risorsa per cambiare il mondo come la Pedagogia-in-grande ha fatto da sempre(e si pensi solo a Platone!) e un affinamento costante delle vie della Didattica, sviluppata nella sua complessa fisionomia criticamente pensata e vissuta già dentro la stessa scuola. Una Sfida aperta che la pedagogia nel suo volto complesso deve assumere come propria e coltivarla con impegno ed acribia.

Il presente numero della rivista accoglie un focus dedicato dossier storico sull’educazione tra fascismo e antifascismo in Italia. Poi un ricco insieme di articoli di livello anche internazionale e scritti in varie lingue e su temi vari ma tutti di vero interesse. Infine tra le recensioni e le annotazioni marginali, colloca anche la rubrica “Un libro sotto analisi” con due interventi, questa volta dedicati a un saggio su Dante uscito proprio nel/e per il settecentenario dalla morte. Un numero quindi ricco e articolato che sollecita su vari fronti la ricerca pedagogica.

La direzione

Dossier - Fascismo e antifascismo in Italia: riflessioni

Fascismo-regime e propaganda ideologica: anche la scuola è al servizio...

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 relationship between the Italian fascist regime and the ideological propaganda: focusing on three moment (1926, 1938 and 1940), it is possible to understand the role of the State, which became educator of all the citizens, regarding every aspect of social life. The historiography on fascism can allow us to reflect critically on the uses of education by ideology and to the contemporary role of the school in promoting democracy, dialogue and pluralism.

Keywords. Educational Historiography - Fascist Education - Fascist Ideology - School and Fascism - History of Italian School

1. Gli anni Trenta e il fascismo-regime

Nel 1932 esce, scritto da Mussolini, il testo su la *Dottrina del fascismo*, in cui si fissa la “visione fascista del mondo”, codificata nei suoi principi e valori e nei suoi “nemici” (liberalismo e socialismo in particolare) e nei suoi fattori politici chiave: la Nazione e lo Stato. Sono parole di sintesi teorica, ma che riprendono con forza la svolta stessa del fascismo dopo il delitto Matteotti e sanzionata dal discorso del 3 gennaio del 1925. Ora lo stato-nazione si fa educatore di tutto il popolo, organizzandone “coscienza e volontà” nell’Uno che si fa tutti. Un iter educativo che nel corso del decennio Trenta sarà sviluppato in forma capillare e sistematica, venendo a toccare ogni aspetto della vita sociale attraverso un fascio e di agenzie e di mezzi di comunicazione sempre più diffusi e cogenti, che diffondono miti, ideali, norme e pratiche tutte saldate alla volontà del partito-stato che è il fascismo. Così in quegli anni prese corpo la dittatura fascista, attraverso un fascio di interventi vari e convergenti, da la Carta del lavoro al Tribunale speciale, dal Codice Rocco al Minculpop, alle Leggi razziali: interventi che organizzarono nella società un’ideologia diffusa e da rendere sempre più coscienza-di-cittadinanza. Attraverso una complessa macchina di propaganda che nel 1932 si esaltò nella Mostra della rivoluzione fascista, tenuta a Roma e che portò a Roma tanti italiani “quanti ne richiama un Anno Santo” (Biondi, 1973, p.210). Oggi su questa propaganda di regime possediamo testi critici maturi e analitici, come quelli di Cannistraro, di de Grazia, di Gentile e Turi,

etc., da tener fermi come referenti fondamentali, nella rilettura di fascismo che, da De Felice ieri a Gentile oggi, che ci ha consegnato di tale periodo storico un'immagine più articolata e complessa, capace di mostrarne tutte le fasi e le tecniche di regime-di-massa. E lì la propaganda si è fissata in molti modi e sempre più al centro della società fascista. Attraverso la stampa di regime, il cinema e i film-LUCE, gli slogan diffusi per le strade, la radio soprattutto. Ma anche la scuola che si fece in molte forme diffusore dell'ideologia autoritaria, statalista e bellicistica del regime. Con cerimonie (tipo sabato fascista), discorsi di autorità, sollecitazione da parte dei docenti, materiali scolastici vari, dai libri di testo ai quaderni: un'azione sistematica e diffusa nella scuola elementare in particolare. Supportata anche da libere letture che esaltavano eroi fascisti, tra giornalini e romanzi. Una propaganda portata avanti con piena consapevolezza e precisa volontà di governo rispetto alla società tutta, a cominciare proprio dall'infanzia.

2. Una scuola per la società totalitaria

La storiografia sul fascismo ha sviluppato, negli ultimi decenni, un'analisi capillare della struttura e dell'ideologia del fascismo-regime degli anni Trenta, toccando le diverse agenzie che lo contrassegnarono e le loro complesse metamorfosi sempre più in senso illiberale e totalitario. Come Stato-Nazione, come Stato Etico, come Mito dello Stato e del Duce, come Società Omologata dalla Propaganda, come Stato Corporativo, come Modello-Impero; tutto nutrito di rituali e di ostensioni ideologiche che permeavano la vita stessa sociale e civile. Così fu almeno fino al 10 giugno 1940, giorno in cui l'Italia fascista entrò in guerra a fianco della Germania e del Giappone, entrando così nella parabola via via più discendente del regime, fino alla sua liquidazione il 25 luglio del 1943. Sì ma in questo lungo periodo venne realizzata anche una metamorfosi della scuola italiana che la portò ben oltre il modello-Gentile e anche i "ritocchi" che pur avviavano la sua fascistizzazione.

Il cammino della scuola negli anni Trenta fu scandito da tappe e interventi ben precisi. Già col 1927 entrò in gioco il Testo unico per la scuola elementare, ad alto tasso ideologico; poi nel 1929 con i Patti lateranensi che riposizionavano la religione nell'insegnamento scolastico; ancora prima, nel 1926, era nata l'Opera Nazionale Balilla come agenzia educativa extrascolastica per bambini e ragazzi. Poi entrò in campo la fascistizzazione vera e propria, condotta in modo capillare e pervasivo, con due tappe ben note: quella di De Vecchi e quella di Bottai. Fasi, sì, diverse tra loro e orientate a immagini diverse del regime, ma pur convergenti nell'ideologizzazione della scuola, ora di marca "fascistissima" nell'ex-quadrumviro, di smalto più intellettuale-corporativo nel Ministro fondatore di "Primato". In quella scuola sta al centro il mito del Duce, diffuso e ben radicato nelle giovani coscienze (e si veda *La vita dei bambini durante il fascismo*, testo online), i riti collettivi premilitari, il controllo dei docenti, soprattutto elementari (e si veda per i maestri antifascisti, di numero scarsissimo, il volume di Castoldi). Poi nel 1939 uscì la riforma definitiva del fascismo sulla scuola, quella di Bottai, che ebbe un'attenzione vivace e complessa e che vide presenti i pedagogisti più o meno giovani del momento, con elogi e analisi che ne rilevavano gli aspetti innovativi, anche oltre il regime.

3. Nella scuola come “agenzia di propaganda”: uno sguardo alla storia materiale

Oggi, con l'attenzione che rivolgiamo nel fare lavoro storico anche alla “storia materiale”, si è aperta un'altra via di ricerca anche nell'ambito educativo e scolastico in particolare si è venuta a costituire un'area di indagine che riguarda molti aspetti della vita infantile: i doni e i giocattoli, il vestiario e i libri etc. “Cose” che hanno connotato un immaginario nei diversi momenti storici. Anche in quello fascista e nella società e nella scuola.

Lì, le cose educative furono molte e varie. Andavano dai cartelloni e ritratti posti in classe ai libri di testo, alle “monture” introdotte col “sabato fascista” e agli esercizi para-militari, ai riti delle celebrazioni e del Regime e della Nazione, ricordati da Isnenghi, e poi ai quaderni con le loro copertine, alle pagelle, ai registri degli insegnanti e ai diari di classe, agli arredi stessi della scuola nel suo insieme e nelle varie classi. Oggi la raccolta e la catalogazione di tali oggetti è già da tempo in corso, in Musei riordinati o creati ex novo con precisa volontà di testimoniare il quotidiano scolastico. E si pensi al Museo presente a Roma Tre e di alta ascendenza storica, oppure ai materiali depositati nell'INDIRE a Firenze (soprattutto librari) e agli archivi di varie istituzioni scolastiche che si stanno via via realizzando in modo più organico, ma anche quelli già presenti on line. Così stiamo acquisendo un'immagine sempre più viva e capillare dell'agire educativo-scolastico

Da sviluppare nelle varie età storico-politico-culturali, più di ieri o più vicine all'oggi, realizzando anche per la stessa scuola un principio e regolativo e interpretativo di “storia globale”. Come ci hanno ricordato sia le ricerche della Ferrari sia quelle di Sani e Ascenzi, ma già forse i richiami di Ragazzini negli anni Ottanta.

4. Tre momenti: 1927; 1938; 1940

Inoltriamoci nella scuola fascista, andando oltre il politico e guardando invece alla sua “vita interna” in tre momenti decisivi anche e proprio per il ruolo di propaganda ideologica che venne a svolgere, in modo esplicito e programmatico. Vediamo cosa fu il varo del testo unico per la scuola elementare nel 1927. Poi come lì fu vissuta la scelta delle Leggi razziali nel 1938. Infine come fu portata nella scuole la guerra del 1940. Tre momenti (è ovvio tra molti altri) che ci parlano direttamente della fascistizzazione integrale della scuola, messa con decisione al servizio dell'ideologia del regime come sua camera-di-sviluppo-e-diffusione.

Già nel 1926 ordinanze e circolari emesse dal Ministero fanno sviluppare il ruolo della Commissione sui libri di testo nella direzione della fascistizzazione. Nel '27 si include nella Commissione anche l'Opera Nazionale Balilla. Nel '29 si indicano i temi che devono esser presenti nel libro di testo, a cominciare da le “glorie della Religione e della Patria”. Dal 1930-'31 prenderà vita il testo unico per la scuola elementare (1 volume nel primo ciclo, 2 nel secondo) sotto l'egida di Belluzzo all'istruzione e di Rocco alla giustizia. Inizia così la storia del testo scolastico integrato nella storia del fascismo e dei cui valori, ideali e miti si fa organico promotore. E si pensi solo al ruolo lì richiamato del Duce, come insonne tutore della via nazionale dal suo studio di palazzo Venezia, sem-

pre illuminato, ed esaltato come Eroe, come Guida e Salvatore della Patria. E su questo aspetto si rileggano le analisi di Biondi, di Bacigalupi e Fossati, dello stesso Eco ne *I pampini bugiardi*, etc. Poi oltre il Duce si esalta la Marcia su Roma del 1922 e la nascita dell'Impero e la tensione militare della Nazione. Sì, i libri di testo scolastici fanno propaganda e a casa e a scuola in modo sistematico e deciso.

Con le Leggi razziali del '38 sono invece i proclami del Manifesto della razza che entrano con durezza nella vita scolastica. Attraverso i libri di testo, i quaderni e Manifesti di varie iniziative. Razzismo ariano e razzismo antisemita entrano come neo-miti nella scuola e ne fanno così una delle agenzie di promozione dell'ideologia fascista-razzista, come sostenne il periodico "La difesa della razza" anche attraverso i testi di studiosi "di rango" quali Pende, Cipriani o Zavalloni (se pure il suo iter di diffusione tra i lettori fu sempre in calo). Ma questa voce fu presente nella scuola e proprio contro "l'imbastardimento della razza italiana". E fu voce forte: come ci ha mostrato la raccolta documentaria realizzata presso INDIRE da Pamela Giorgi e Irene Zoppi e consultabile on line oppure il testo antologico e critico di Pisanty su *Educare all'odio*, che ben ci inoltra dentro l'ideologia odiosa per noi oggi (ma sempre) del razzismo.

Poi fu la guerra tra il 1940 e il '43 a entrare nella scuola, tramite i quaderni e i libri che illustavano l'immaginario bellico in corso e ne ricofermavano i "valori". Un primo esempio concreto: le annotazioni svolte da Zagolin sulla scuola di Campagna Lupia sotto il fascismo. Anche lì la scuola si fa "luogo di propaganda politica" a livello soprattutto elementare con forti richiami alla Patria, alla Guerra, al Fascismo. Che riguardano un'area marginale del sud. Un secondo esempio assai più centrale: Roma. Si consulti il volume *A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre*, che raccoglie ricerche assai articolate tra libro di stato, programmi radio, quaderni ideologizzati, esercizi ginnici, stereotipi di genere, rimandandoci l'immagine di una scuola del tutto al servizio della politica.

Si ricordi però che tutta la società venne "irreggimentata" con l'ideologia diffusa del Regime, attraverso l'azione di cinema, radio, slogan diffusi e già ricordati, tramite un controllo capillare che innervava tutto il quotidiano. Per via di propaganda. Oltre che, appunto, di controllo. Come avveniva negli stati totalitari (e lì sempre avviene, necessariamente).

5. Tra modernizzazione totalitaria e conformazione di massa

Oggi possiamo riconoscere al fascismo di aver interpretato a suo modo (totalitario e conformatore) l'avvento della società di massa e di aver risolto il problema in senso autoritario e antidemocratico, attivando proprio una propaganda ideologica capillarmente diffusa e tutta orientata all'idea propria del Regime, lasciando poi e purtroppo nel DNA degli italiani una tendenza presente anche nel dopo-fascismo ora di nostalgia ora di ripresa, che rilancia quel "fascismo eterno" di cui ci ha parlato Eco. Con notevolissimi rischi per la società e lo stato.

La storiografia più attuale ha ben messo in rilievo tali aspetti e del fascismo mussoliniano e dei neofascismi. Riconoscendo nel primo il ruolo-chiave della propaganda e nel secondo la scarsa formazione etico-politica e civile-moderna dell'italiano medio: purtroppo e per molte cause. Forse per prima la responsabilità della scuola che molto, trop-

po a lungo non ha mai (e dico mai e proprio per esperienza diretta) parlato del fascismo (almeno fino agli anni Sessanta) e lo ha poi fatto in modo debole, senza rinnovare *ab imis* la coscienza dei cittadini. Eppure il mezzo c'era già dal 1948: la Carta Costituzionale. Ancora oggi poco letta e interpretata nelle scuole. Eppure i suoi valori emersi da una collaborazione ideologicamente plurale sono, come si dice, tra i più autenticamente democratici e veri anticorpi verso ogni fascismo di ritorno. Ma così trattando il politico-sociale la scuola non si fa ancora maestra di ideologia? Niente affatto: si fa maestra di valori e principi e prassi di governo di una società democratica e che così tutela proprio la sua identità democratica, che non è ideologia bensì meta-ideologica in quanto pone al centro di questo contrasto e pluralismo il dialogo e il dialogo istituzionalizzato, regolato dal Principio-Costituzione. E lì la scuola da agenzia di propaganda può farsi fucina di visioni-del-mondo animate da un libero e responsabile e costantemente aperto dialogo, come ebbe e con forza a ricordarci Salvemini già parlando della riforma scolastica all'inizio del Novecento.

Bibliografia

- AA.VV., *A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre*, Roma, Palombi, 2004
- Aquarone A., *L'organizzazione dello stato totalitario*, Torino, Einaudi, 1966
- Atti fondamentali del fascismo*, Roma, Lara, 1969
- Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- Biondi D., *La fabbrica del Duce*, Firenze, Vallecchi, 1973
- Calanca D., *Bianco e nero. L'Istituto Nazionale Luce e l'immaginario del fascismo (1924.1940)*, Bologna, BUP, 2016
- Cambi F., *Gli insegnanti antifascisti nella scuola secondaria a Bologna (1935-1945)*, qui presente.
- Casucci C. (a cura di), *Il Fascismo, Antologia di scritti critici*, Bologna, Il Mulino, 1961
- Cannistraro P.V., *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Bari, Laterza, 1975
- Charnitzky J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- De Felice R., *Le interpretazioni del fascismo*, Bari, Laterza, 1970
- De Felice R., *Mussolini il fascista. L'organizzazione dello stato fascista*, Torino, Einaudi, 1968
- Castoldi M., *Insegnare libertà*, Roma, Donzelli, 2019
- De Grazia V., *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista. L'organizzazione del dopolavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1981
- Gabusi D., *I bambini di Salò*, Brescia, Scholé, 2018
- Gentile E., *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- Gentili R., *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979
- Giorgi P., Zoppi I., *A ottanta anni delle leggi razziali del fascismo (1938-2018)*, INDIRE on line
- Isnenghi M., *L'educazione degli italiani*, Bologna, Cappelli, 1979

- Mazzatosta T.M., *Il regime fascista tra educazione, fascismo e repubblica*, Milano, Selene, 2005
- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza,1981
- Papa E.R., *Fascismo e cultura*, Venezia-Padova, Marsilio, 1974
- Ricuperati G., *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna Consorzio Provinciale Pubblica Lettura,1976
- Salvatorelli L., Mira G., *Storia d'Italia del periodo fascista*, Torino, Einaudi,1964
- Turi G., *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*,Roma-Bari, Laterza, 2002
- Ungari P., *Alfredo Rocco e l'ideologia giuridica del fascismo*, Brescia, Morcelliana, 1963
- Zagolin F., *Breve storia della scuola elementare nel comune di Campagna Lupia durante il fascismo e la seconda guerra mondiale*, (testo on-line).

Gli insegnanti antifascisti nella scuola secondaria a Bologna (1935-1945): appunti per una ricerca¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Starting from the analysis of the bibliography on the pedagogy of fascism, the article deals with the ideological and cultural profile of teachers in the various schools level. The focus of this text is on the role of some teachers in the anti-fascist resistance: in particular, the research regards the case of some high school in Bologna, from '35 to '45.

Keywords. Educational Historiography - Fascist Education - Anti-Fascist Teachers - School and Fascism - History of Italian School

1. La bibliografia sull'educazione e la pedagogia del fascismo è cresciuta, ormai, sia per quantità sia per qualità. Sì, poiché si è passati dalla indagine sull'ideologia a quella sulla sua presenza nella società e a vari livelli istituzionali e culturali. Così è accaduto anche per gli aspetti pedagogici. L'educazione sotto il fascismo si è sviluppata dando spazio a voci e momenti diversi, più teorici e più sociali, privilegiando proprio gli anni del "regime reazionario di massa". Lì molta attenzione è stata dedicata a Bottai, il teorico forse della più vera riforma fascista della scuola (tra corporativismo e industrializzazione) oltre che intellettuale di punta del regime². Quanto alla scuola al di là delle riforme o degli interventi anche parziali (in particolare con De Vecchi) si sono studiati i libri di

¹ Il testo che qui si pubblica fu elaborato negli iniziali anni Ottanta del secolo scorso per un volume sulla scuola emiliana tra fascismo e Resistenza; testo non pubblicato, anche se li ricordato, poiché nato sull'uso di fonti di seconda mano, per ragioni del tutto oggettive. Si pubblica ora poiché offre comunque uno spaccato efficace della condizione delle scuole superiori in quegli anni del fascismo-regime in un'area ben significativa dell'Italia.

² Sul fascismo tra politica e cultura le opere interpretative sono ormai ricche e complesse: da ricordare sono in particolare quelle, molte e innovative di Renzo De Felice, da *Le interpretazioni del fascismo*, Bari, Laterza, 1970 fino a *Mussolini il duce. I. Gli anni del consenso (1929-1936)* e *II. Lo stato totalitario (1936-1940)*, Torino, Einaudi, 1974 e 1981. Anche gli studi di N. Tranfaglia, *Dallo stato liberale al regime fascista. Problemi e ricerche*, Milano, Feltrinelli, 1973 e E. R. Tannenbaum, *L'esperienza fascista. Cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milano, Mursia, 1974. Ma più di recente i molti e fini saggi di Emilio Gentile dedicati a vari aspetti del fascismo, a cominciare da *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Bari, Laterza, 1975. Su Bottai si veda il saggio di G.B. Guerri, *Giuseppe Bottai un fascista critico*, Milano, Feltrinelli, 1976 e quello di L. Mangoni, *L'interventismo nella cultura. Intellettuali e riviste del fascismo*, Bari Laterza, 1974. Più in generale: M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Bologna, Cappelli, 1979. Per la riforma della scuola si veda R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979 e T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*, Bologna, Cappelli, 1978 e M. Ostenc, *L'educazione in Italia sotto il fascismo*, Bari, Laterza, 1980. Da ricordare anche: T. Tomasi, *Idealismo e fascismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

testo e le circolari e gli insegnamenti cercando di leggere al suo interno l'organizzazione stessa della scuola di regime. Più in ombra invece è rimasto il profilo ideologico e culturale e operativo degli insegnanti nei vari ordini scolastici, ricerche iniziate da Isnenghi, ma scarsamente riprese, anche per la difficoltà di recepire fonti autentiche e ampie di studio, relative a verbali delle riunioni scolastiche, dei rapporti informativi dei direttori e presidi e ispettori, dei registri dei docenti ancora reperibili nelle scuole (almeno in zone-campione) Un settore ancora più trascurato è stato quello degli insegnanti antifascisti che specialmente nelle scuole superiori (licei in particolare) erano presenti, se pure ben vigilati dai presidi che già nel 1923 avevano assunto con decisione questo ruolo di controllo ideologico.

Tannenbaum ci ha ricordato che “tutti gli studiosi concordano sul fatto che i maestri delle scuole elementari furono i più influenzati dalla fascistizzazione”, in quanto meno colti e più sottoposti al controllo dell'amministrazione poiché essi avevano un ruolo generale nella popolazione nel creare consenso. Poi erano i docenti più giovani ad esser più conformisti,” meno educati a pensare da soli”³. Certo fu soprattutto il liceo classico ad esser luogo di resistenza proprio per la più diretta educazione umanistica dei docenti, mentre gli istituti professionali erano rappresentati da docenti “decisamente fascisti”. Il quadro generale era pertanto non omogeneo.

Il caso più conosciuto e studiato di resistenza antifascista nel liceo fu quello del Liceo D'Azeglio di Torino, con al centro la figura di Augusto Monto e dove si formarono giovani che apprenderanno all'antifascismo, come Pavese e Einaudi, come Foa e Pajetta. Ma questi insegnanti d'opposizione come si comportavano in classe e su di essi quali controlli venivano esercitati? Quanti si esposero e quanti invece applicarono una pratica di “nicodemismo”? Allora cerchiamo di concentrare l'analisi a una zona specifica del paese e qui ci soffermeremo su Bologna negli anni '35-'43/45 e sui suoi licei.

Il primo punto da chiarire è quello della reperibilità delle fonti, per ora del tutto inaccessibili. Le carte d'archivio della Prefettura bolognese sono scomparse sia per le incursioni aeree sia per i roghi fatti dai tedeschi nella fase della ritirata, sono perduti sia gli “atti di gabinetto” sia gli “atti generali”. Forse qualche notizia potrebbe trovarsi, come ricordava in generale Paola Carucci, nei Carteggi della segreteria particolare del Duce, nella Direzione generale degli istituti di prevenzione e pena o anche nella Segreteria politica del PNF⁴. Io stesso ho consultato gli atti del Casellario Politico Centrale che contiene testimonianze sui “sovversivi” in genere, ma senza rilevare figure di docenti antifascisti. Il che poi, forse, rimette in discussione la capacità di sorveglianza da parte del fascismo-regime, che pur controllava anche i parroci e perfino Benedetto Croce. L'altra fonte poi

³ Sulla scuola fascista oltre Ostenc e gli altri autori citati si vedano il volume più recente di J. Charnitzky, *Fascismo e scuola La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 e le indagini di G. Recuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna Consorzio Provinciale Pubblica Lettura, 1977 e G. Bertone, *I figli d'Italia si chiamano balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Firenze, Guarnaldi, 1975. Per i professori anche sotto il fascismo: A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 e A. Broccoli et al., *Ruolo, stato, formazione dell'insegnante dall'Unità ad oggi*, Milano, ISEDI, 1976. Sul caso relativo all'antifascista Prof. Augusto Monti a Torino si veda A. Monti, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Torino, Einaudi, 1965; anche F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia 1930-1945. Momenti e figure*, Firenze, Vallecchi, 1980.

⁴ Cfr. P. Carucci, *L'organizzazione del servizio di polizia dopo l'approvazione del testo unico delle leggi di pubblica sicurezza del 1926*, “Rassegna degli archivi di stato”, 1976, 1.

centrale per sviluppare questa ricerca sono i fascicoli personali dei docenti presenti nei vari istituti o nel Provveditorato agli studi, con informazioni riservate, eventuali notifiche di sanzioni o osservazioni varie sul comportamento degli insegnanti: Una fonte però fin qui inaccessibile, come mi comunicava il Provveditore agli studi di Bologna nell'ottobre 1981: "non è possibile aderire alla richiesta (di consultazione degli atti d'archivio) ostandovi il disposto dell'art.21 del D.P.R. 39.9.1963 n.1409, riguardante i limiti di consultabilità degli atti di archivio". Una terza fonte era quella delle testimonianze dei sopravvissuti che ho interpellati, ma nessuno ha voluto darmi notizie in merito (e questo è un sintomo inquietante). A questo punto non restavano che le fonti a stampa, sperando di ricavare notizie attraverso uno studio capillare e complesso, ma certamente incompleto e disorganico. Anche la ricchissima raccolta di testimonianze di Bergonzini e Albizzani su *La resistenza a Bologna*⁵ ci consegna solo dei flash sulle figure di docenti, ma di nessuna di esse fa un esame più attento.

2. Si dice che il fascismo a Bologna fu "alquanto tollerante"⁶, anche se ebbe a protagonisti il "clima rivoluzionario" del primo fascismo e poi figure come Ettore Muti o Italo Balbo, ma con venature semi-anarchiche presenti anche nel rappresentante fascista più autorevole, come Leandro Arpinati e le sue posizioni relativamente eterodosse fino all'avvicinamento alla Repubblica di Salò⁷. Anche l'antifascismo bolognese e emiliano ebbe caratteri originali: lì "le lotte proletarie non si erano interrotte" e continuavano nelle campagne; dal '27 al '42 vengono arrestati 771 antifascisti e inflitti 22 secoli e 899 anni di confino; si ebbero scioperi (a Medicina nel 1931; a Imola nel 1932 come a Baricella)(6). Quanto alla cultura essa fu fascistizzata, tra giornali e riviste⁸, ma alcune voci si collocavano sul fascismo critico (come avvenne con "Architrave" diretta da Roberto Mazzetti) altre su frontiere più libere di cultura come avvenne per Rodolfo Mondolfo socialista e antichista che insegnava all'Università. Ma anche lì poche furono le voci di dissenso, con Mondolfo, come Felice Battaglia e Roberto Longhi. E solo dopo il '37 vennero formandosi gruppi di giovani già orientati al liberalsocialismo e più nettamente antifascisti: figura centrale fu Carlo Ludovico Ragghianti che agiva a Bologna tramite Antonio Rinaldi, insieme ad altri gruppi ricordati da Sergio Telmon: il gruppo Trombetta, il gruppo Università, il gruppo Crocioni. Si formano però anche gruppi cattolici che, in contrasto con l'allineamento al fascismo del Cardinale Nasalli Rocca, si orientavano verso l'esperienza dei popolari⁹. Una vera maturazione di voci politiche avvenne poi dopo il '42, con gli

⁵ La lettera inviata dal Provveditore agli studi di Bologna Francesco Finocchiaro è datata 4.12.1981 col prot. 5779 A.11. Per la Resistenza nel bolognese vedere L. Bergonzini, *La resistenza a Bologna. Testimonianze e documenti*. I, Bologna, Istituto per la storia di Bologna, 1967 e L. Bergonzini, L. Arbizzani, op.cit., II, III, IV, V, 1969, 1970, 1975 e 1980.

⁶ Cfr L. Salvatorelli, G. Mira, *Storia d'Italia nel periodo fascista*, Torino, Einaudi, 1964

⁷ Su Arpinati cfr. P. Nozzoli, *I ras del regime Milano*, Bompiani, 1972 e G. Bocca, *La repubblica di Mussolini*, Bari, Laterza, 1977 e L. Salvatorelli, G. Mira, op. cit. (in particolare le pp.582-583).

⁸ Cfr. *La Resistenza a Bologna*, op. cit. vol. I, III, V. e L. Arbizzani, *Sguardi sull'ultimo secolo. Bologna e la sua provincia 1859-1961*, Bologna, Editrice Galileo, 1961. Anche N. S. Onofri, *I giornali bolognesi nel ventennio fascista*, Bologna, Editrice "Moderna", 1972 e con Arbizzani, *I giornali bolognesi della Resistenza*, Bologna, ANPI, 1966. Per l'Università in particolare il V volume de *La Resistenza a Bologna*, con nomi e figure (Borgotti, Busacchi, Suraja, Vitali) anche se tale opinione è contraddetta da altre testimonianze sempre raccolte lì dal curatore, che sottolinea che un antifascismo più netto si ebbe solo dopo il '43.

⁹ Cfr. AA. VV., *Filosofia e marxismo nell'opera di Rodolfo Mondolfo*, Firenze, La Nuova Italia, 1979. Per Mazzetti: R. Mazzetti, *Quale umanesimo? Ipotesi su Croce, Gentile, Ugo Spirito e Mussolini*, Roma, Armando,

scioperi del '43 e durante l'occupazione tedesca e della Repubblica Sociale¹⁰. Allora anche la scuola superiore si risveglia, per gli scambi che ha con l'Università e con gli organismi culturali cittadini e le riviste e qui si ebbero perse di posizione significative, anche se ancora segnate da quel manifestarsi in modo passivo e con poco coraggio che era stato tipico degli insegnanti anche più colti sotto il fascismo-regime¹¹.

3. Già alla fine degli anni Trenta e nel primo biennio della guerra sono presenti a Bologna insegnanti attivi sul fronte di un antifascismo della cultura, di tradizione liberal-democratica, vicina a "Giustizia e Libertà", ormai che sta oltre l'opposizione etico-religiosa-laica di Croce e sempre più vicino a un impegno più direttamente politico. Spesso di tipo individuale, che chiama "mendaci i fascisti"¹² e assume anche forme di "nicodemismo" o orientamenti tutti culturali (ad esempio: esaltare il positivismo in filosofia opponendosi all'idealismo gentiliano e al "realismo" fascista) e umanitari. Entriamo in un istituto celebre: il Liceo Galvani proprio sotto la lunga presidenza di Ezio Chiorboli (1920-1952), uomo colto e "fattivo" ma "ossequiosamente" fascista se pure attento a valorizzare culturalmente il suo liceo. Comunque anche lì le testimonianze sono tra loro dissidenti, come risultano dal volume celebrativo dei cento anni del liceo, nel 1961, e le testimonianze di alcuni studenti, come quella di Rosalia Roveda, studentessa lì dal 1936 al 1939, che sottolinea le prassi fasciste in uso ("il viva il Duce" che inaugurava ogni riunione e l'uso di commentare i discorsi del Duce stesso in ogni classe, anche se molti insegnanti erano di orientamento antifascista¹³. Anche l'Istituto Magistrale Laura Bassi era centrale il "rigore fascista", applicato però con atteggiamenti di tolleranza verso chi proveniva da famiglie antifasciste, come ricorda l'allora studente Domenico Giordani¹⁴. Comunque nei due licei cittadini e nell'istituto magistrale vi erano insegnanti stimati per la loro "onestà morale e per la loro apertura umana", come Gida Rossi, Ettore Galli e Floriano Bassi o Corrado festi, fino "all'eccentrica figura di Evangelista Valli", a Antonio Rinaldi già attivo nel gruppo Ragghianti¹⁵. Al "Galvani" in particolare vi erano "insegnanti non conformisti" come Valli, poi Aristide Gabelli ("di sinistra"), Fusco, Mocchino, Galavotti "personalità di notevole valore culturale"¹⁶, a cui vanno aggiunti Elkan, Nasi e Mons. Faggioli. Su quest'ultimo le testimonianze parlano di "un coraggioso assertore della democrazia" e di un animatore instancabile dei giovani cattolici durante la Resistenza. Di Evangelista Valli ci testimonia il partigiano Piero Fabbri, che fu suo allievo al liceo e lo ricorda come "grande maestro di vita" e per molti vera "piccola luce" con le sue lezioni "di umanesimo e di coscienza della dignità umana"¹⁷. Su Gida Rossi e Ettore Galli le testimonianze sono relative a un generico non conformismo culturale. Al Liceo Minghetti si trovano (ma siamo ai primi anni Quaranta) Francesco Arcangeli e

1966. Per Nasalli Rocca cfr. Salvatorelli-Mira, op.cit. Per i gruppi giovanili cfr. AA.VV., *L'Emilia Romagna nella guerra di liberazione. Crisi della cultura e dialettica delle idee*, Bari, De Donato, 1976.

¹⁰ Si veda G. Bocca, *La repubblica di Mussolini*, cit.

¹¹ Cfr. *Momenti dell'antifascismo in Emilia Romagna, e Momenti dell'antifascismo bolognese (1926-1943). Pagine e documenti sulla partecipazione dei comunisti*, Bologna, 1968.

¹² In L. Bergonzini, *La Resistenza a Bologna*, op.cit. I, p.202.

¹³ Cfr. *I cento anni del Liceo "Galvani" 1860-2960*, Bologna, Cappelli, 1961.

¹⁴ Cfr. *Studi e inediti per il primo centenario dell'Istituto Magistrale "Laura Bassi"*, Bologna, STEB, 1960.

¹⁵ Cfr. AA. VV., *L'Emilia Romagna. Crisi della cultura*, op.cit., p.20.

¹⁶ Cfr. *I cento anni del Liceo "Galvani"*, passim.

¹⁷ Vedere la testimonianza di P. Fabbri, in *La Resistenza a Bologna*. V, p.376.

Riccardo Pedrazzi, entrambi dichiaratamente antifascisti. Arcangeli poi era stato detenuto per ragioni politiche e con la sospensione dello stipendio di supplente¹⁸. E il suo caso è forse quello più avanzato di impegno politico di cui, fin qui, si ha memoria.

Il quadro della scuola bolognese, così come risulta dai documenti consultabili fin qui, no appare particolarmente avanzato. C'è molto conformismo e "nicodemismo", con forme di resistenza generica e ingenua. Certo in un regime totalitario di massa come quello fascista non era possibile fare molto di più: il conformismo era generale e sotto controllo specialmente nella pubblica amministrazione, così anche la classe insegnante più colta, costretta tra fideismi ufficiali e censure possibili, era di fatto prevalentemente integrata.

4. Dopo il 25 luglio 1943 3 poi l'8 settembre, tra Resistenza e Liberazione in condizioni drammatiche, gli insegnanti bolognesi cambiano via via volto. Nelle scuole superiori emerge una figura nuova di insegnante antifascista: più politicamente consapevole, rivolto a una opposizione più attiva, orientata verso gruppi ideologici più definiti. Ciò è dovuto anche all'immissione nelle scuole di una generazione più giovane di docenti che proprio negli anni della guerra hanno sviluppato una coscienza critica verso il fascismo. Intanto si ricostruiscono gruppi giovanili (liceali, universitari, professionali e anche politici) sia di ispirazione cattolica sia liberalsocialista e perfino di fascismo di sinistra (e si pensi all'azione svolta da Mons. Faggioli, da Raggiamenti e da Mazzetti co Rinaldi e n "Architrave" ma anche dall'esperienza tragica della guerra). Caratteristica è la maggiore autonomia di questi giovani insegnanti rispetto ai "superiori", il loro maggior coraggio sollecitato anche dallo sfaldarsi dello stesso regime fascista. Rosalia Roveda ricorda un'ispezione ricevuta a scuola e sottoposta alla domanda: "Lei insegna storia quindi educa all'amor di Patria, ma quale delle due?" (siamo ne'44) a cui rispose "quella già liberata!". La discussione si fece generale e l'ispettore "si trovò isolato, solo, a difendere la politica fascista". E "il fatto non ebbe conseguenze"¹⁹. Intanto i docenti si politicizzano e in vari modi: la Roveda e Tota Rubbi sono cattoliche, Floriano Bassi è socialista, azionisti sono Antonio Rinaldi e Sergio Telmon. Figure che dopo il'43 e fino al '45 si impegnano anche in azioni partigiane.

Forse la figura più decisa e originale è quella di Floriano Bassi, più politicamente impegnato e quella culturalmente più ricca e aperta è forse quella di Antonio Rinaldi. Quest'ultimo nato a Potenza nel 1914 insegna al "Galvani" dal '37 al '39 ed è poeta e critico letterario, di orientamento ermetico (come accadeva a Parma ad Oreste Macri, Attilio Bertolucci, Giacinto Spagnoletti) con contatti con l'Università bolognese (con Mondolfo, Longhi, Jemolo, Fassò). Con lui prendeva corpo nella scuola bolognese un intellettuale nuovo, di "terza forza" che però nel dopoguerra non sarà centrale nella condizione ideologica dei docenti, restando uomo-d'ordine e conformista o disimpegnato²⁰. Con Bassi siamo di fronte alla figura più eroica di questi giovani insegnanti bolognesi. Di orientamento socialista costituì un gruppo con Gabriele Boschetto, Cesare Gori e Eugenio Facchini etc. nel quale gli venne affidata nel'44 "l'attività di 'Stampa e Propaganda". Nell'estate del '44 venne arrestato negli uffici di Strada Maggiore 45, poi ucciso e il corpo "martoriato" ritrovato in via Azzogiardino, senza saper niente della sua ucci-

¹⁸ Notizie ricevute dalla lettera del Preside del "Minghetti" Giulio Fabbri, inviatami il 18 novembre 1981

¹⁹ Testimonianza di Rosalia Roveda, in *La Resistenza a Bologna*. op.cit. I, p 232.

²⁰ Cfr. la testimonianza di Rinaldi in *La Resistenza* op.cit. I, p. 290.

sione²¹. Ricordato come uno dei “giovani più colti e più puri che abbia mai conosciuto” da Boschetti e “guidato da un’intelligenza e una generosità abbastanza rare” da Cesare Govi. Poco prima della morte aveva organizzato una rivista, “Rivoluzione socialista” che uscì ciclostilata nel dicembre del ’44²². Altre figure significative sono Arcangeli e Giovanni Murgia: quest’ultimo si ispira all’umanesimo del lavoro rivolto a costruire un nuovo ordine sociale. E “sono straordinari uomini d’azione”, insieme a Rinaldi, Bassani, Minguzzi come ci ricorda Antonio Meluschi²³.

Giuseppe Campanelli ci informa su un altro gruppo di giovani insegnanti bolognesi: intorno al 1941 “conobbi tre giovani insegnanti di lettere”, Roberto Seracchioli (fucilato dai fascisti ne ’44) di orientamento marxista, Sergio Telmon liberal-socialista, Amilcare Mattioli comunista; poi “presi a frequentare la casa di Telmon ” dove “l’antifascismo e l’intelligenza si respiravano con l’aria (ricordo i suoi fratelli più giovani Giorgio, Vittorio e la Deda)” e “cominciai la mia attività nel gruppo liberal-socialista”²⁴. Mario Cennamo ci ricorda invece un episodio di collaborazione alla resistenza dei partigiani, come portatore con Campanelli di “valige piene di armi” con l’aiuto del Prof. Festi, che era cieco e collegato al gruppo di Telmon, diffondendo anche manifesti per strada, nei cinema, all’università²⁵. C’era poi il “Gruppo Antonio Labriola”, sorto ne ’42, collegato con altri gruppi a Milano, Roma, Padova di orientamento marxista e che si esprimeva con la rivista “Tempi nuovi”, anche se qui non si rilevano docenti delle scuole superiori di Bologna come aderenti, se non Evangelista Valli che sarà poi Provveditore degli Studi a Bologna dopo la liberazione²⁶.

Le posizioni prevalenti in tali insegnanti bolognesi sono azioniste o socialiste, di matrice socio-culturale borghese che blocca spesso un passaggio a posizioni più connesse al mondo operaio. Siamo davanti però a stati d’animo che cominciano a delinarsi e che aspettavano forse un riorientamento di tutta la politica scolastica italiana che però non ci fu e per varie ragioni (sia di sinistra sia di centro, tra de-fascistizzazione incompiuta e ritorno all’ordine dopo il 18 aprile 1948). Comunque un nuova aurorale coscienza docente stava prendendo quota tra minoranze, foriera di una possibile metamorfosi almeno al Centro-Nord, dove nel decennio ’35 -’45 fermenti di impegno antifascista ci furono, anche se poi spesso riassorbiti nella logica della continuità dello stato che ha pesato a lungo anche nella scuola italiana. Certo, questa qui presentata è una ricerca “minima”, incompleta e solo campionaria ma che ci indica una via da percorrere nel fare ricerca sulla scuola nazionale, oltrepassando i confini e delle leggi e dei manuali e delle tradizioni didattiche, per entrare meglio anche nel mondo-sociale della scuola sì con i suoi limiti e le sue resistenze ma anche le aperture che anche in quegli anni tragici la scuola possedeva, almeno in alcune aree del paese: come quella emiliana e in particolare quella bolognese, un po’ rievocata in queste veloci note.

²¹ Cfr. la testimonianza di G. Boschetti in *La Resistenza*, op.cit. V, p.839.

²² Cfr. la testimonianza di Govi in *La Resistenza*, op. cit. III, p.63.

²³ Cfr. la testimonianza di Meluschi, in *La Resistenza*, op. cit. III,p.257.

²⁴ Cfr. la testimonianza di Campanelli, in *La Resistenza*, op.cit.,III, p.541.

²⁵ Cfr. la testimonianza di Cennamo, in *La Resistenza*, op.cit. I, p. 542.

²⁶ Cfr. in AA.VV., *L’Emilia Romagna*, op. cit., la testimonianza di Fortunati, pp.311-329.

Una lezione particolare. Alfredo Puerari e la caduta del fascismo a Cremona

MATTEO MORANDI

Ricercatore di Storia della Pedagogia - Università di Pavia

Corresponding author: matteo.morandi@unipv.it

Abstract. The essay presents to the reader, as a possible source for a well-rounded history of the school in Italy during Fascism, the curious *Diario di una persona comune* (Diary of an ordinary person), written by professor Alfredo Puerari in the aftermath of 25 July 1943 and published immediately after the war on the newspaper of the Ticino Liberal-Radical Party «Il Dovere», in the column *Cultura e azione* directed by Gianfranco Contini. The writing, which collects the impressions of a teacher of Italian, Latin and Art History of the Liceo Manin in Cremona, active in the ideal resistance to the regime, offers useful elements for the reconstruction of the teaching culture in the dark years of the dictatorship, as well as giving information on the first antifascist meeting organized in the shadow of Torrazzo after the fall of Mussolini.

Keywords. Alfredo Puerari - Cremona - Fascism - History of School - Teaching culture in Italy

«Ritornavo in bicicletta dalla campagna insieme ad un compagno dei tempi del Liceo». Inizia così, con un'immagine dal chiaro accento crepuscolare, il curioso *Diario di una persona comune* (a seguire), scritto all'indomani del 25 luglio 1943 da Alfredo Puerari, professore d'italiano, latino e storia dell'arte al Liceo Manin di Cremona, futuro direttore del locale Museo civico.

Lo scritto, che apparve in tre puntate subito dopo la guerra sul giornale del Partito liberale radicale ticinese «Il Dovere», nella pagina *Cultura e azione* diretta da Gianfranco Contini¹, raccoglie le impressioni dell'autore dinanzi alla caduta del fascismo. Come in un racconto, genere peraltro coltivato dal giovane Puerari accanto ad alcuni esercizi di argomento critico-letterario e artistico, la città del Torrazzo balza nitida e viva, tratteggiata con effetti quasi pittorici, mentre i personaggi si avvicendano sulla scena, mai palesati nella loro identità, eppure talora riconoscibili nelle descrizioni insistite alla francese, parte essi stessi di un paesaggio che li caratterizza e insieme li richiama².

¹ «Il Dovere», 2, 16 e 23 maggio 1945. Per quella pagina, frutto d'impegno e di testimonianza democratica, uscita a Bellinzona tra il febbraio e il giugno di quello stesso anno, Contini si avvale dell'aiuto di Guglielmo Alberti, di Ettore Passerin d'Entrèves e dello stesso Puerari. Cfr. D. Scarpa, *Cultura e azione. Prima lettura del carteggio Contini-Alberti*, in «Moderna», 13 (2011), 1, p. 77.

² Allievo del poeta Diego Valeri al Liceo Manin, Puerari (Cremona, 1907 – ivi, 1988) si laureò in Lettere a Milano con Antonio Banfi, discutendo nell'autunno del 1933 una tesi su Sainte-Beuve ed entrando subito dopo come insegnante nella scuola. Nell'agosto 1943, richiamato alle armi, rifiutò di prestare giuramento

Ciò appare evidente fin dalle prime battute, dedicate all'incontro fra Puerari e l'amico, ma è altresì chiaro nelle pagine riguardanti la scuola, dove l'autore indaga con forza il significato concreto di una resistenza espressa nelle uniche forme permesse dal regime. È appunto su tale aspetto che questo scritto si soffermerà più nel dettaglio.

1. Il ritrovo a cui allude la scena iniziale era avvenuto in casa d'un conoscente, fascista pluridecorato, in quella sorta di apnea dello spirito che precedette l'annuncio delle dimissioni di Mussolini. Nei confronti della politica entrambi avevano manifestato in passato atteggiamenti differenti: l'uno, Puerari, da sempre insofferente verso il regime, perquisito e fermato dalla polizia per due giorni nel 1937 per sospetti legami col movimento di Giustizia e libertà³; l'altro generalmente disinteressato, «buon fascista dei bei suoi tempi», pronto ora a rider «male del disastro».

L'occasione di un primo bilancio dell'evanescenza culturale del Ventennio è data qui dall'invito che, sul far del ritorno, quest'ultimo rivolge a Puerari di fermarsi, per la prima volta, a casa sua. La mediocrità del personaggio («rimasto studente fino a qualche anno fa, molto ricco non lavorava, era entrato tra i primi nel fascismo, faceva l'agricoltore, ma da figlio di famiglia, e parlava dei suoi affari con una competenza riflessa, senza la passione e l'interesse istintivo di chi ama questa vita e c'è nato») si rispecchia da subito nell'appartamento, da poco ristrutturato in uno stile che «compiacentemente lo esprimeva».

Il salottino a pianterreno, nel quale si entrava dall'aia, era messo su alla cittadina, con un gusto di voluto, economico impegno di artistiche civetterie; come l'orticello, giardino al tempo stesso, che dava su un canale e aveva da un lato un portico d'antico braccio di convento. [...] La mia compagnia non lo interessava [...]: sapeva benissimo come la pensavo. Egli voleva invece che vedessi la sua casa da poco messa moderna, le mattonelle lucide invece dell'impiantito, la sala da pranzo, il salottino, le bottiglie di liquore, qualche quadro dai colori vistosi, le riproduzioni a colori di quadri celebri incorniciate alle pareti, i pochi libri dalle rilegature in mostra.

Nel sottofondo di un chiacchierare generico, reso più libero dalla situazione, Radio Londra rumoreggia. «Se avessimo pensato a regolare l'apparecchio sulla stazione italiana, avremmo saputo che Mussolini e il suo governo erano caduti».

alla Repubblica sociale, esulando in Svizzera, dove fu *chef des études* nel campo universitario di Friburgo. Nell'aprile 1945, rientrato a Cremona, assunse la direzione del «Fronte democratico», il quotidiano del Cln unico in quei giorni in città, e di lì a poco fu designato commissario, poi presidente, dell'Ente provinciale per il turismo, dove rimase fino al 1967. Tra il 1947 e il 1976 ricoprì l'incarico di direttore del Museo civico cittadino, insegnando nel contempo Storia del manoscritto miniato presso la Scuola di paleografia musicale e Storia dell'arte nella Facoltà di Magistero, entrambi distaccamenti cremonesi dell'Università di Parma. Per una biografia, rimando a M. Morandi, *Alfredo Puerari e il Cremonese 1715. Un caso di educazione al patrimonio culturale*, Cremona, Edizioni Museo del Violino, 2017. Ai testi narrativi di Puerari, apparsi fra il 1937 e il 1942 sul «Convegno» di Enzo Ferrieri e sulla terza pagina della «Sera» (su tutti, *La Signora Carlotta*, del 1937, e *In guarnigione*, del 1939), fa invece riferimento G. Taglietti in «La Provincia», 28 dicembre 1988.

³ Ufficio scolastico territoriale di Cremona, fascicolo personale; M. Coppetti, *Ricordi dal 1920 al 2010*, Cremona, La Nuova Rapida, 2010, pp. 21, 24; G. Azzoni, *Fascismo a Cremona nella sua provincia, 1922-1945*, con contributi di E. Abeni et al., Cremona, Anpi, 2013, pp. 297 ss.

La notizia giunge, al contrario, a Puerari una volta rientrato nella sua abitazione di via XX Settembre in città, dopo un'estrema pedalata in solitaria «sulla strada fresca, diritta e aperta sulla grande pianura». È l'ultimo vero momento di tranquillità, prima che la baraonda irrompa nel racconto e sull'intero Paese.

L'espressione raggianti del fratello Andrea, corsogli incontro ad abbracciarlo, è solo preludio di un altro, più intenso scambio di sguardi: quello fra l'autore e suo padre. L'adamantina moralità dell'ingegner Antonio Puerari, liberale vecchio stampo «che non s'era adattat[o] a nessun compromesso», cozza con l'immagine avanzata da molti in quegli anni (non ultimo, più avanti, lo stesso Alfredo nel *Diario*), che vedeva invece contrapposta, in un atto d'accusa generazionale, i vecchi, fatti adulti «nella superba certezza di una pace stabile, di una evoluzione tranquilla, di una prosperità indefinita»⁴, e i giovani educati nel fascismo, convinti che la dittatura non avrebbe potuto essere, per loro, una semplice parentesi.

Nel rapido confronto fra i due non intercorre soltanto la distanza tra un genitore e un figlio, ma il divario profondo tra due atteggiamenti culturali. A dire di Alfredo, negli ultimi anni l'insofferenza del padre «per le forme della vita sociale del regime era finita, per la sua vecchiaia, ad esasperazioni dannose persino alla salute». Lo infastidiva, addirittura lo umiliava, il cauto contegno dei figli e, con esso, l'invito alla prudenza, «lui che aveva pagato con la solitudine sociale, con le metodiche eliminazioni perfino da uffici modestissimi in cui si era illuso di agire come libero e disinteressato cittadino, il suo rifiuto di aderire in qualsiasi forma al fascismo». Con la sua intransigenza egli buttava loro in faccia «il comune errore, le dimenticate debolezze», colpa di un mancato eroismo che evidentemente ad Alfredo dovette a lungo pesare.

Mi pareva che il tempo per lui non si fosse mai chiuso negli irraggiungibili limiti della schiavitù. Pensavo in quegli istanti alla frase di un amico dopo la guerra di Abissinia: “Ne avremo per cent'anni adesso col fascismo”, tanto può la mancanza della libertà smarrirci nell'impressione di un tempo senza fine. Ero solo nella sala da pranzo, un angolo era illuminato dalla lampadina accesa dello radio. Non avevo più bisogno di notizie per il momento.

2. Il richiamo alla realtà avviene l'indomani, quando Puerari affronta la città scomodato dall'impegno di una lezione privata presso l'antico collegio della Beata Vergine.

L'istituto è uno dei più prestigiosi di Cremona. Fondato agli inizi del Seicento dalla nobildonna Lucia Perotti per l'educazione delle fanciulle, sull'esempio dei convitti gesuitici⁵, è passaggio quasi obbligato per le figlie della buona borghesia locale, che ne apprezza la serietà e il carattere esclusivo. Tra queste, vi è pure la futura e più giovane moglie di Puerari, Carla Ferrari, figlia di un commerciante nel settore edile, fiero socialista.

⁴ Sono queste le parole con cui l'antichista Aldo Ferrabino rievocava gli anni della formazione liceale a Cremona nel primo decennio del secolo: «La Provincia», 16 gennaio 1960. L'argomento fu fatto proprio, tra gli altri, dal sindaco di Cremona Giovanni Lombardi, democristiano classe 1914, in un discorso pronunciato nel 1952 a Bozzolo, parrocchia di don Mazzolari, nel contesto della seconda Maggiolata goliardica alla presenza della Fuci.

⁵ Cfr. M. Marcocchi, *Le origini del Collegio della Beata Vergine di Cremona, istituzione della Riforma Cattolica (1610)*, Cremona, Linograf, 1974 (Annali della Biblioteca statale e Libreria civica di Cremona, 24); G. Longoni, *Madre Lucia Perotti e il Collegio della Beata Vergine di Cremona*, Cremona, Fantigrafica, 1992.

Sul piano formativo, anche nelle severe mura dell'educandato, Alfredo gode di grande libertà, in virtù della massima gentiliana per cui «chi bene insegna, bene educa»⁶. Come scrive lui stesso, le sue lezioni, di grande respiro europeo⁷, erano giudicate «moderne» dalle religiose, che per questo gli avevano affidato alcune ore nel loro liceo. Ciò nonostante, in quella singolare mattina si tratta soltanto di fornire a due suore una rapida infarinatura generale, in vista di certi esami di maestra per il grado infantile ed elementare.

La sua manifesta avversione per il regime, evidente dal tono con cui la sorella portinaia lo accoglie («Contento, eh?»), non turba più di tanto la struttura, che in ogni caso non rinuncia all'appoggio di un influente gerarca per garantirsi la consolidata reputazione di cui gode da secoli. Come tutti sanno in città, Puerari è professore che mal si adatta alle regole imposte dal fascismo. Con lui sono in pochi, anche nella scuola: il liberale crociano Paolo Serini, docente di filosofia e storia al Manin, studioso di Pascal e del mondo d'oltralpe in genere; Ida Ghisalberti, allieva di Salvemini, insegnante di lettere all'Istituto magistrale; Celeste Ausenda, dell'Istituto tecnico, espatriata nel 1937 e implicata nei fatti di Giustizia e libertà...⁸ Corrado Stajano, che di Puerari fu allievo, ricorda «quei giovani professori che amano così tanto le camicie bianche e che negli anni tra la conquista dell'impero e la guerra passeggiano senza vergogna su e giù per il corso Campi»⁹.

Corso Campi, il *cardo maximus* della città romana: entrerà anch'esso, più avanti, in questa storia, che in qualche modo rappresenta, per il futuro direttore del Museo, una specie d'itinerario di autoformazione verso la piena consapevolezza delle sue responsabilità civili a vantaggio della comunità.

La disubbidienza del giovane insegnante, di solida famiglia cattolica ma non praticante, stuzzica da tempo le suore, che tuttavia si lasciano, come tanti, trascinare dalla tentazione di riconoscere in Mussolini "l'uomo della Provvidenza", baluardo contro il comunismo e le derive anticlericali del Paese. «Pregherò per la sua anima, professore», gli promette una di queste, turbata per i suoi sprazzi d'improntitudine. Nondimeno quel-

⁶ Così il preside del Liceo, Vittorio Grandi, che prosegue: «e poiché il prof. Puerari è un ottimo insegnante, è anche un ottimo educatore». Ufficio scolastico territoriale di Cremona, fascicolo personale. Per un inquadramento, da ultimo cfr. H.A. Cavallera, *Scuola e didattica nella riflessione dell'idealismo italiano*, in M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 129-166.

⁷ Si veda, ad es., la testimonianza dell'allieva Mina Gregori in «La Provincia», 28 dicembre 1988.

⁸ Su Serini cfr. E. Signori, *I liberali tra antifascismo e Resistenza. Il gruppo cremonese del «Caffè» (1943-1945)*, in «Ricerche. Istituto cremonese per la storia del movimento di liberazione», 1, 1983, pp. 98 ss.; per la Ghisalberti si veda, invece, M. Tesoro, *Profili femminili fra politica e cultura*, in E. Signori (ed.), *Storia di Cremona. Il Novecento*, Azzano San Paolo, Bolis, 2013, pp. 273-275. A Celeste Ausenda è dedicata infine una scheda in A. Bellardi, E. Zanesi (eds.), *Figure femminili tra dissenso e sovversione: per un repertorio biografico*, Cremona, s.n., 2016, pp. 13-15. La stessa scriveva, ormai esule: «non era mia intenzione di finir la vita insegnando *rosa-rosae*; né l'Italia consente ad una persona di qualche ingegno di farsi valere in qualsivoglia maniera... presto il ricordo della vita professionale monotona e piatta sarà lontano da me» (cit. in M. Zani, *Le sovversive del Casellario politico di Cremona durante il Ventennio fascista*, tesi di laurea, Università di Bologna, corso di laurea in Scienze storiche e orientistiche, a.a. 2017-2018, rel. M.P. Casalena, p. 96). Giova ricordare che il profilo dell'insegnante di scuola secondaria, frutto di una scelta e di un percorso tradizionalmente disciplinari e quasi mai arricchito da un'acculturazione trasversale di tipo psicopedagogico, ha nel tempo piuttosto coinciso con quello dell'intellettuale che non dell'educatore. Il che non va dimenticato quando si consideri l'atteggiamento del professore dinanzi al proprio mestiere in aula e alle sue eventuali aspirazioni. Sul panorama scolastico novecentesco in città mi permetto di rimandare, più in generale, a M. Morandi, *L'istruzione e le politiche educative*, in E. Signori (ed.), *Storia di Cremona. Il Novecento*, cit., pp. 246-269.

⁹ C. Stajano, *Patrie smarrite. Racconto di un italiano*, Milano, Garzanti, 2001, p. 169.

la mattina anche la più semplice conversazione diventa difficile, non tanto, nota l'autore, per il timore degli avvenimenti, ma per una difficoltà di tutti a riassetto, per così dire, il proprio sistema di valori, la propria capacità di giudizio.

Attratto dalla «cordialità di un insegnamento molto colloquio via via individuale», quella di Puerari è, ancora una volta, una lezione di libertà, meglio di autodeterminazione, cosa che il fascismo aveva da sempre negato: «Svolgano loro un argomento che le interessa, per la prima volta». Purtroppo le due suore sono troppo ingenui per cogliere l'opportunità di scovare nella letteratura la risposta ai propri dubbi. Di fronte al classico dantesco di Paolo e Francesca (il canto della passione che oltrepassa il confine della morte: scelta scontata fors'anche per delle religiose!), Puerari rilancia, sempre dall'*Inferno*, l'episodio di Guido da Montefeltro, figura che gli consente di affrontare con le "reverende" studentesse il tema del delicato rapporto fra autorità e inganno¹⁰.

Di fronte agli autori, ai testi – ricorda lo stesso Puerari sul «Fronte democratico», il giornale del Cln cremonese da lui diretto, il 6 maggio 1945 –, la possibilità di un quotidiano riscatto interiore dalle imposizioni subite alimentava la speranza di una vita moralmente aperta, faceva balenare il senso della giustizia e prendere coscienza di un passato di cultura e di storia italiana che il fascismo deformava.

Non che mi piacesse far della politica a scuola – prosegue nel *Diario* –, ma tutta la vita era così resa falsa e impura dalla invadenza della propaganda e delle organizzazioni del regime, ch'era impossibile non urtarsi con il ridicolo e il grottesco introdotto nelle nostre aule.

3. La mente dell'autore è altrove. Il silenzio di quelle avite stanze, ben lontano dalla quiete della passeggiata in bicicletta della sera prima, gli pare ora irreali, quasi ingannevoli. Fuori un brulicare di gente anima nel frattempo le strade, che al suo risveglio ancora gli eran sembrate stranamente deserte. L'esposizione festosa e vivace delle prime bandiere non fa che rievocargli di nuovo l'atteggiamento della sua famiglia nei confronti del recente passato politico: da un lato l'inflessibilità del padre dinanzi all'apparato simbolico del regime, dall'altro l'arrendevolezza della madre, stanca delle bombe e preoccupata di garantire ai figli quella posizione sociale che il fascismo aveva dimostrato in molti casi di saper distruggere¹¹.

Sarà una studentessa da poco uscita dal liceo, figlia d'emigrati italiani rientrati dalla Francia allo scoppio della guerra¹², a far sentire a Puerari tutto il peso dell'indifferenza manifestata da tanti in quel clima di oppressione. Si legge nel *Diario*:

Così inattesa quella caduta del fascismo, retrospettivamente, dava la misura della nostra deceduta dignità durante la sua dominazione; apparivano i lunghi anni vissuti un inganno alle spalle

¹⁰ Capo dei ghibellini romagnoli, astutissimo e più volte scomunicato, il personaggio è descritto nel canto XXVII, fra i dannati dell'ottava bolgia. Dante ne ripercorre la vicenda umana fino alla conversione e all'ingresso nell'Ordine francescano. In tale veste, convinto da Bonifacio VIII ad aiutarlo con la promessa dell'assoluzione anticipata dal peccato, fornì al papa un consiglio fraudolento contro i nemici Colonna.

¹¹ Figlia del medico-patriota Fulvio Cazzaniga, fondatore del «Corriere cremonese» nel 1859, la donna era già stata privata, nella Grande guerra, del figlio primogenito, che perpetuava il nome del nonno. Anche per questo la sua condotta fu sempre piuttosto accomodante verso le questioni di principio.

¹² Da un confronto fra i registri scolastici tuttora conservati al Liceo Manin e la documentazione anagrafica del Comune di Cremona in Archivio di Stato, la ragazza è da identificarsi in Ivonne Gagliardi, di Romeo, salumiere originario di Castelvetro Piacentino, e di Iolanda Bortoluzzi, maestra di Noale (Venezia), nata a Parigi il 30 ottobre 1924 e residente a Cremona, in via Bonomelli, dal novembre del 1940. Nel 1949 abbraccia la vita consacrata nella Congregazione domenicana.

della nostra giovinezza; soprattutto per noi, cresciuti tra la fine dell'altra guerra e quest'ultima, sensibili alla eredità ideale della generazione sconfitta, che ce la trasmetteva con insufficiente coscienza dei suoi errori, con il peso dei propri rancori: per questo irosa e vergognosa dei compromessi suoi e ancor più dei nostri. Noi eravamo continuamente accusati di non sapere uscire dalla prigione nella quale ci eravamo trovati. Nel passato si vedevano ora a un tratto le debolezze, l'assenza dell'atto di coraggio, di rifiuto, soprattutto di chiarezza. Avevamo undici anni quando vedemmo comparire per le strade i primi "manganelli", quando udimmo alcuni spari per le vie. Abbiamo assistito alla sconfitta della libertà da piccoli spettatori, orientati poi – e salvati o perduti – dalla formazione familiare. Avevamo vissuto male dentro di noi, il tempo era perduto, sia pure per quel poco accettato da un regime che ci ridusse al lavoro solitario, amaro, perché macchiato dall'inevitabile colpa di prendere da lui per vivere il nostro pane.

L'espressione dell'infamia è data, per le vie, da uno scomposto affollarsi di gente, descritto con un'attenzione quasi caricaturale per i gesti, la mimica spesso ostentata, gli sguardi increduli e impacciati. Fa da contraltare a queste maschere patetiche di una civiltà in decomposizione la severa ieraticità della ragazza, incontrata con un'amica su corso Campi. È il momento più alto della narrazione, nel quale l'autore tocca punte di lirismo.

Esortato da un brusco tono d'accusa, espressione del disagio esistenziale di una gioventù nata troppo tardi¹³ per avvertire su di sé le colpe del tracollo («Bella fatica adesso far festa!»), l'insegnante ripercorre d'un tratto la propria postura morale, i suoi dieci anni trascorsi nella scuola a parlare a «orecchie che non vedevo», per riprendere quell'immagine eloquentissima che Puerari rivolge, alludendo al velo, alle suore sue scolare.

Lo studio dei classici, come documentano altre esperienze biografiche più o meno note, diventava motivo di un'educazione alla libertà e, nello stesso tempo, occasione attesa di un libero dispiegarsi della professionalità educativa¹⁴. Anche le analisi apparentemente più tecniche e formali, avrebbe osservato di lì a poco Paolo Serini, costituivano una vera e propria «opera di sabotaggio» svolta dai docenti della secondaria perfino nella più buia stagione dell'occupazione tedesca. A volerlo, tali pagine consentivano cioè di opporre all'interpretazione dominante una certa resistenza intellettuale «coll'inculcare dalla cattedra quei principi morali e politici che devono educare gli animi all'uso della libertà e della civile coscienza». Per questo, e a «causa di quei pochi, il regime detestò sempre e cercò di vessare in ogni modo la non mai veramente del tutto piegata scuola media»¹⁵.

¹³ La locuzione, di Luigi Bertelli, il Vamba del *Giornalino di Gian Burrasca*, è stata utilizzata per primo da Roberto Balzani a indicare il destino della generazione nata a ridosso dell'Unità, e quindi estranea, per motivi anagrafici, alla partecipazione all'epopea risorgimentale. R. Balzani, *Nati troppo tardi. Illusioni e frustrazioni dei giovani del post-Risorgimento*, in A. Varni (ed.), *Il mondo giovanile in Italia tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 69-85.

¹⁴ Cfr. F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia (1930-1945). Momenti e figure*, Firenze, Vallecchi, 1980. Sulla critica letteraria come possibile forma di resistenza al fascismo in Italia si veda S. Lanfranchi, *Fascismo e resistenza della critica letteraria*, in «Textes et contextes», 6, 2011 (<http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=301>). Quanto invece alla lettura politica del passato epico anche nella scuola cremonese, un esempio eloquente è dato dal professor Giuseppe Gastaldo, docente di latino e greco al Manin, all'inizio del conflitto: «Sapete perché ho pensato di leggere con voi, quest'anno, il XII dell'Eneide? – ricorda P.M. Mainardi, suo ex allievo – Perché, essendo il libro della vittoria dei Troiani sui Rutuli, mi è parso che tale lettura sia di buon auspicio per i prossimi mesi, che sicuramente vedranno la vittoria dell'Italia e della Germania sull'Inghilterra». P.M. Mainardi, *Un indimenticabile maestro di lettere latine e greche del liceo "Manin": il prof. Giuseppe Gastaldo*, in «La Scuola classica di Cremona», 1993, p. 38.

¹⁵ Riportato da E. Signori, *I liberali tra antifascismo e Resistenza*, cit., p. 99.

Racconta Puerari:

Si sapevano evitare, ma anche sottintendere, i discorsi sulla politica e sugli avvenimenti. La lezione, la lettura degli autori, appena vi si prestava, per evidenti ragioni ideali, portava a conclusioni del tutto contrapposte alla retorica, alla politica in uso. Nel consenso di quegli occhi davanti a me, ritrovavo la mia fuga quotidiana dalla vergogna che mi si rinnovava ogni volta che mi vedevo all'occhiello il distintivo, dovuto un giorno, al termine ultimo fissato da un decreto per gli impiegati di Stato, accettare. Attendevo i poeti, gli scrittori, le lezioni adatte a questa liberazione, con impazienza. Il richiamo agli ideali traditi lasciava poi dell'amaro, ma una pagina dell'autobiografia dell'Alfieri sulla Prussia, o di Croce sulla libertà, mettevano aria e vita nell'aula, mantenevano desta ancora la speranza. La necessità, più che della prudenza e della reticenza, di un'assoluta onestà in questo, mi obbligava all'essenziale, ad evitare certi toni di antifascismo spicciolo, ad una scelta di passi tanto sicura ed eloquente, quanto di validità oggettiva.

Come ha osservato Adolfo Scotto di Luzio, nascere troppo tardi vuol dire andare alla ricerca di maestri, in questo caso di maestri dissidenti¹⁶. «Dal suo professore, se volevo essere il suo professore, essa chiedeva di più, come io, inconsapevolmente, non tanto a mio padre, ma alla sua generazione, come lui a me e alla mia. Ciascuno di noi cercava l'immagine ideale di una salvezza fuori del tempo morto della schiavitù».

La generazione della ragazza è la stessa descritta da un altro giovane cremonese di poco più anziano, Federico Ferrari, figlio dell'avvocato Ubaldo, protagonista della scena culturale cittadina fino alla metà degli anni Trenta: «noi condannati alla nevrastenia, all'esaurimento delle forze psichiche appunto perché non possiamo usufruire d'aiuto reciproco dei compagni, siamo serrati nel mutismo, addirittura nella incapacità di stare in compagnia»¹⁷.

All'epoca dei fatti Puerari ha 36 anni. Non è vecchio, ma come educatore e come uomo avverte già il peso di responsabilità onerose. «Quello che avevo fatto nella vita sociale, politicamente, era poco, quasi nulla – chiosa nel suo esame di coscienza –, questa mia gioia non me l'ero gran che guadagnata, mi diceva quella frase. Ero anch'io uno dei tanti che s'erano piegati con odio e rancore».

4. Il professor Puerari è ben oltre la “zona grigia” rimasta anche a Cremona in disparte, estranea alle sorti del Paese¹⁸. In quel momento, informato dal fratello Emilio¹⁹, vicedirettore del Consorzio agrario, noto sorvegliato politico, si sta recando nello studio dell'ingegner Nino Vialli, dov'è indetta una prima informale riunione in vista del costituirsi del Comitato antifascista provinciale. La sua presenza in quel consesso avalla il suo essere “dalla parte giusta”, la sua riconosciuta onestà intellettuale, la sua dirittura morale. Eppure il richiamo della studentessa costituisce un monito duro da digerire. Più facile quando le circostanze lo mettono di fronte a ben altra realtà.

¹⁶ A. Scotto di Luzio, *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Torino, Einaudi, 2020, p. 3.

¹⁷ L. Zani, *Resistenza a oltranza. Storia e diario di Federico Ferrari, internato militare italiano in Germania*, Milano, Mondadori, 2009, p. 10.

¹⁸ Cfr. G. Azzoni, *Fuori dalla zona grigia. Protagonisti e vicende della guerra di Liberazione nell'archivio dell'ANPI di Cremona*, Cremona, Anpi, 2014.

¹⁹ Si veda la scheda relativa in Archivio di Stato di Cremona, Questura di Cremona, Sovversivi, b. 97, fasc. 2318.

L'imbattersi lungo il tragitto in un cartolaio ex squadrista, ora pronto a sventolare senza vergogna il tricolore della liberazione, crea nel racconto un repentino cambio di scena, enfatizzato dal succedersi di molti interrogativi e un secco botta e risposta: «Professore, buon giorno. – Crepa, gli rispondo».

Ancora una volta ci troviamo di fronte a un profondo senso di estraneità: estraneità dall'insipido compagno di scuola incontrato in campagna poche ore prima, estraneità dalle candide suore, estraneità dalla città troppo frettolosamente disposta a voltar pagina²⁰.

Non minore senso di smarrimento prova l'autore varcando la soglia dello studio Vialli. A manifestarsi davanti ai suoi occhi è, per dirla con le parole di Armando Parlato, «un variopinto incontrarsi di diversi antifascismi»²¹, un agitato confluire di personaggi legati da un'«intrecciata catena di amicizie», eppure lontani per età, ceto e condizione. La loro storia personale, dunque la loro credibilità politica e financo il loro modo di vestire e di atteggiarsi, ne rendono curiosa e perfino stravagante la commistione, non solo per Puerari. Patrioti di antica data si confondono con figure dal passato meno limpido, fino al giorno prima compromessi col regime.

Del resto, chiosa l'autore con cauto buonsenso, come sarebbe stato possibile valutare serenamente in quell'epoca buia d'inganni, cospirazione e sfilacciamenti sociali? Scrive:

I giudizi sicuri che si potevano dare sulle persone appena si usciva dalla strettissima cerchia degli amici si rivelavano incerti, facili all'errore, tanto ciascuno aveva una sua vita segreta di salvezza o di colpa, non tutta decifrabile dagli altri, e la solitudine sociale aveva creato distanze oscure nello stesso ambiente in cui si svolgeva la propria vita quotidiana.

Padrone di casa è uno dei più fieri avversari di Farinacci, un tempo presidente della locale Associazione combattenti, per nulla disposto ad avallare l'equazione fra mondo reducistico e fascismo²². Accanto a lui siede uno dei fondatori del Partito comunista d'Italia, il taciturno Rosolino Ferragni, condannato dal Tribunale speciale e duramente colpito dal regime, della cui crudeltà porta ancora i segni scavati sul volto.

Altrettanto riconoscibile in quel drappello è Giuseppe Speranzini, scapigliato ex popolare già direttore dell'«Azione» di Migliori²³. Ormai slegato da qualsiasi partito, egli rappresenta ciò che di più utopistico e messianico c'era stato nel sindacalismo bianco d'anteguerra: più che un'idea, una forza polemica, che la dittatura aveva, sotto sotto, alimentato. Pubblicista di lungo corso, è lui a insistere sulla necessità di un giornale, vaga espressione di quell'arsura di libertà: il che non avvenne se non due anni dopo, all'indo-

²⁰ Ben più partecipata è la testimonianza del socialista Emilio Zanoni, il quale parla invece di un'atmosfera «quarantottesca»: E. Zanoni, *Il movimento cremonese di liberazione nel secondo Risorgimento. Saggio storico*, Cremona, Anpi, 2020 (<https://www.eco-delpopolo.it/books/zanoni-1955-saggio-storico/mobile/index.html>), p. 95 ss. Al contrario, si noti il velo d'ironia con cui nel *Diario Puerari* rievoca il clima di concordia di quei giorni, all'insegna di un giacobino *Embrassons-nous*. Circa il rapporto fra la città e il suo ras letture suggestive sono state date, a partire da punti di vista metodologicamente differenti, da L. Grande, *Cremona e Farinacci (vivo o morto)*, in «Il Ponte», ottobre 1974, pp. 1205-1209; A. Ferrari, *Il Partito nazionale fascista a Cremona: bilancio storiografico e prospettive di ricerca*, in «Storia in Lombardia», 8 (1989), 1-2, pp. 165-200; R.A. Rozzi, *I cremonesi e Farinacci*, Cremona, Linograf, 1994 (Annali della Biblioteca statale e Libreria civica di Cremona, 42).

²¹ A. Parlato, *La Resistenza cremonese*, Milano, La Pietra, 1984, p. 14.

²² Sul punto, A. Ferrari, *Il Partito nazionale fascista a Cremona*, cit., pp. 182 ss.

²³ M. Reggiani, *Speranzini, Giuseppe*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 93, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2018, *ad vocem*.

mani del 25 aprile, sotto la responsabilità dello stesso Puerari, forse in ricordo di quel «Corriere cremonese» che aveva celebrato quasi cent'anni prima l'emancipazione di Cremona dallo straniero²⁴.

Le reminiscenze risorgimentali ricordano una storia gloriosa che la signoria farinacciana aveva d'un tratto spazzato via: sono *Voci e moniti dalla vecchia Italia*, che il democratico massone Giacinto Cremonesi, seguace di Ettore Sacchi, avrebbe celebrato nel 1946 rievocando la triste parabola locale²⁵. Anche lui compare tra i convenuti, identificabile nell'anziano avvocato a cui tutti fanno spazio, in segno di rispetto.

Dinanzi a tali personalità, «partecipi di una vita politica [...] confusa nella memoria», Puerari avverte la propria inadeguatezza: non sa nulla di cariche, uffici e relativi interessi; è solo un professore, una «persona comune» abituata a combattere con le armi spuntate della cultura. Il recente passato lo intimidisce – è forse questa la chiave di lettura più originale di tutto il racconto –, sia per quello che rimane in lui «come senso d'umiliazione che per quello riconoscibile in molti altri, per pensare e desiderare di dire una parola esatta».

A dipanare quella matassa di pensieri sono però due elementi che, quasi al termine del *Diario*, invadono la narrazione. Uno è il discorso di Vialli, attesissimo per il suo significato morale: il primo, detto «per tutti, della libertà». L'altra è la prossimità ideale dell'autore con quell'amico rimasto in disparte, ritroso a confondersi con l'eterogenea compagnia. «Non andartene, si potrà avere bisogno di te – gli dissi. E pensavo ad alcune frasi che avevo letto del manifesto steso [... poco prima], in cui si esprimeva un linguaggio immaginoso con “ruota del destino” e “quadrante della storia” ancora».

Il personaggio in questione, chiamato a stendere un nuovo documento insieme a un altro professore (Paolo Serini) e a due giovani avvocati (probabilmente l'azionista Francesco Frosi, futuro presidente del Cln locale, e il democristiano Ottorino Rizzi, sindaco di Cremona dal 1948 al 1952), è Giulio Grasselli, filosofo allievo di Piero Martinetti a Milano, discepolo di Croce, che nel 1932 aveva pubblicato nella «Biblioteca di cultura moderna» presso Laterza una sorta di autobiografia intellettuale intitolata non a caso *Storia di una mente*. Poco più che quarantenne, è un liberale antico, di quelli che sembrano usciti da un romanzo ottocentesco. Discendente di Annibale Grasselli, presidente del Governo provvisorio cittadino e poi di quello centrale di Milano nel 1848, nonché, da parte di madre, nipote del democratico Remo Lanfranchi, alfiere della Cremona democratica di primo Novecento, è solito fare ogni sera una passeggiata sotto le finestre delle carceri, togliendosi il cappello come Daniele Manin nella Venezia austriaca²⁶.

²⁴ Cfr. C. Stajano, *Patrie smarrite*, cit., p. 144. Sul «Corriere cremonese» di Cazzaniga, nonno materno, come già si è detto, di Puerari, si veda C. Crippa, in M. Rosi (ed.), *Dizionario del Risorgimento nazionale. Dalle origini a Roma capitale. Fatti e persone*, I, Milano, Vallardi, 1931, p. 272, nonché A. Dordoni, *Periodici cremonesi dell'800. Il ventennio post-unitario: 1860-1880*, in «Cremona. Rassegna della Camera di commercio, industria, artigianato e agricoltura», 9 (1979), 4, pp. 36-38.

²⁵ G. Cremonesi, *Voci e moniti dalla vecchia Italia. Dalla democrazia di Ettore Sacchi alla signoria di Roberto Farinacci*, con prefazione di A. Galletti, Cremona, Cremona nuova, 1946. Un profilo informale del suo autore è in G. Guarneri, *In ricordo di Giacinto Cremonesi*, in «Strenna dell'Adafa», 1984, pp. 205-210.

²⁶ C. Stajano, *Patrie smarrite*, cit., p. 168. Su di lui, E. Signori, *Giulio Grasselli tra filosofia, politica e impegno civile*, in A. Landi (ed.), *Patrizi, notabili, costruzione della città. Fabbrica e tutela di palazzo Magio Grasselli a Cremona*, Torino, Allemandi, 2011, pp. 21-32.

Non solo «gli studi filosofici gli avevano offerto una sua solitaria salvezza», ma la stessa amministrazione fondiaria, che aveva visto indifferente il compagno della sera prima, in lui riscuoteva, quasi specularmente, un particolare interesse, una passione – si legge – tale da meravigliarsi, «tanto il passo dalla filosofia all'agricoltura» pareva ai più «difficile a compiere».

In provincia una persona così è presto giudicata “strana”, specialmente se nulla si concede delle forme di vita adottate dalla società ufficiale, se nessun appiglio un tale individuo presta a farsi riconoscere le stesse colpe, le stesse umiliazioni subite e tratte a proprio vantaggio. Sì, non c'era niente da dire, era un “puro”, coerente in tutto a se stesso e personalmente rispettatissimo dagli stessi che dichiaravano di ignorarlo o lo consideravano un solitario superstite, eliminato dal nuovo “corso della storia”. In questo modo il fascismo lasciava vivere qualcuno dei suoi nemici. [...] Se poi gli chiedevano che cosa studiasse o che libro preparasse (in provincia si attende sempre un libro da uno studioso solitario) rispondeva che si occupava di matematica e le domande cadevano d'incanto. Altri rimaneva sorpreso se in certe discussioni di problemi economici e giuridici egli dimostrava insieme alla competenza un senso critico, una logica accompagnata da un ironico distacco, da una sottintesa irrisione per l'impalcatura economica del fascismo, al punto da indurre spesso l'interlocutore o a uno sfogo non richiesto d'antifascismo, o in un imbarazzo che non gli avrebbe fatto riprendere il discorso un'altra volta. Persone come queste, se davano ai fascisti il gusto della loro prepotenza, lasciavano loro un prurito di ultima interrogazione da fare.

Da lui Puerari impara ad avvertire idealmente «il dramma politico, a superare l'odio astratto, a interessar[si] dei problemi concreti in un momento in cui la negazione di quel costante politico, l'insofferenza, [lo] portavano a ritirar[si], a negar[se]ne la conoscenza e la critica negli uomini e negli istituti». Nel suo rigore, egli aveva offerto all'amico di poco più giovane «come il senso di un risveglio», una «maggiore coscienza di reazione» nell'atmosfera cupa del fascismo, di cui inizialmente Alfredo non aveva compreso il sorgere, «prima per l'età poi per indifferenza»²⁷.

Il richiamo degli autori e le argomentazioni logiche, il suo distacco dal presente e la fede piena nella religione della libertà crocianamente intesa costituivano, attraverso la sua persona, un'ancora di salvezza contro l'«assurdo mondo in cui si viveva».

E ciò perché, come aveva scritto sempre Grasselli, l'aspetto struggente di certe immagini umane non stava tanto nel fatto «che fossero irrealizzabili; ma [...] che, a rigor di termini, nulla [...] avrebbe potuto impedire di realizzarle»²⁸. Se si avesse voluto, sembra dirci questa storia, che restituiamo oggi al lettore dopo decenni di oblio. Se tutti l'avessero sinceramente voluto.

²⁷ È noto che proprio su questa tesi Alberto Moravia costruì il suo *Gli indifferenti*, pubblicato a Milano per le Edizioni Alpes nel 1929.

²⁸ G. Grasselli, *Storia di una mente. Testimonianze del nostro tempo*, Bari, Laterza, 1932, p. 157.

Diario di una persona comune

ALFREDO PUERARI

25 luglio 1943

Ritornavo in bicicletta dalla campagna insieme ad un compagno dei tempi del Liceo. Ci eravamo trovati in casa di un amico suo parente, di noi più anziano e sulle cui spalle erano cadute in questi ultimi anni parecchie di quelle cariche decorative che cominciavano ad avvelenargliene, col mutare degli avvenimenti, l'ambizioncella che gliel'aveva fatte cercare. Avevamo ascoltato tutte le radio Londra della serata, e adesso il vecchio compagno volle che mi fermassi sulla stessa strada del ritorno, prima di rientrare in città, a casa sua. Vi entravo per la prima volta e l'invito era nato da un po' più di cordialità che i discorsi molto liberi sulla situazione politica avevano avviato nel reciproco sfogo. Capitava di rado di trovarci insieme e di fare qualche discorso in confidenza. Allora, al Liceo, era il compagno due classi avanti di me, e certi distacchi rimangono stranamente dalla scuola alla vita, anche se non era proprio questo che ci aveva tenuti distanti. Lui era rimasto studente fino a qualche anno fa, molto ricco non lavorava, era entrato tra i primi nel fascismo, faceva l'agricoltore, ma da figlio di famiglia, e parlava dei suoi affari con una competenza riflessa, senza la passione e l'interesse istintivo di chi ama questa vita e c'è nato. Il salottino a pianterreno, nel quale si entrava dall'aia, era messo su alla cittadina, con un gusto di voluto, economico impegno di artistiche civetterie; come l'orticello, giardino al tempo stesso, che dava su un canale e aveva da un lato un portico d'antico braccio di convento. M'offrì un liquoretto mentre radio Londra dava ancora notizie e propaganda. Non gli avevo chiesto di aprire l'apparecchio, avevo lasciato l'iniziativa a lui. Buon fascista dei bei suoi tempi, rideva ora male del disastro; senza pronunciarsi in frasi arrischiate, rimaneva nel generico, negli interrogativi. La mia compagnia non lo interessava per un tale dialogo: sapeva benissimo come la pensavo. Egli voleva invece che vedessi la sua casa da poco messa moderna, le mattonelle lucide invece dell'impiantito, la sala da pranzo, il salottino, le bottiglie di liquore, qualche quadro dai colori vistosi, le riproduzioni a colori di quadri celebri incorniciate alle pareti, i pochi libri dalle rilegature in mostra. Quando m'ebbe fatto vedere quello che già così compiacentemente lo esprimeva, i discorsi caddero. Radio Londra parlava in questo momento in altra lingua.

Se avessimo pensato a regolare l'apparecchio sulla stazione italiana, avremmo saputo che Mussolini e il suo governo erano caduti.

Ritornai solo in bicicletta, sulla strada fresca, diritta e aperta sulla grande pianura. La notizia della caduta di Mussolini l'ebbi, invece, da mio fratello corso ad annunziarmelo quando udì che rientravo. Ci abbracciammo, poi andai ad abbracciare mio padre che aveva già spenta la luce per dormire. Mia madre mi chiese se sarebbe finita subito anche la guerra. Poi girai per la casa, come se qualche cosa vi fosse dentro di cambiato. Sulla loggia del cortile guardai alle finestre degli appartamenti superiori. Le ragazze che

erano ancora alzate a lavorare nel loro piccolo laboratorio di cappellini, dietro la veranda, mi sentirono e s'affacciarono. Ebbero voci e esclamazioni di gioia, e le forzarono per farmi piacere. Gli altri inquilini allora pure comparvero, e ci trovammo tutti a dire in breve le stesse frasi.

La casa ritornò nel silenzio. Un amico mi telefonò, pensava che non lo sapessi ancora. Era eccitato al microfono, la sua voce di solito calcata dottorilmente sulle sillabe si scomponneva in una specie di piccoli gridi, di sussulti, mentre il mio stupore e la mia gioia erano solo disturbati, lì sul momento, dal dispetto della sorte d'avermi fatto avere la notizia per ultimo in casa. Rimasi solo a ripassarmi le notizie della radio. Avrei voluto parlare ancora con mio padre, ma la luce nella sua stanza era ormai spenta. Pensavo a lui. Negli ultimi anni la sua insofferenza per le forme della vita sociale del regime era finita, per la sua vecchiaia, ad esasperazioni dannose persino alla salute. Lo umiliavamo noi suoi figli, evitandogli certi discorsi ai quali riusciva poi a trascinarci, con uno stupore per i nostri timori, per i nostri consigli alla prudenza con gli estranei, da farci riconoscere in lui la persona che non s'era adattata a nessun compromesso, e ricordare, così, quotidianamente, il comune errore, le dimenticate debolezze. Pativa dei nostri compromessi, lui che aveva pagato con la solitudine sociale, con le metodiche eliminazioni perfino da uffici modestissimi in cui si era illuso di agire come libero e disinteressato cittadino, il suo rifiuto di aderire in qualsiasi forma al fascismo. Era uscito da poco da una malattia gravissima, e adesso l'avverarsi della fine, nella quale aveva sempre creduto, dell'uomo e del suo partito, mi ricordava quel desiderio suo, con l'avanzare degli anni, di non morire prima del ritorno della libertà, del crollo di un mondo in cui con sdegno e dolore soltanto sapeva muoversi. Il fatto che ora egli viveva legato per me ad un senso di giustizia e, insieme, alla sua tempra, alla sua fede. Mi pareva che il tempo per lui non si fosse mai chiuso negli irraggiungibili limiti della schiavitù. Pensavo in quegli istanti alla frase di un amico dopo la guerra di Abissinia: "Ne avremo per cent'anni adesso col fascismo", tanto può la mancanza della libertà smarrirci nell'impressione di un tempo senza fine. Ero solo nella sala da pranzo, un angolo era illuminato dalla lampadina accesa della radio. Non avevo più bisogno di notizie per il momento.

26 luglio

Il mattino dopo mi alzai alle otto, avevo una lezione privata in un collegio di suore. Aperta la finestra guardai fuori del balcone, in istrada. C'erano ancora poche persone. Pensavo: – Che cosa accadrà oggi, come reagiranno i fascisti? – Mio fratello era ripartito per Milano dove aveva il suo lavoro. Ero in ritardo per la lezione, e dovetti andare al collegio in bicicletta.

La sorella portinaia nell'aprirsi sorrisse e salutò: – Contento, eh? – Le due suore cui davo lezione mi attendevano in un salottino davanti ai libri aperti e con i componimenti d'italiano spiegati davanti con diligenza. Una d'esse doveva sostenere certi esami di "maestra giardiniera", aveva quarant'anni, e l'altra di licenza magistrale, ed era press'a poco della stessa età. Secondo l'intenzione della madre superiora avrei dovuto dar loro una rapida preparazione "moderna", necessaria a suo giudizio per passare quegli esami. Per la stessa ragione mi avevano dato l'incarico di alcune ore nel loro liceo. E m'avevano lasciato fare quello che volevo in materia d'insegnamento. Le suore non discorrevano

no malvolentieri con me di politica, né dispiaceva loro che svitassi un po' quella propaganda che anche nel convento doveva essere fatta, e lo era, da parte di un collega gerarca, influentissimo nell'ambiente scolastico locale, molto utile proprio per questo al loro Liceo. Sorridevano ai miei rifiuti per le varie commemorazioni richieste, all'invito fatto alle mie scolare di non alzare più il braccio nel saluto romano, quando entravo in classe; ma se mi impazientivo, con una suora o con l'altra, alla loro formula rituale: – Però il fascismo ha fatto qualcosa di buono – e tiravano in ballo la religione e il comunismo, assumevano espressioni addolorate, si smarrivano; e se non avessero saputo che uscivo da famiglia cattolica, e che mio padre e mia madre facevano visita una volta all'anno al vescovo, non so se mi avrebbero tenuto a insegnare alle loro ragazze. Il non riconoscere da parte mia che “almeno in religione” il fascismo avesse giovato a qualche cosa doveva metterle in dubbio sul mio attaccamento alla fede, e lasciarmi sospettare come un'anima inquieta. Una di esse concluse ad uno dei miei sfoghi, dopo essersi ritratta da me e aver congiunte le mani: – Pregherò per la sua anima, professore.

Anche le due suore adesso, dopo i primi commenti alla caduta di Mussolini, rivelavano, nell'impaziente curiosità, il disagio di un cambiamento di discorsi, il timore dell'incognito, non tanto per gli avvenimenti come pei giudizi nuovi da doversi accettare. Per non disancorarsi da quello che di creduto pareva loro buono, mi buttarono lì anche loro la frase: – Però Mussolini ha fatto del bene alla religione. – Era ora che cominciassi la lezione. Intanto pensavo a quello che sarebbe potuto avvenire in città. L'avevo attraversata rapidamente in bicicletta. L'animazione, i saluti, i sorrisi, i gruppetti, erano dati troppo deboli, e ancora prudenti preludi della gioia. Nessuno aveva ancora esposta una bandiera, forse molti non sapevano la notizia. Non avevo pensato a telefonare all'altro mio fratello in città. Negli ultimi mesi aveva riunioni politiche, capivo che mi aveva escluso finora per non compromettermi con la scuola se scoperto, o perché imprudente, essendomi già fatto metter dentro dalla questura una volta, che mi aveva obbligato a firmare una diffida. Perché ero venuto qui e non avevo chiesto a lui qualche cosa? Dopo vent'anni di fascismo cade Mussolini ed io me ne vengo al convento. Questo pensavo leggendo il tema della futura maestra giardiniera sull'Inferno. Avevo detto alle due suore: – Svolgano loro un argomento che le interessa, per la prima volta. – E questa ha scelto l'Inferno. Anche lei non vede che Paolo e Francesca nella Cantica. Chissà, forse crede di venire incontro alla mia “modernità”. Dell'altra, come sperare che la sua prosa infantile e innocente su un tema pedagogico (– L'han dato a un esame di licenza qualche anno fa –) possa mutare in un mese? – Li rivedrò meglio a casa e ne riparleremo – dico. E poiché stiamo ripassando Dante, prendiamo l'episodio di Guido da Montefeltro. Vedono, molto reverende Madri, com'è il poeta, così rispettoso dell'autorità sacra del Sommo Pontefice, e difatti condannerà all'inferno lo schiaffeggiatore di Bonifacio VIII, qui ha sufficiente spirito critico per rappresentarlo nel momento in cui si vale della sua autorità per ingannare, e quindi perdere un'anima che neanche San Francesco riesce più a salvare?

Dalla strada veniva uno scalpiccio di passi, più voci del solito, e il tempo della lezione era lungo a passare. Io guardavo le suore immobili. La loro attenzione la sentivo – come quella della solita suora che assisteva in un angolo della classe dove insegnavo – per così dire doppia: c'era un'attenzione per l'argomento in sé che svolgevo, e pareva di leggerla negli occhi, e un'altra destinata a sostare più a lungo nelle orecchie; con la seconda si pesavano le parole, o meglio certune. A quelle orecchie che non vedevo, nascoste

sotto i veli, ero tentato spesso di parlare non con la solita circospezione della scuola pubblica. Mi invitava il ristretto numero delle alunne nelle classi, le belle aule barocche con fregi dorati e piccoli affreschi, il raccoglimento, il silenzio, la cordialità di un insegnamento molto colloquio via via individuale; né tutto ciò l'impediva la presenza della suora testimone. C'è per la religione – mi dicevo – non per farmi star zitto in altre cose. Non che mi piacesse far della politica a scuola, come si dice, ma tutta la vita era così resa falsa e impura dalla invadenza della propaganda e delle organizzazioni del regime, ch'era impossibile non urtarsi con il ridicolo e il grottesco introdotto nelle nostre aule. La lezione finì, uscii dal convento di corsa. In fondo alla via vidi la prima bandiera. La questione della esposizione della bandiera sotto il fascismo era una delle tante nelle nostre case. – Metterla, non metterla? E poi? Il tale non ce l'ha fuori. – Malumori, discussioni, amor del quieto vivere, voglia di far dire a qualcuno: – Non l'han messa fuori, han fatto bene. L'autorità in questa faccenda, in famiglia, era mio padre che non voleva mai saperne, e riaffermava che in casa comandava lui. Più conformista mia madre, per amore delle singole professioni e posizioni sociali dei figli, guardava la cosa dal lato pratico, provocando gli "eterni ragionamenti", le "eterne cose che tutti sappiamo" di mio padre. E assistei anche ad una scenata, un ventotto ottobre, tra i miei genitori quasi ottantenni per l'esposizione della bandiera al balcone. Il corso mi apparve imbandierato come per incanto e popolatissimo, il tricolore aveva riacquisito vita, la gente si riguardava in faccia con gioia: saluti a gran voce, colpi di mano sulle spalle, scambi di sorrisi tra gente che non si conosceva, identiche frasi ed esclamazioni. A casa seppi che durante la mia assenza mi avevano cercato ripetutamente, che mio fratello con amici comuni mi attendeva per una riunione. Volli ripercorrermi le vie a piedi, vedere da vicino le persone, salutarne allegramente quante ne conoscevo. Il primo incontro doveva capitarmi con un signore anziano che attraversò la strada nella mia direzione con le braccia spalancate. Scansai l'abbraccio in tempo. Era stato uno dei primi fascisti della città; liquidato poi per grossi imbrogli dal partito, s'era aggregato ai vari gruppetti timorosamente "anti" da parecchi anni. Me ne liberai con una frase, continuando per la mia strada, tentato ancora di volgermi indietro a guardarlo. Lo vidi difatti che stringeva con calore la mano ad un altro. Discorreva e sussultava, gridava anzi, apriva le braccia lunghe di persona alta, e mentre un tempo abbassava la schiena per raccontare sottovoce qualche cosa di cui rideva poi col compagno in posa di circospetta normalità, si piegava adesso all'indietro, e la mimica d'un nuovo esercizio di miglior respirazione era ostentivamente indicato ai passanti. Ciascuno sceglieva un suo gesto, una sua parola, un cenno di consenso e di approvazione, e godeva di riconoscersi negli altri. Attorno all'edificio del Grande Gerarca, della Federazione Fascista, della Prefettura, c'erano cordoni di truppa, e a una certa distanza una folla soddisfatta. Non una camicia nera, non un distintivo all'occhiello. Sui volti quasi un'interrogativa incredulità attraverso cui si intravedeva l'impaccio ancora delle umiliazioni accettate.

Così inattesa quella caduta del fascismo, retrospettivamente, dava la misura della nostra deceduta dignità durante la sua dominazione; apparivano i lunghi anni vissuti un inganno alle spalle della nostra giovinezza; soprattutto per noi, cresciuti tra la fine dell'altra guerra e quest'ultima, sensibili alla eredità ideale della generazione sconfitta, che ce la trasmetteva con insufficiente coscienza dei suoi errori, con il peso dei propri rancori: per questo irosa e vergognosa dei compromessi suoi e ancor più dei nostri.

Noi eravamo continuamente accusati di non sapere uscire dalla prigione nella quale ci eravamo trovati. Nel passato si vedevano ora a un tratto le debolezze, l'assenza dell'atto di coraggio, di rifiuto, soprattutto di chiarezza. Avevamo undici anni quando vedemmo comparire per le strade i primi "manganelli", quando udimmo alcuni spari per le vie. Abbiamo assistito alla sconfitta della libertà da piccoli spettatori, orientati poi – e salvati o perduti – dalla formazione familiare. Avevamo vissuto male dentro di noi, il tempo era perduto, sia pure per quel poco accettato da un regime che ci ridusse al lavoro solitario, amaro, perché macchiato dall'inevitabile colpa di prendere da lui per vivere il nostro pane. Non ebbi il tempo di farmelo da me il mio esame di coscienza. Mi ci obbligò l'incontro con una scolara.

Aveva finito il Liceo da un anno, frequentava adesso l'università. Era venuta in Italia dalla Francia, allo scoppio della guerra nel '40. Non sapeva quasi l'italiano quando si era presentata con sua madre al Liceo. Poi si rivelò la migliore. Nei due anni che fece al Liceo con me, s'era affiatato attorno a lei presto un gruppetto non di sgobbone, ma di ragazze avidissime di letture, per cui era nata con loro una consuetudine di colloquio, di scambio quotidiano di impressioni su libri, su opere d'arte, su gusti e preferenze individuali. Si sapevano evitare, ma anche sottintendere, i discorsi sulla politica e sugli avvenimenti. La lezione, la lettura degli autori, appena vi si prestava, per evidenti ragioni ideali, portava a conclusioni del tutto contrapposte alla retorica, alla politica in uso. Nel consenso di quegli occhi davanti a me, ritrovavo la mia fuga quotidiana dalla vergogna che mi si rinnovava ogni volta che mi vedevo all'occhiello il distintivo, dovuto un giorno, al termine ultimo fissato da un decreto per gli impiegati di Stato, accettare. Attendevo i poeti, gli scrittori, le lezioni adatte a questa liberazione, con impazienza. Il richiamo agli ideali traditi lasciava poi dell'amaro, ma una pagina dell'autobiografia dell'Alfieri sulla Prussia, o di Croce sulla libertà, mettevano aria e vita nell'aula, mantenevano desta ancora la speranza. La necessità, più che della prudenza e della reticenza, di un'assoluta onestà in questo, mi obbligava all'essenziale, ad evitare certi toni di antifascismo spicciolo, ad una scelta di passi tanto sicura ed eloquente, quanto di validità oggettiva. La scolara italiana venuta dalla Francia, nuova al suo paese che vedeva per la prima volta, non colse dapprima questo tono segreto, e me lo spiegai più tardi, quando incidentalmente raccontò un giorno le sue impressioni dell'ingresso in Patria. La sua voce era ancora commossa nel ricordare l'emozione che le avevano dato, subito dopo la frontiera, le grandi scritte delle frasi di Mussolini sulle facciate delle case, lette dal treno. Aveva quindici anni e ciò le era parso la patria appena conosciuta, ma un po' di stupore dovette sfuggirmi dal volto, mentre tacevo, perché, guardandomi, aggiunse che adesso sapeva quanta "falsità" e "retorica" e "corruzione" ci fosse dietro quei muri sonanti di parole. Lo disse a malincuore, si sentiva il sacrificio di un disincantamento, citava un ricordo che aveva perduto la sua durata attuale. Ed eccola a braccio di una sua compagna venirmi incontro sullo stesso marciapiede. Come le vidi, le salutai da lontano con un gesto delle braccia, e mi sarei anche fermato a discorrere con loro, se la scolara non mi avesse prevenuto con una frase che mi parve quasi dispettosa, e in cui, in fondo, si esprimeva un disagio, una delusione non d'ora: – Bella fatica adesso far festa!

Quello che avevo fatto nella vita sociale, politicamente, era poco, quasi nulla, questa mia gioia non me l'ero gran che guadagnata, mi diceva quella frase. Ero anch'io uno dei tanti che s'erano piegati con odio e rancore. Dal suo professore, se volevo essere il suo

professore, essa chiedeva di più, come io, inconsapevolmente, non tanto a mio padre, ma alla sua generazione, come lui a me e alla mia. Ciascuno di noi cercava l'immagine ideale di una salvezza fuori del tempo morto della schiavitù.

Ma a questo signore che se ne sta sulla porta del suo negozio di cartoleria, e che l'ha già addobbato di tricolore, fino a ieri delatore, "squadrista", uno di quelli che si pavoneggiava col "manganello", che fermava le persone senza distintivo o camicia nera nei giorni comandati, e ne consegnava i nomi per essere pubblicati sul giornale locale onde esporli al "biasimo", alla "deplorazione", perché nessuno dice nulla, e perché ora mi sorride, mentre prima mi scrutava con un'aria di infastidimento? T'ho mai salutato io?

– Professore, buon giorno.

– Crepa – gli rispondo. E m'affretto verso il luogo del convegno.

Nello studio dell'amico c'era una diecina di persone. Si salutò chi si conosceva come se non ci si fosse visti da anni. Con qualcuno ci si presentò e i nomi rinnovarono il primo cenno con maggior calore. Li avevo uditi spesso sulla bocca di amici comuni, partecipi di una vita politica per me confusa nella memoria. Erano professionisti, anche vecchi lavoratori, qualche generoso signore, già eliminati dalla loro posizione sociale dal Fascismo. L'ospite che ci aveva riuniti mi salutò dal tavolo interrompendo una telefonata, e bastò la luce degli occhi, il sorriso che gli illuminava il volto, a creare tra di noi un teso contatto con il passato. L'amarrezza e il logorio che gli era costata l'esclusione da ogni attività politica l'avevano precocemente invecchiato ed ora, come si vide nei giorni seguenti, egli si metteva a capo di ogni iniziativa con una energia nella completa disponibilità delle sue forze, sproporzionata alle possibilità fisiche e morali di ispirare e coordinare la trasformazione della vita cittadina. Era stato l'avversario più di ogni altro invisibile, nella provincia, del Grande Gerarca, soprattutto per uno di quei fatti personali che sono sufficienti in una carriera ambiziosa a incrinargliela proprio alla sua origine. Il Grande Gerarca s'era ben dato da fare per procurarsi nel ventennio decorazioni da allineare sul proprio petto, a immischiarsi di cose di guerra, ma oltre alla verità da tutti risaputa, c'era proprio questo episodio ben noto: che l'allora agitatore piazzaiuolo, innalzato poi agli onori e arricchitosi smoderatamente sotto la dittatura, un giorno nel '19 s'era presentato alla sede della associazione ex-combattenti per iscriversi, e l'avversario politico l'aveva educatamente ricondotto alla porta ricordandogli il vergognoso e notorio imboscamento dal '15 al '18. Episodi che non si dimenticano né da una parte né dall'altra, anche se di quella associazione doveva col Fascismo divenire il "presidente".

Sedeva di fronte al nostro ospite un comunista, uno degli "inaccostabili" che a stargli insieme per la strada c'era quello che subito correva a dirlo in federazione e il questurino che ti scrutava e ti seguiva poi per qualche giorno. Portava nel volto scarso e pallido i segni degli otto anni di carcere e non so più quanti di confino. Terminato quest'ultimo, la vita in città gli veniva resa difficile con arresti e "fermi" e con l'"indignità" dell'esercizio professionale. La malattia presa poi non gliela toglieva più nessuno. Egli parlava poco e guardava chi entrava con lenta espressione di simpatia, quasi a fatica distandosi da una sua solitudine, un po' assente nella cordialità più che per distacco, per una certa stanchezza dopo il sacrificio degli anni migliori della sua salute, dei conforti di una vita sociale comune. La gioia degli altri prorompeva, era su di uno stesso tono: quello che avevano salvato di sé, della propria posizione, della carriera,

quello che avevano conservato era sufficiente a dar loro questo nuovo calore ed esuberanza, a schiudere alla loro fantasia il senso immediato di un'esistenza migliore per sé e per tutti, ad ambientarli sul nuovo terreno, a rifarsi, forse a riprendersi il perduto. Ma poiché certi episodi si ripetono, fu lui poco dopo, vedendo già muoversi nel gruppo un giovanotto sino alla sera prima ancora negli uffici del Grande Gerarca, ed ora pieno di fervore e d'animazione nelle proposte, ad alzarsi a chiedergli che faceva in mezzo a loro, e a cacciarlo fuori. Si sentiva a suo agio invece quest'altro. Era stato redattore capo d'un giornale locale del tempo della libertà di stampa. Aveva un gran bisogno di sfogarsi, e a tratti scattava, chiedendo un consenso, una risposta per richiamare vecchi discorsi, vita comune, antichi episodi. Aveva vissuto da povero diavolo, s'era aiutato con qualche lezione privata d'italiano o di latino ad assai buon mercato a ragazzi che, se non passavano agli esami per quelle lezioni, rimanevano spesso suoi fedeli a loro modo, un po' per le idee diverse che sentivano da lui e anche perché certe parole, certe ribellioni al pensare comune incuriosivano, avevano del nuovo ed essi riportavano in famiglia tra gli amici qualche bella frase ed atteggiamento di disprezzo, prendevano da lui toni polemici, venivano a sapere fatti ed episodi della vita d'un tempo che i più ignoravano o qualcuno aveva dimenticato. Non aveva perso i contatti di una volta con la campagna e le fabbriche. Per questo subito si disse che egli aveva prestigio sulle masse, non si sapeva bene per qual partito. C'era stata verso di lui la diffidenza collettiva che nasce attorno al disgraziato malvestito dai capelli lunghi e dalla barba di parecchi giorni, dalla cravatta svolazzante e che conservava nella miseria e nell'irrisione una sua aggressività di estremista pronto a concionare, sproporzionatamente al tono richiesto dall'interlocutore che doveva sentirsi di fronte a lui non più individuo ma pubblico. Il suo pubblico era quello del giornalista "polemico" che a tratti aggiusta la frase con certo sarcasmo d'andamento letterario. Chi fosse, chi rappresentasse lì nel comitato ben non si seppe neppure nei giorni seguenti, né egli lo diceva: si poteva soltanto supporlo, qualcuno più autorevole di lui, in quella che si pensava la sua tendenza politica non ne riconosceva l'investitura. Una proposta però egli faceva con insistenza: l'immediata necessità di un giornale locale, e andava da sé che gliene spettava la direzione. Cosa quest'ultima che metteva lì per lì del gelo. Un particolare non a tutti noto, forse, giustificava psicologicamente la sottintesa autoelezione. Egli per vent'anni non aveva perso una frase, non aveva dimenticato un fatto che potesse rianimargli la polemica contro il Grande Gerarca, come quando scriveva sul giornale di cui era redattore. S'era ritagliato articoli, trafiletti dal quotidiano fascista dove il Gerarca poteva permettersi ogni sfacciata falsità, ogni improntitudine, aiutandosi con la prosa compiacente di due o tre giornalisti succedutisi nella sua carriera politica, a soccorso della sua proverbiale ignoranza, oggetto delle facezie della provincia. Il vecchio giornalista aveva composto un vero e proprio *corpus* di trafiletti, di prosa, di vergognose bugie. Incollava quei ritagli con un piacere per la raccolta, che gli prolungava lo sdegno e gli dava l'impressione di avere l'avversario sottomano; non perdeva un numero del giornale, e sui grandi fogli in cui incollava quella carta faceva annotazioni, rispondeva come se dovesse ribattere il mattino dopo parola per parola sul foglio impaginato da lui. Punti interrogativi in rosso e in blu, esclamazioni, begli insulti tessevano il solitario contraddittorio, consolavano il suo silenzio forzato, la sua povertà. L'idea del documento da conservare, che a tutto si sarebbe potuto rispondere un giorno, gli ridava, proiettata nel futuro, la gioia ancora della propria libertà. E adesso c'eravamo. Prima

d'ogni altra cosa, prima del nuovo podestà o del nuovo Commissario per le Opere Assistentziali, o del presidente di una società o dell'altra per cui si discutevano e si cercavano nomi da sostituire, la città doveva avere il suo nuovo giornale.

Nello studio entrava gente, altra rimaneva nel cortile del palazzo, e ogni discussione sulle iniziative da prendere veniva interrotta da questi arrivi, ai quali si rinnovavano i saluti, le strette di mano, le domande, per un bisogno di riaffermare la propria gioia. Come non si poteva chiedere al vecchio e gioviale avvocato liberale quando entrò, e tutti gli fecero largo, come e a che ora aveva saputo la notizia, perché aveva tardato a farsi vedere? Gli fu offerta una poltrona su cui si sedette un attimo per prendere fiato, e non vi si riadagiò che quando si fu salutate le persone a una a una, alternando espansioni e rievocazioni esclamative. Ripeteva di tanto in tanto: – E lui, il Gerarca, lui dov'è? – Del Gerarca non si sapeva nulla. La sua segretaria aveva però potuto bruciare per ore i documenti che volle nei suoi uffici e in quelli della federazione fascista, non si sapeva bene se con la connivenza del questore. Mentre si dicevano queste cose qualcuno ci informò che la segretaria uscendo dalla sua abitazione era stata aggredita da alcune donne della piazza. Una s'era tolta una ciabatta e aveva picchiato sodo sul volto della Seconda Padrona della città, di fronte alla quale ancor ieri Consiglieri nazionali, gerarchi e gerarchetti tremavano all'idea di trovarsi in contrasto con lei. La cosa non finì lì. Sulla stessa strada percorsa per anni insieme alla corte delle autorità lucide e rosee che la chiamavano familiarmente – e non senza ragione – per nome, essa fu svestita dalle popolazioni che la lasciarono nuda sul marciapiede sghignazzando e insultandola. Anche un altro episodio veniva raccontato. Per non so quanti anni una certa bottiglia in casa di un antifascista era stata oggetto di ironiche attenzioni. Quel vetro conteneva gli effetti di una forte purga dovuta mandar giù in una sala della federazione fascista al tempo del manganello e dell'olio di ricino. Come l'ex-redattore s'era covato gli scritti del Grande Gerarca per anni, quest'altro aveva messo in un angolo della sua cantina quel documento personale con la data, il nome della persona responsabile della prepotenza subita. A non più di dodici ore dalla notizia della caduta di Mussolini l'eroe squadrista di un tempo era stato obbligato a trangugiare quella roba. Fu l'unico fascista della città nei quarantacinque giorni di Badoglio ricoverato all'ospedale. Un altro ce lo portarono, ma si era suicidato. Il suo passato politico aveva l'eredità di parecchi omicidi.

La costituzione del comitato, la precisazione dei suoi compiti veniva così ritardata, e già ciascuno si preoccupava che non se ne compromettesse la funzione facendolo trovare di fronte ad eccessi o ad avvenimenti di cui renderlo responsabile screditandolo in città. Intanto mi si rivelava nei discorsi un aspetto della società di cui non avevo esperienza se non indiretta: si trattava di cariche dietro cui si rivelavano molto più interessi di quello che non pensavo, infrazioni giuridiche, scandali, volgari contraffazioni, e mi chiedevo come si potesse con la sostituzione di alcuni nomi trasformare tutto. Sentivo la mia incompetenza in tutto ciò. Pensavo al giornale di cui si discorreva, che avrei potuto fare qualcosa anch'io, ma mi sentivo, nel formularmene le possibilità, come intimidito a esprimere quello in cui avevo sempre creduto, sopraffatto dalla gioia di tutti, non così libero del passato, sia per quello che rimaneva in me come senso d'umiliazione che per quello riconoscibile in molti altri, per pensare e desiderare di dire una parola esatta. L'avvocato liberale s'era seduto sulla sua poltrona, elencava consigli d'amministrazione, presidenti, cariche, riesumava suoi vecchi progetti, ricordava morti e viventi del suo

passato politico, e la rievocazione era alternata da sfoghi e sollievi, da sdegni, da proposte di denunce, interrompendo spesso altri discorsi avviati concretamente alle necessità più urgenti. Qualcuno già si impazientiva di quel suo incapsularsi nello sfogo personale, sebbene a quei fatti, a quei nomi ciascuno col vicino sentisse poi il bisogno di accennare a sua volta. Anche prima del fascismo c'era stato del marcio e a certi nomi veniva arricciato il naso, se ne voleva evitare il riapparire per ragioni identiche a quelle che facevano allontanare i gerarchi. Altri, desiderati per il loro buon nome o per una certa competenza tecnica, invitati a mettersi a disposizione per qualche incarico, ricusavano. Dicevano di non sapere chi erano, chi rappresentavano quelli del Comitato, che funzione legale avessero. Essi non avevano preso la tessera, erano vissuti tranquilli per la loro ricchezza, per potersene infischiare di tutti, se non anche per snobismo, ma adesso avevano preso il largo come i gerarchi. Non era per loro venuto il momento di compromettersi. Il governo non aveva sciolto ancora con un decreto il partito fascista, i tedeschi avrebbero messo su Mussolini e i gerarchi: c'era il rischio, dopo averla scampata bella per vent'anni, d'aver fastidi proprio adesso. – I partiti non sono permessi – dicevano. E poi i partiti. Chi ne sa qualcosa. Qualcuno di quei signori aveva la casa in campagna e c'era andato, conservando la sua onestà decorativa.

Mentre l'ospite telefonava o prendeva appunti delle cose più diverse insieme al comunista, si formavano gruppi particolari. Uno di questi stava attorno a un giovanotto che con volto accigliato stendeva un abbozzo di manifesto per la cittadinanza. Come arrivavano nuove persone essi si aprivano ed erano di nuovo saluti. La confusione, le esclamazioni, gli abbracci a lungo avevano finito col fare sorridere un mio amico con cui ero rimasto in disparte. – *Embrassons-nous*, scene all'89 – disse quasi parlando a se stesso. Ma quello accaduto finora fu nulla rispetto all'ingresso improvviso e clamoroso di un tarchiato giovanotto, rosso in volto, in maniche di camicia, seguito da un gruppo di ragazzi e da un signore anziano dal fare di vecchio gentiluomo, molto ben vestito. L'accoppiamento dei due e del gruppetto riusciva un po' strano. Il gentiluomo teneva in mano un'asta con un cartello sostenuto con molta dignità. Di quest'ultimo conoscevo una curiosa stranezza. All'epoca del maggior trionfo del fascismo aveva scritto su un muro del palazzo della posta, poco discosto dalla buca per le lettere, dove quindi molti avrebbero potuto leggerla, una lunga frase inneggiante a Mussolini, e l'adulazione gli doveva essere parsa così bella da garantirsi l'originalità mettendovi la propria firma preceduta dal titolo di cavaliere. Il giovanotto acceso invece era montato su una seggiola e inveiva contro i vent'anni della dittatura e si rivolgeva all'ospite per invocare giustizia. Erano tutti così stupiti e perplessi davanti all'individuo, che lo lasciarono dire finché uno non lo richiamò e non l'invitò alla calma. Allora il giovane clamoroso prese all'improvviso un'aria umiliata, ma scese dalla seggiola, guardando il troppo saggio, secondo lui, con dispetto. Ci si meravigliò di vederlo tra noi. La sua fama era ambigua e si diceva fosse una spia, ma incerti sul vero o sul falso della voce, ciascuno espresse in disparte il suo stupore. I giudizi sicuri che si potevano dare sulle persone appena si usciva dalla strettissima cerchia degli amici si rivelavano incerti, facili all'errore, tanto ciascuno aveva una sua vita segreta di salvezza o di colpa, non tutta decifrabile dagli altri, e la solitudine sociale aveva creato distanze oscure nello stesso ambiente in cui si svolgeva la propria vita quotidiana.

A un certo momento fu necessario che d'ospite parlasse. Furono poche parole che ascoltammo con commozione. Ci sembrava inverosimile di udirle. Per il piccolo gruppo di persone che eravamo, incontratesi attraverso una intrecciata catena di amicizie per cui quasi non era necessario che uno di noi facesse un discorso, quelle parole invece erano attese perché dovevano essere le prime, dette per tutti, della libertà. Esse andarono già oltre quelle ufficiali. Se era stato detto che la guerra continuava, ora non si poteva, caduto il fascismo, non ripudiare la sua guerra, non invocare le truppe alleate liberatrici. E ci si trovò ad applaudire tutti questa frase, anche se qualcuno subito dopo azzardava che questa era "forte", un altro ricordava che avevamo i tedeschi in casa, e un ufficiale di complemento correva a dirci che "se lo avessero saputo" le autorità militari avrebbero potuto far fucilare l'oratore. Il giovanotto clamoroso s'era riacceso e cominciò a chiedere arresti e prigionie, la distruzione di tutte le insegne del fascio agli edifici pubblici. Ma la cosa suscitò una risata generale perché in città non erano rimaste che quelle, per cui ci sarebbero volute le scale dei pompieri, già autorizzati del resto a toglierle. Con la risata il giovane sbollì e se ne uscì nella via insieme al suo compagno dignitoso. Poi si fece un po' d'ordine nello studio, una parte delle persone fu invitata a uscire. Rimasero quelli che in un certo qual senso rappresentavano non dico i partiti di cui si sapeva poco, ma quelle tendenze d'opinioni approssimativamente orientate verso certe idee professate nei vecchi partiti, che nessuno accettava secondo l'impostazione che li aveva condotti alla sconfitta, ed altri restarono, necessari al comitato per la loro esperienza professionale nei singoli rami della loro attività tecnica. Ora temevo che l'amico col quale m'ero tenuto in disparte volesse uscire. Aveva già con alcune frasi reagito all'impressione di disordine che aveva dato l'assembramento, ad alcune facce coraggiose a comparire alla riunione con quello che si diceva o si sapeva di loro. – Non andartene, si potrà avere bisogno di te – gli dissi. E pensavo ad alcune frasi che avevo letto del manifesto steso dal giovane accigliato, in cui si esprimeva un linguaggio immaginoso con "ruota del destino" e "quadrante della storia" ancora. Questo si può evitare – gli dissi, e lo pregai di prendere l'iniziativa insieme ad altri due o tre che avessero una maggior pratica dell'uso delle parole per dare alla cittadinanza un manifesto corretto. Lo dissi abbastanza forte perché gli altri sentissero, e l'amico allora fu condotto con sorridente prepotenza in una stanza laterale, si trovò davanti dei fogli bianchi da riempire, e avendo ancora delle riluttanze si vide affiancato un amico professore, due giovani avvocati, e sentì alla fine l'ingiunzione di consegnare entro mezz'ora il testo che a nome del Comitato si sarebbe dovuto esporre in città. Si era già perso del tempo abbastanza. E la porta si chiuse alle nostre spalle. Mi sembrava assurdo per quello che egli significava per me che egli si tirasse in disparte, che in quel momento si rifiutasse per riserbo di partecipare alle discussioni e alle proposte per reazione ai primi bruschi contatti con la piazza, che ad essa contrapponesse la propria solitudine intellettuale senza che la sua esperienza, non meno dura di quella di molti altri, non sapesse farsi attiva. Egli era giovinetto all'epoca della guerra '15-18, aveva visto sorgere il fascismo sui vent'anni e sin da allora s'era rifiutato ogni adesione, seguendone con angosciata sensibilità e reazione lo sviluppo e il trionfo. Gli studi filosofici gli avevano offerto una sua solitaria salvezza. Ciò era significato a una certa epoca la rinuncia alla scuola universitaria per la quale era già avviato. La vita di pensiero non gli era bastata, e bisognoso d'azione aveva incominciato ad occuparsi di agricoltura nella condotta diretta dei suoi terreni, con una meticolosità, uno scrupolo scientifici, con una passione nell'e-

sperienza di problemi economici, amministrativi, che i pochi amici si meravigliarono della sua competenza e preparazione, e suo padre della riuscita negli affari, all'inizio affidatigli con trepidazione, tanto il passo dalla filosofia all'agricoltura gli sembrava difficile a compiere. In provincia una persona così è presto giudicata "strana", specialmente se nulla si concede delle forme di vita adottate dalla società ufficiale, se nessun appiglio un tale individuo presta a farsi riconoscere le stesse colpe, le stesse umiliazioni subite e trattate a proprio vantaggio. Sì, non c'era niente da dire, era un "puro", coerente in tutto a se stesso e personalmente rispettativissimo dagli stessi che dichiaravano di ignorarlo o lo consideravano un solitario superstite, eliminato dal nuovo "corso della storia". In questo modo il fascismo lasciava vivere qualcuno dei suoi nemici. Questi erano i suoi esempi del rispetto della libertà, salvo attendere tali persone al gesto, alla compagnia compromettente e colpirli in modo volgare, come quando arrestarono senza sufficienti pretesti giuridici il mio amico per il gusto di fargli conoscere qualche giorno di prigione. Ma in fatto di discorsi l'amico era prudentissimo e sibillino con gli estranei, era di una raggelante impersonalità. Le frasi dette abilmente con doppio significato e in un linguaggio piuttosto tecnico potevano essere afferrate nel loro senso solo da chi gli fosse stato intimo. Se poi gli chiedevano che cosa studiava o che libro preparasse (in provincia si attende sempre un libro da uno studioso solitario) rispondeva che si occupava di matematica e le domande cadevano d'incanto. Altri rimaneva sorpreso se in certe discussioni di problemi economici e giuridici egli dimostrava insieme alla competenza un senso critico, una logica accompagnata da un ironico distacco, da una sottintesa irrisione per l'impalcatura economica del fascismo, al punto da indurre spesso l'interlocutore o a uno sfogo non richiesto d'antifascismo, o in un imbarazzo che non gli avrebbe fatto riprendere il discorso un'altra volta. Persone come queste, se davano ai fascisti il gusto della loro prepotenza, lasciavano loro un prurito di ultima interrogazione da fare. Qualche volta la facevano distrattamente a me: – Che cosa fa il tuo amico, che cosa dice della situazione? – era stato per me un soccorso quotidiano durante lunghi anni. Gli assurdi della vita sociale venivano riportati da lui quasi a premessa di ogni fatto, sempre all'origine prima di tutto, al sacrificio della libertà, non con retorica astrattezza, ma con una analisi delle circostanze, degli uomini, degli avvenimenti, via via svitati dell'esteriore giustificazione che la propaganda, le stranissime leggi del regime proclamavano. Le conseguenze di un successo politico, di una vittoria militare, o di certo prestigio diplomatico celebrato dai giornali era misurato sconfortatamente nelle sue future conseguenze, prevedute e con dolore vissute in anticipo, scontate: mentre in contropartita la sua logica ironia mi abituava a riconoscere nei responsabili i fantocci di un mondo assurdo. Prontissime erano le sue reazioni a quella persuasione emotiva che l'apparenza dei successi e l'efficacia sulla massa, della propaganda e dell'"ordine" sapevano portare nella psicologia comune, nel tono della stampa. Qualche giornale straniero, quando ancora entrava, qualche rivista, come la «Critica» di Croce, la lettura di certi autori, anche gli stessi che io mi sarei riletto a scuola, ispiravano lunghe conversazioni sull'altro modo di vedere la vita, costituivano la confortante quotidiana sconfessione del fascismo; lo riportavano alla sua nullità spirituale. Da lui avevo imparato a sentire per ragioni intimamente ideali il dramma politico, a superare l'odio astratto, a interessarmi dei problemi concreti in un momento in cui la negazione di quel costante politico, l'insofferenza, mi portavano a ritirarmi, a negarmene la conoscenza e la critica negli uomini e negli istituti. Egli mi aveva dato come il

senso di un risveglio di me stesso nell'atmosfera del fascismo di cui non avevo avvertito o capito il sorgere, prima per l'età poi per indifferenza, riuscendo a vivere intanto ai margini del mondo ufficiale. La provincia arrischiava di incatenarmi ai suoi ambienti per le relazioni, per le necessità di lavoro, molto più di quello che le intenzioni non lasciassero prevedere, mentre le concessioni mi avrebbero reso colpevole, se avessi rinunciato alla solitudine, ad alcune sollecitazioni in vista di un vantaggio, di un accaparramento di simpatia, di una promessa. Questo risveglio, questa maggiore coscienza di reazione e della necessaria preparazione mi si era intimamente imposta soprattutto dopo l'atto compiuto con ripugnanza di sottomissione al fascismo e per poter lavorare e guadagnar-mi da vivere. Avevo sentito il bisogno di difendermi, di salvare quello che potevo in me. Se le parole dell'amico rinnovavano l'umiliazione, esse confortavano per ciò che avevano di contenuto logico, di fede, e imponevano, di rinunce, di eliminazioni, anche nei contatti sociali, che costituivano altrettanti piccoli rimedi quotidiani in cui in piccolo quasi mi sembrava di provarmi per ciò che avrei, si sarebbe potuto fare. La critica agli avvenimenti politici di vasta portata, sostenuta da una capacità di giudizio storico, di dialettica, d'analisi dei problemi economici riconfermava ogni volta nei suoi discorsi l'impressione catastrofica dell'assurdo mondo in cui si viveva, e lasciava chi parlava con lui sotto l'incubo di una rovina imminente, già fin dagli anni lontani dal disastro. Questa sua sicurezza nello snebbiare gli occhi incantati dai successi, le sue negazioni decise, gli avevano alienato vecchie amicizie, a mano a mano che brave persone oneste di ieri, compagni di scuola, parenti scivolavano nell'euforia della propaganda. Lo giudicavano eccessivo, avvelenato d'antifascismo, catastrofico, in ritardo sugli avvenimenti. Ma piacciono questi uomini ai vincitori del momento, danno a loro il senso del proprio potere, al punto, per esempio, che il Grande Gerarca, che si sarebbe ben guardato dal salutare il mio amico in una via della città in cui regnava, ostentava verso di lui il saluto "generoso", se lo incontrava altrove, mettiamo a Roma o a Milano, purché fosse solo. Altri invece facevano l'opposto, e, nemici, salutavano quello che fu chiamato il Ras della nostra città, e per una occasione qualsiasi gli avevano parlato una volta, e questo sembrava loro sufficiente ad avere risparmiato alcune noie, a farsi rispettare da qualcun altro.

La vita raccolta e circoscritta aveva in vario grado, con diversa moralità, molte di queste piccole soluzioni personali, innumerevoli scappatoie, purché venisse gettato certo piccolo grano d'incenso per il fumo del compromesso. E il Gerarca posava da umano allora, pronto a ricattare anche l'educazione ai suoi scopi e alla sua sete di popolarità. Il fascismo costava proprio anche queste finzioni esteriori, questa ipocrita cordialità persino quando te ne andavi solo per la strada.

L'azione delle donne nella Costituente

DANIELA SARSINI

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: daniela.sarsini@unifi.it

Abstract. This short article intends to reflect on the contribution of the 21 women to the writing of the Italian Constitution Charter together with the 535 deputies and on the exceptional nature of this female presence in the foundation of the Italian Republic. The commitment of these memorable women who have spent themselves for the full and equal recognition of the status of women constitutes the juridical and historical-political premise for the future struggles of women and represents one of the most relevant events in our recent history.

Keywords. Women - Italian Constitution Charter - Gender - Pedagogy

1. Premessa

Oggi finalmente possediamo una ricca bibliografia di studi, a livello sia generale sia locale, sul ruolo svolto dalle donne tanto nella Resistenza come nella Liberazione, negli anni cruciali che vanno dal 1943 al 1945. Un ruolo articolato e sempre centrale come partigiane-combattenti, come staffette e come “madri” ovvero figure d’aiuto per i giovani in lotta contro il nemico. Tali ruoli le esposevano a carcerazioni, pedinamenti e attacchi spesso anche assai gravi che esse sfidarono con piena e libera coscienza, nutrendo in sé il compito di rinnovare l’Italia dopo i guasti realizzati dal fascismo. In esse, e in tutte, proprio la ferma coscienza antifascista sta come forte collante comune. Così già in quegli anni e in quella situazione di guerra prende corpo una nuova identità femminile: di partecipazione piena alla vita sociale e di assunzione di una funzione paritetica a quella degli uomini, se pure numericamente più esigua. Su tale avventura e tragica e complessa di mutamento del ruolo delle donne nella società italiana sono stati prodotti studi d’insieme e di “caso” che ben ci illuminano su questa metamorfosi. Che poi venne istituzionalizzata con il voto del 1946 e con l’elezione di alcune figure femminili alla Costituente. In questo *iter* si compì il primo riscatto della condizione femminile, anche se poi il centrismo politico degli anni Cinquanta ne restrinse i confini e i modelli.

Saranno poi gli anni Sessanta e Settanta ad aggiornare questo riscatto, tra femminismo e diritti civili, pur lasciando alle donne una presenza fin qui secondaria nelle alte cariche e dello Stato e delle varie istituzioni.

Comunque tra Resistenza e Costituente il ruolo femminile venne a cambiare, aprendo così una nuova stagione della storia-del-femminile in Italia e inascurando davvero una storia nuova, di cui oggi sappiamo meglio di ieri di essere eredi e di cui dobbiamo farci testimoni attivi e convinti. Ma ora entriamo tra le donne alla Costituente, sviluppando un po' questa funzione dimostrativa e regolativa che tale consesso venne a rappresentare anche su e per questo fronte del genere.

Il referendum del 2 giugno 1946 decreta la vittoria dell'Italia repubblicana, il 10 marzo dello stesso anno, le donne, per la prima volta, partecipano al voto sia in forma passiva che attiva cioè possono essere elette. Tale diritto di rappresentare il popolo sovrano fu ottenuto dopo le proteste delle donne maggiormente impegnate politicamente; il risultato elettorale fu un grandissimo successo che andò al di là delle migliori aspettative, perché nessuno prevedeva che 1 milione e 200 mila donne in più degli uomini andassero a votare; ugualmente inattesa fu l'elezione di più di 2000 rappresentanti istituzionali nel campo amministrativo come sindache, assessori, consiglieri.

Sempre nel '46, il 2 giugno, vennero elette 21 donne all'Assemblea Costituente insieme a 535 deputati; quelle candidate dai partiti erano 226 scelte tra partigiane, militanti e attiviste di movimenti popolari o di associazioni come l'Udi (Unione Donne Italiane), il CIF (Centro Italiano Femminile) e i Gruppi di difesa della donna (GDD).

Le 21 donne elette, che passeranno alla storia come Madri Costituenti, rappresentavano solo il 4 per cento dell'Assemblea: nove erano della Democrazia Cristiana (DC), nove del partito comunista (PCI), due socialiste e una, Ottavia Penna, del Partito dell'Uomo Qualunque. Sarà proprio lei, una monarchica, la prima donna candidata come Presidente della Repubblica nel 1946: la loro presenza segnò una svolta epocale, trasformando con il loro impegno e la loro passione politica la democrazia italiana.

Erano lavoratrici, operaie, casalinghe, insegnanti, giornaliste, scienziate (come Madalena Rossi, chimica, che si batterà per valorizzare le donne nella ricerca), crocerossine; quattordici erano laureate, quasi tutte avevano conosciuto il carcere, il confino o la deportazione, come Teresa Noce, Elettra Pollarini o Adele Bei, tutte provenivano da ambienti antifascisti, molte avevano partecipato alla Resistenza e operato nella lotta clandestina come Partigiane, per tutte più di ogni altra cosa valeva la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà umana.

Ricche delle loro esperienze di vita a contatto con i problemi sociali, le 21 donne della Costituente hanno contribuito in modo determinante ad affermare sulla Carta i diritti delle donne sia nel mondo del lavoro che in quello familiare e sociale, aprendo al mondo femminile l'ingresso ai livelli più alti delle istituzioni rappresentative. Alcune di loro divennero grandi personaggi, altre rimasero a lungo nelle aule parlamentari, altre ancora, in seguito, tornarono alle loro occupazioni. Tutte, si distinsero per fermezza, determinazione e tenacia, consapevoli del loro ruolo straordinario e pionieristico; sarà, infatti, grazie al loro eloquio e alla loro capacità di trovare sempre un punto di equilibrio di fronte alle divergenze (la Mattei sosteneva che "le donne sono sempre concrete, hanno una mentalità orizzontale, in "Athenet" Università di Pisa, 2005) se in alcuni articoli della Carta (33, 34, 37, 51) si affermeranno i principi basilari di parità e di uguaglianza giuridica per le donne.

Cinque tra queste 21 donne eccezionali (Angela Gotelli, Maria Federici, Ionilde Iotti, Angelina Merlin, Teresa Noce) rientrarono nella cerchia della commissione dei 75, incaricata di elaborare e redigere la Costituzione Italiana, entrata in vigore il primo gennaio 1948.

Rispetto agli uomini, le 21 costituenti rappresentavano sia i loro partiti che le istanze delle italiane e lottarono tenacemente soprattutto per emancipare la popolazione femminile dalla subalternità e dalle diseguaglianze, fissando il principio di parità negli articoli 3, 4, 29, 37 della Carta.

Il grande sodalizio che le accomunava e la capacità di superare le contrapposizioni anche all'interno dei partiti di riferimento è stato un modello di politica lungimirante e di testimonianza attiva, che ha saputo illuminare la rinascita, la libertà e la democrazia Italiana e di far comprendere a tutte le donne, anche a quelle meno istruite, l'importanza della nascita di una Repubblica fondata, per la prima volta, sul diritto delle donne di appartenenza, come gli uomini, al popolo sovrano.

Il loro impegno si estese su più fronti oltre a quelli più ricordati cioè sull'affermazione dei diritti della donna nella famiglia, nella maternità, nell'infanzia sostenendo anche la pari dignità sociale, l'uguaglianza davanti alla legge per tutti i cittadini (art.3), la parità fra uomini e donne in ambito lavorativo (art.4 e art.37), l'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi all'interno del matrimonio (art.29) e la parità di accesso agli uffici pubblici e alle cariche elettive.

Molte di queste donne memorabili hanno infatti partecipato a varie sottocommissioni, come per esempio Maria Federici, Lina Merlin e Teresa Noce alla Terza sottocommissione sui Rapporti economici e sociali; Nilde Iotti alla Prima sottocommissione sui Diritti e i Doveri dei cittadini; Maria Maddalena Rossi insieme a Maria De Unterrichter alla Commissione sui Trattati Internazionali e, ancora, Elisabetta Conci che ha avuto l'incarico di integrare e di armonizzare gli articoli prodotti dalle tre Sottocommissioni prima del loro approdo in Assemblea. Tenaci e rigorosi sono stati i loro interventi e le loro proposte di legge fra le quali va ricordata quella di Bianca Bianchi sulla necessità del rilancio di una scuola critica ed educativa, non risolta in puro nozionismo, quella di Maria Nicotra Verzotto che ha fatto approvare la costituzione di una Commissione parlamentare sulle condizioni dei detenuti e, ancora, quella di Maria Maddalena Rossi che, attaccando lo stesso Piero Calamandrei, si espresse a favore del principio di parità morale e giuridica uomo-donna. Spicca infine l'intervento di Maria De Unterrichter Jervolino all'Assemblea Plenaria del 3 maggio del '47 nel quale richiamava l'importanza pedagogica e culturale del rientro della Montessori in Italia, alla caduta del fascismo, come metodo di rieducazione dell'uomo attraverso il bambino e quindi come valorizzazione della formazione umana e democratica fin dalla più tenera età. Non tutte le loro battaglie ebbero successo, come quella per il diritto alle donne di accedere alla Magistratura, che sarà ottenuta ben quindici anni dopo, nel '63 o contro i Patti Lateranensi (contro i quali si è battuta con forza Teresa Mattei); la loro appassionata e coraggiosa partecipazione ha comunque aperto la strada per avviare le donne alla politica e per renderle coscienti e consapevoli sull'importanza di affermare i propri diritti come premessa alla costruzione di una società nuova, più giusta e democratica. È a loro che si deve la fondazione di un femminismo *ante litteram* e di aver creato le basi giuridico-costituzionali dell'emancipazione femminile e dell'uguaglianza di genere. In senso più generale si può dire che tutti i movimenti di rivendicazione femminile dei diritti economici civili e politici degli anni

Sessanta e Settanta hanno trovato legittimità e riconoscimento proprio per essere stati iscritti nella nostra Carta Costituzionale.

Spesso hanno dovuto affrontare senza vergogna i pregiudizi dei colleghi deputati, sia avversari che di partito, perché all'epoca mal si tollerava la presenza femminile in politica; spesso si sono dovute difendere con coraggio dalle diffidenze, dall'ironia o dai paternalismi, come ci ricorda la stessa Teresa Mattei che, rievocando la prima conversazione alla *buvette* con Monsignor Barbieri, in abito talare, disse: "Che bella ragazza, così? giovane! Come ci fa piacere avere finalmente le gonnelle fra noi. Venga che le offro io il caffè?" (pag.125, *Le Madri della costituzione*). La Mattei, allora venticinquenne, severissima come tutte le altre, rispose tagliente "le uniche gonnelle ammesse qui dentro sono le mie, non le sue". E prese il caffè da sola.

Fra le 21 deputate spicca, appunto, Teresa Mattei, la più giovane di tutte, nominata da Togliatti segretaria della Presidenza dell'Assemblea; era una donna determinata, ardita, comunista e partigiana fin dalle prime ore, educata dall'antifascismo in famiglia - il fratello Gianfranco si suicidò in carcere per non soccombere alle torture naziste - entrò in conflitto con le istituzioni fin dai tempi del Liceo (il Michelangelo di Firenze), perché aveva protestato contro l'elogio di un insegnante alle leggi razziali. Sempre a Firenze si laurea in filosofia con Eugenio Garin in modo rocambolesco, sfuggendo cioè dal carcere dove era stata rinchiusa come partigiana durante la lotta clandestina. Qui, in carcere, fu torturata e stuprata e, come lei stessa ricorda in un'intervista a Gianni Minà nel 2007: "fu un'umiliazione profonda che lascia una traccia indelebile", intervista, questa, che ha contribuito in parte a spezzare l'inquietante silenzio che avvolgeva la sua storia di donna, di combattente attiva, di coraggiosa partigiana che aveva fatto parte fin dal 1943 ai GAP, ai Gruppi di difesa della donna e aveva partecipato al CLN (Comitato di Liberazione Nazionale) con l'incarico di coordinare la lotta partigiana e di collaborare con gli alleati nella guerra di liberazione. Ebbe un ruolo di primo piano nella resistenza partigiana scalando i vertici dello stesso CNL Toscano, svolgendo attività ad alto rischio e di grande responsabilità. Teresa Mattei si congedò dalla lotta antifascista con il titolo di comandante della compagnia garibaldina del fronte della Gioventù, Brigata Gianfranco Mattei, così denominata in ricordo del fratello suicida.

Come Costituente non solo seppe interpretare in modo attivo e propositivo il suo ruolo, ma si battè anche per il miglioramento degli art. 3 e 7, chiese un finanziamento adeguato e stabile per la ricerca, fondò l'Ente per la tutela del fanciullo, fu la prima rappresentante delle ragazze madri (partendo dalla sua stessa esperienza) e si spese per dare un senso a politiche rivolte a dare valore alla soggettività femminile della quotidianità.

Dopo il dissenso e l'espulsione dal Partito Comunista, nel '55, per non aver condiviso l'appoggio alla politica di Stalin, Teresa Mattei si dedicò non solo all'educazione dei suoi figli ma anche a quella dell'infanzia, elaborando nuovi metodi didattici ispirati alla pedagogia di Illich, che conobbe personalmente in Messico, e di Piaget. Collaborò con Alberto Munari, figlio di Bruno, per la realizzazione di attività ludico-creative mediante l'uso di tutti i linguaggi espressivi, costituì laboratori cinematografici e radiofonici con i bambini (come *Radio Bambina* e una serie di film-documentari presentati alla Mostra Internazionale di Venezia, come il film *la Chitarra*) con l'intento di restituire voce all'infanzia e di costruire un futuro migliore per le nuove generazioni fondato su garanzie condificate nella Carta.

Come tutte le deputate anche Teresa Mattei pensava che la Costituente fosse un'occasione da non perdere per sancire l'uguaglianza tra i sessi, per superare le resistenze, per cancellare ogni forma di inferiorità? e per affermare i diritti di libertà? e di uguaglianza, guardando alle conquiste future e come ribadì Nadia Gallico Spano, direttrice del settimanale *Noi Donne*, l'8 marzo del '47 "Giovani e anziane, madri, spose e ragazze, intellettuali, operaie e contadine, esse sono le pure eroine del nostro Secondo Risorgimento" (pag. 109, Di Caro E.)

In conclusione possiamo rilevare che se l'esperienza della Costituente è stata così innovativa e progressista, di alto valore civico e morale, lo si deve anche alla partecipazione e alle battaglie di queste 21 donne indimenticabili che, tuttavia, in questi ultimi settantacinque anni di Repubblica non sono state celebrate a dovere ma cadute in un oblio storiografico, del tutto incomprensibile. Come sottolinea Emilio Gentile nella prefazione al volume *Le madri della Costituzione* (Milano 2021) a loro dobbiamo riconoscere il merito di aver fondato la democrazia repubblicana, mentre oggi la loro partecipazione "alla elaborazione della Costituzione è trattata come un fatto di cronaca, senza adeguata attenzione all'assoluta novità e importanza" (pag. VIII) e Eliana Di Caro, autrice del volume, sottolinea ancora che fino ad un recente passato, attorno cioè agli anni '80, si sono mantenuti gli stessi pregiudizi verso le donne che possono aver fatto dimenticare che "senza le loro battaglie diversi articoli della Costituzione, compresi i principi fondamentali, non sarebbero gli stessi" (pag.X).

Bibliografia

- Addis Saba M., *Partigiane. Le donne della resistenza*, Milano, Mursia, 1998.
Biblioteca del Senato "Giovanni Spadolini", *Le donne della Costituente*, Roma, ottobre 2008.
Di Caro E., *Le madri della Costituzione*, "Sole 24 ore", Milano, 2021
Guerrini M., *Donne contro. Ribelli, sovversive, antifasciste*, Milano, Zero in condotta, 2013.
Pacini P., *Teresa Mattei una donna nella storia: dall'antifascismo militante all'impegno in difesa dell'infanzia*, Firenze, Consiglio Regionale della Toscana, 2009.
Pacini P., *La costituente : storia di Teresa Mattei*, Milano, Altreconomia, 2011.
Rossi C.M., *Manuale di democrazia. Il dibattito femminile alla Costituente su parità, famiglia, lavoro*, Pescara, Ianieri, 2009.

Articoli

Omaggio al disagio. Pedagogia ultima spiaggia?

MARIO CALIGIURI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università della Calabria

Corresponding author: mario.caligiuri@unical.it

Abstract. The reflections on education represents the main political problem of democracies in the 21st century: they are in crisis mainly due to the (also educational) inadequacy of their elites. Therefore, education becomes the tool able to activate a social change and to provide cultural antibodies to deal with the dynamics that amplify social unease. This article proposes the thesis that pedagogy, overcoming inadequacy and self-referentially, can represent the “last chance” to enhance the human factor in our society and to face the intrusiveness of artificial intelligence.

Keywords. General Pedagogy - Artificial Intelligence - Education of elites - Democracy and Education - Social Disease

Premessa

Nella storia si verificano rotture che incidono profondamente nella organizzazione sociale e nei processi educativi. Il Covid 19 rappresenta certamente una di queste. Dal punto di vista della ricerca, esaminare un fenomeno in corso costituisce un campo di studio estremamente interessante, se si riescono a individuare opportune categorie interpretative¹. Quello a cui stiamo assistendo fa emergere più nitidamente le contraddizioni sociali. Da questo punto di vista, invertendo Winston Churchill, “è l’ora più chiara”², ma le moltitudini sembrano non accorgersi delle palesi distorsioni sociali, soffermandosi sulla superficie degli aspetti materiali³. Dal mio punto di vista, prima di tutto occorre definire l’oggetto del nostro interesse, riflettendo sullo stato attuale della pedagogia. Pertanto articolerò il saggio in quattro nuclei tematici. Partirò dalle *cause generali del disagio*

¹ M. Caligiuri, *Educazione e disinformazione al tempo del coronavirus: per una pedagogia dell’incertezza. Sperimentazioni didattiche al Campus di Arcavacata nella primavera del 2020* (in corso di pubblicazione).

² A. McCarten, *L’ora più buia. Maggio 1940: Come Churchill ha salvato il mondo*, Mondadori, Milano 1998.

³ «La civiltà moderna appare nella storia come una vera e propria anomalia: fra tutte quelle che conosciamo essa è la sola che si sia sviluppata in senso puramente materiale, la sola altresì che non si fondi su un principio di ordine superiore. Tale sviluppo materiale, che prosegue ormai da parecchi secoli e va accelerandosi sempre di più, è stato accompagnato da un regresso intellettuale che esso è del tutto incapace di compensare». R. Guénon, *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 2008, p. 15.

sociale accelerato dall'impatto con le tecnologie⁴ e proseguendo con l'analisi dei *silenzi dell'educazione*, cioè delle sue incertezze⁵; proverò quindi a riflettere sulla *responsabilità sociale della pedagogia* in riferimento al nostro Paese, concludendo con la proposta di alcune *categorie culturali* che colgano l'autentico spirito del tempo.

1. Le cause del disagio

Il disagio sociale è un fenomeno crescente che la pandemia sta soltanto rendendo più evidente. Infatti, esiste un problema di fondo nella società contemporanea ed è causato dall'accelerazione dei processi di sviluppo avvenuto negli ultimi secoli e dei quali le innovazioni tecnologiche contemporanee rappresentano solo l'ultimo miglio, sebbene bruciante. È un tema di lunga durata⁶. Alvin Toffler negli anni Settanta sosteneva che negli ultimi 50 mila anni si sono susseguite sul pianeta 800 generazioni di uomini, delle quali 650 sono vissute nelle caverne⁷. Solo da otto generazioni è stata inventata la stampa e quindi la possibilità della diffusione del sapere, da sei la condivisione della misurazione del tempo, da quattro l'invenzione del motore a scoppio e l'ultima generazione è quella dei consumi di massa compresi quelli culturali⁸. Questa evoluzione ha creato un disagio crescente poiché in conflitto con le capacità di adattamento delle persone, in quanto le evoluzioni superano sempre di più la nostra capacità di adattamento cerebrale⁹. Oggi tale dimensione è enormemente accelerata dal cyberspazio, in quanto oltre la metà della popolazione mondiale è collegata ad internet e nel 2030 sarà il 100%, rappresentando l'ambiente prevalente dal punto di vista economico e politico, comunicativo e sociale, informativo e culturale, ma soprattutto educativo¹⁰. Sono diverse le cause che concorrono all'attuale disagio nella società occidentale. Innanzi tutto di natura sociale: dall'immigrazione (che è un fenomeno incontenibile)¹¹ alla diminuzione del potere d'acquisto dei cittadini già prima del Covid 19 (in conseguenza della redistribuzione della ricchezza mondiale)¹², dalla trasformazione del lavoro (quello precario ha superato quello stabile a livello mondiale, generando una "nuova classe esplosiva")¹³ a quella del potere pubblico (che nelle democrazie è sempre più liquido)¹⁴, dall'impatto dell'intelligenza arti-

⁴ M. Caligiuri, *La rivoluzione dietro l'angolo. Come il disagio sociale digitale minaccia la sicurezza nazionale*, Allegato al numero di dicembre 2019 di "Formiche".

⁵ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

⁶ Sulla lunga durata dei fenomeni storici vedi M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998. L'edizione originale in francese è del 1949.

⁷ A. Toffler, *Lo choc del futuro*, Rizzoli, Milano 1971.

⁸ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Meltemi Roma 2002.

⁹ Si definisce il concetto di "bioeducazione" in M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.

¹⁰ M. Caligiuri, *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

¹¹ P. Collier, *Exodus. I tabù dell'emigrazione*, Laterza, Roma-Bari 2015.

¹² La riduzione del potere di acquisto dei cittadini occidentali prima della pandemia era di circa il 15 per cento. D. De Masi, *Che futuro ci attende?*, Festa di Scienza e Filosofia, Sesta edizione, 17.4.2016, Auditorium San Domenico, <https://www.youtube.com/watch?v=WkfeHtedmyE&t=13s>. Vedi anche, D. De Masi, *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, BUR, Milano 2015.

¹³ G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, il Mulino, Bologna 2012.

¹⁴ "Il potere sta diventando più debole ed effimero: è divenuto più facile da conquistare, ma più difficile da esercitare e più semplice da perdere". M. Naím, *La fine del potere*, Mondadori, Milano 2013.

ficiale (che sostituirà gran parte delle attività lavorative¹⁵) all'avvento della società della disinformazione (che si materializza con l'eccesso mediatico da un lato e con il basso livello di istruzione sostanziale dall'altro, rappresentando l'emergenza educativa e democratica di questo tempo)¹⁶. Le manifestazioni politiche di questo disagio per via digitale sono innumerevoli e vanno dalle Primavere arabe (favorite dal web e con esiti successivamente controversi) ai condizionamenti elettorali nelle democrazie (come dimostra il caso di Cambridge Analytica nelle elezioni presidenziali americane del 2016)¹⁷, dalle rivelazioni di segreti di stato attraverso WikiLeaks (che evidenziano la crisi della democrazia, sottolineando lo scarto evidente tra le dichiarazioni ufficiali e le politiche reali delle istituzioni)¹⁸ al fenomeno del terrorismo (lo Stato Islamico prima è nato sulla Rete e poi si è materializzato sul territorio)¹⁹ e alle fake news (che rappresentano un aspetto infinitesimale del problema della disinformazione)²⁰. Queste ultime determinano un'azione di distrazione di massa, per convincere le persone a soffermarsi solo su quello che vogliono sentire o vedere. I medici lo chiamerebbero "effetto scotoma"²¹, a cui fa riferimento la battuta cinematografica di Robert Langdon, uno dei protagonisti del romanzo di Dan Brown "Il Codice da Vinci": "la mente vede quello che sceglie di vedere"²². In tale ambito si colloca il disagio sociale esistenziale, al quale le istituzioni educative stanno rispondendo con grande difficoltà. Sulle strutture pubbliche che condizionano la vita delle persone, le riflessioni di Michel Foucault sono quanto mai attuali²³. Riflessioni che si riverberano anche nella canzone "Far finta di essere sani" di Giorgio Gaber dei primi anni Settanta²⁴. In altra sede ho evidenziato che "Una parte consistente dell'umanità vive le *passioni tristi*, che mentre per Baruch Spinoza si superavano nella dimensione sociale adesso si alimentano a dismisura proprio attraverso i social, determinando la solitudine del cittadino globale²⁵. Infatti, stiamo assistendo a una evidente dilatazione del disagio nella società, tanto che aumentano i disturbi psicologici e psichiatrici²⁶. Siamo consumatori di immagini e parole, servizi e per ventiquattro ore al giorno²⁷, incrementando

¹⁵ R. Staglianò, *Al posto tuo. Così web e robot ci stanno rubando il lavoro*, Einaudi, Torino 2016.

¹⁶ M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione*, cit.

¹⁷ F. Amenduni, *Chi è Cambridge Analytica e come usa le tracce digitali dei cittadini online*, 22.10.2017, <https://www.valigiablu.it/cambridge-analytica-big-data-trump-facebook/>.

¹⁸ J. Ventura (con D. Russell), *Il libro che nessun governo ti farebbe mai leggere*, Newton & Compton, Roma 2011.

¹⁹ M. Di Salvo, *Cyber Jihad. Come l'ISIS usa il web per finanziarsi, trasferire e riciclare denaro, procurarsi i documenti e organizzare la propria rete del terrore*, formato Kindle, 2018; M. Nance, *Hacking ISIS: How to Destroy the Cyber Jihad*, Skyhorse Publishing, New York 2017.

²⁰ M. Maggioni, *L'informazione come sfida esistenziale*, in "Aspenia", n. 80, 2018, p. 38.

²¹ Scotoma "in oculistica significa una parte difettosa del campo visivo, sulla quale vi può essere cecità assoluta o cecità parziale". www.treccani.it.

²² Robert Langdon è uno dei personaggi principali del best seller di Dan Brown "Il Codice Da Vinci", dal quale è stato tratto un film nel 2006 con la regia di Ron Howard. D. BROWN, *Il Codice da Vinci*, Mondadori, Milano 2004.

²³ M. Foucault, *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)*, Feltrinelli, Milano 2014.

²⁴ *Far finta di essere san*, Album di Giorgio Gaber (1973).

²⁵ Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 1998.

²⁶ Vedi M. Benasayag, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2008 e J.M. Twenge, *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino 2018.

²⁷ J. Cray, *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*, Einaudi, Torino 2015.

inconsapevolmente e volontariamente l'economia della Rete costruita per creare dipendenze e quindi disagi²⁸. Pensiamo a fenomeni estremi come gli hikikomori²⁹, oppure in espansione come il cyberbullismo³⁰, le cybermolestie³¹ o il revenge porn³²⁻³³. Ma il disagio digitale va in definitiva collegato con il disagio reale. Maria Luisa Iavarone ci invita ad approfondire le cause del degrado educativo e civile delle grandi realtà urbane³⁴. Laura Pigozzi fa riflettere su quello che accade non *dentro* la Rete ma *prima* della Rete, cioè nelle reali dinamiche familiari e sociali³⁵. Il web non può rappresentare l'alibi di tutte le insufficienze.

2. I silenzi dell'educazione

Cosa è ora l'educazione? Proviamo a identificare quella che si può definirne l'identità negativa³⁶. Prima di tutto è pensata per un mondo analogico che non c'è più, mentre oggi abbiamo a che fare con studenti a tre dimensioni che si fondono insieme: reale, virtuale e aumentata³⁷. Nell'arco di pochi anni, dai "nativi digitali"³⁸ siamo per ora arrivati alla "generazione Z"³⁹, ma le conseguenze nel lungo periodo dell'esposizione alle tecnologie ancora non le conosce nessuno, anche se si stanno evidenziando, secondo alcuni, delle significative modificazioni cerebrali nelle persone⁴⁰. Ma siamo appena all'inizio di innovazioni tecnologiche destinate a sconvolgere sempre di più la società. Basti pensare che si stanno predisponendo tecnologie che consentono di trasferire i pensieri da una persona all'altra attraverso piattaforme digitali senza bisogno di parole⁴¹.

In secondo luogo, l'IA è destinata a sostituire buona parte degli attuali lavori umani, compresi medici, giudici, politici. Già adesso gli operatori di borsa possono essere sostituiti dagli algoritmi e gli insegnanti virtuali sono in fase di progressivo sviluppo⁴².

²⁸ S.M. Weinschenk, *Neuro web design. L'inconscio ci guida nel web*, Apogeo, Milano 2010. Sulle conseguenze del web, vedi M. Grandi, *Far Web. Odio, bufale, bullismo. Il lato oscuro dei social*, Rizzoli, Milano 2017.

²⁹ Il termine proviene dal giapponese e significa "stare in disparte". Tra gli studiosi italiani che hanno approfondito la questione è l'antropologa Carla Ricci, ricercatrice all'Università di Tokio. Tra le sue pubblicazioni, vedi C. Ricci, *La volontaria reclusione. Italia e Giappone: un legame inquietante*, Aracne, Roma 2014.

³⁰ M.A. Gallina (a cura), *Dal bullismo al cyberbullismo. Strategie socio-educative*, Franco Angeli, Milano 2020.

³¹ G. Ziccardi, *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Cortina, Milano 2016.

³² M. Hall, J. Hearn, *Revenge Pornography: Gender, Sexuality and Motivations*, Taylor & Francis Ltd, Abingdon 2017.

³³ M. Caligiuri, *La rivoluzione dietro l'angolo. Come il disagio sociale digitale minaccia la sicurezza nazionale*, cit., p. 14.

³⁴ M.L. Iavarone, N. Trocchia, *Il coraggio delle cicatrici. Storia di mio figlio Arturo e della nostra lotta*, UTET, Torino 2020.

³⁵ L. Pigozzi, *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*, Nottetempo, Milano 2019.

³⁶ G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992. Vedi anche G. Spadafora, *L'identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni*, in "Education Sciences & Society", 1, 1, 2010, pp. 77-90.

³⁷ M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione*, cit.

³⁸ M. Prensky, *La Mente Aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento 2013.

³⁹ E. Guarnaccia, *Generazione Z: Fotografia statistica e fenomenologica di una generazione, ipertecnologica e iperconnessa*, Independently Published, 2018.

⁴⁰ Tra gli altri, S. Greenfield, *Mindchange. Cambiamento mentale. Come le tecnologie digitali stanno lasciando un'impronta sui nostri cervelli*, Fioriti, Roma 2016.

⁴¹ W. Davies, *Stati nervosi. Come l'emotività ha conquistato il mondo*, Einaudi, Torino 2019, p. 285 e ss.

⁴² E. Tonni, *Docenti, nel-2027 potrebbero essere sostituiti da avatar*, 9.9.2018, /https://www.orizzontescuola.it/docenti-nel-2027-potrebbero-essere-sostituiti-da-avatar/

Inoltre, i modelli formativi odierni sono improntati sostanzialmente sui canoni ottocenteschi, quando l'istruzione pubblica divenne una necessità sociale per sostenere lo sviluppo della nascente Rivoluzione industriale. E mentre allora c'era bisogno di operai alfabetizzati che potessero mandare avanti le fabbriche e di cittadini che alimentassero l'ideologia della democrazia con la partecipazione alla vita pubblica, analogamente ora scuole e università rilasciano titoli che avviano a professioni che sostengono quella che Jean Baudrillard definisce "società dei consumi"⁴³, in cui gli individui sono indotti a lavorare per produrre un reddito che consenta loro di consumare. *Consumo ergo sum*, sembra dire Zygmunt Bauman⁴⁴.

Questa situazione accentua la crisi del modello liberale delle democrazie, che si basa su due presupposti inesistenti: la consapevolezza dei cittadini di saper scegliere, controllare e sostituire i propri rappresentanti e la responsabilità delle élite pubbliche nell'assolvimento della loro funzione per il bene comune⁴⁵. In assenza di questi due elementi siamo di fronte a una procedura identificata nei meccanismi elettorali che possono dare adito a esiti sostanzialmente antidemocratici⁴⁶.

In tale quadro, il sistema educativo più che essere uno strumento che costruisce la democrazia, si trasforma in una cinghia di trasmissione delle esigenze sociali prevalenti, alimentando il disagio nelle persone. Non a caso Ivan Illich ha parlato di descolarizzare la società⁴⁷ e Noam Chomsky di diseducazione⁴⁸.

Infine, una questione solitamente tenuta in poca considerazione è che con il lavoro tradizionale svolto in gran parte dagli algoritmi, le persone avranno maggior tempo libero, come aveva previsto John Maynard Keynes in una conferenza dal titolo: "Prospettive economiche per i nostri nipoti", tenuta nel 1930 a Madrid⁴⁹. Rispetto a questa tendenza, potrebbero essere possibili due scenari alternativi. Ivan Illich sostiene che il tempo del lavoro occuperà solo una piccola parte della nostra esistenza, per cui scuola e università dovrebbero formare le persone su come impegnare utilmente e con soddisfazione il crescente tempo libero⁵⁰. Al contrario, Federico Faggin, l'imprenditore italiano creatore del microprocessore, sostiene che gli algoritmi e l'intelligenza artificiale non potranno mai sostituirci, in quanto le macchine non posseggono, né mai potranno raggiungere, la consapevolezza, la dimensione irriducibile dell'essere umano che consente infinite pro-

⁴³ J. Baudrillard, *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, il Mulino, Bologna 1976. L'edizione originale in francese è del 1970.

⁴⁴ Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari 2008.

⁴⁵ M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione*, cit.

⁴⁶ S.P. Huntington, *La terza ondata*, il Mulino, Bologna 1995, p. 32.

⁴⁷ "L'istruzione universale non è attuabile attraverso la scuola. Né lo sarebbe di più se si ricorresse a istituzioni alternative costruite sul modello delle scuole attuali. Ugualmente non servono allo scopo né nuovi atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi, né la proliferazione delle attrezzature e dei sussidi educativi (in aula e a casa), né infine il tentativo di allargare la responsabilità del pedagogo sino ad assorbire l'intera vita dei suoi discepoli. All'attuale ricerca di nuovi *imbuti* didattici si deve sostituire quella del loro contrario istituzionale: *trame, tessuti* didattici che diano ad ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento". I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2010, p. 9. L'edizione originale è del 1971.

⁴⁸ N. Chomsky, *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando, Roma 2003

⁴⁹ J.M. Keynes, *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, in J.M. Keynes, *La fine del laissez faire ed altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

⁵⁰ Molto interessante è I. Illich, *Disoccupazione creativa*, Boroli, Novara 2005.

spettive⁵¹.

3. La responsabilità sociale della pedagogia

Ogni analisi va calata nella realtà. Il contesto nazionale è quello che ho studiato meglio, provando a identificare alcune tendenze. Le conseguenze delle politiche educative si riscontrano dopo tempo, c'è chi sostiene dopo cinquant'anni⁵². Secondo la mia opinione, il boom economico degli anni Sessanta è stato sostenuto dalla riforma Gentile del 1923, mentre l'attuale situazione economica e sociale è la conseguenza del *facilismo amorale* che si è sviluppato dopo il Sessantotto nell'ambito educativo, portando ad accentuare le distanze sociali piuttosto che ridurle⁵³. Scuole e università possono essere oggi identificate principalmente come ammortizzatori sociali per studenti e docenti, con un evidente basso livello di competenze, come dimostrano ripetutamente le classifiche internazionali. A questa situazione hanno contribuito anche alcune tendenze della pedagogia nazionale, dove sono a volte prevalse teorie astratte. Dall'esterno dei nostri contesti, Claudio Giunta ed Ernesto Galli Della Loggia hanno offerto il loro contributo di analisi. Per Claudio Giunta, studioso di formazione letteraria, in molte opere pedagogiche si constata "un linguaggio che viene adoperato non per descrivere la realtà ma per eluderla"⁵⁴, con una "antilingua fatta di catene di parole assemblate a caso"⁵⁵, materializzando in modo evidente la "fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per se stesso un significato"⁵⁶. Lo storico Galli Della Loggia parla invece di "Aula vuota", descrivendo il percorso storico in cui la scuola è stata progressivamente privata di ruolo e di contenuti, indebolendo la figura del docente e mettendo in evidenza gli "sconclusionati miraggi degli innovatori"⁵⁷.

Altro esempio è il profondo malessere che investe all'interno le società pedagogiche. Già numerose, negli ultimi mesi se ne stanno formando altre, evidenziando dinamiche di frantumazione che probabilmente non vanno in direzione del rafforzamento del peso culturale e scientifico della pedagogia in Italia.

Non a caso, Pierre Bordieu ha scritto pagine significative sulla sociologia dei professori universitari⁵⁸, mentre Stefano Pivato si è specificamente soffermato sui meccanismi di selezione dei docenti universitari italiani. Infatti, negli ultimi anni le regole attuali ne hanno indebolito funzione e ruolo sociale, determinando un precariato difficilmente assorbibile e un abbassamento complessivo della qualità i cui esiti si vedranno più com-

⁵¹ F. Faggin, *Silicio. Dall'invenzione del microprocessore alla nuova scienza della consapevolezza*, Mondadori, Milano 2020.

⁵² "Nell'educazione ogni cosa succede cinquant'anni più tardi". K. Gravemeijer, *Aiming for 21st Skills*, in S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, F. Kavalas, *Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices*, "International Journal for Mathematics in Education", Vol. 4. 23-27 July 2012.

⁵³ M. Caligiuri, *Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68*, in "Formazione & Insegnamento", Anno XVI, n. 1-2018, pp. 17-34.

⁵⁴ C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia. Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017, p. 253. Nella stessa pagina si legge: "il significato occorre andare a cercarlo in mezzo a una selva di frasi sesquipedali, incisi, citazioni scriteriate, parole astratte [...] e quando lo si afferra, questo povero significato, cadono le braccia".

⁵⁵ ID., p. 264.

⁵⁶ I. Calvino, *L'antilingua*, in *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino 1980, p. 122.

⁵⁷ E. Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019, p. 140.

⁵⁸ P. Bordieu, *Homo academicus*, Dedalo, Bari 2013.

piutamente e negativamente nei prossimi anni⁵⁹. E' quindi in ballo, insieme all'idea di pedagogia, anche quella di università, che delle radici medioevali ha solo ormai una pallida impronta⁶⁰, proiettandosi verso un futuro colmo di incertezze e di qualche opportunità⁶¹. Raramente si affronta nei nostri contesti il ruolo degli atenei telematici che, tranne lodevoli eccezioni, sono da alcuni intesi a volte come laureifici, soprattutto per alcune categorie professionali. Ma occorre rilevare che anche le università tradizionali sono diventate di massa, con politiche universitarie che premiano i numeri e le procedure piuttosto che tenere conto della qualità e delle differenze territoriali⁶². Non a caso nelle classifiche mondiali, le università italiane si collocano in genere in posizioni non prestigiose, pur certamente esprimendo eccellenze in tanti settori.

Le recenti vicende della pandemia hanno comportato l'uso forzato della Didattica A Distanza, divaricando le distanze sociali e territoriali con conseguenze ancora più negative nel medio periodo. Per esemplificare, è indicativo il dibattito estivo concentrato sulle sedie a rotelle – delle quali adesso non parla più nessuno – oppure il balletto delle ordinanze di apertura e chiusura, sintomo di una inadeguatezza della classe dirigente che, trascurando l'istruzione, alimenta il disagio.

Alla luce di ciò, sono comprensibili le parole del sociologo francese Alain Ehrenberg, secondo il quale c'è bisogno di “una politica che aiuti le persone ad aiutarsi da sole, sostenendo la capacità di gestire le responsabilità: perché gli individui hanno bisogno di avere più fiducia in sé stessi, perché più si è padroni di sé meno si subisce la società, anche perché ai cambiamenti del modo di agire corrisponde quasi sempre un cambiamento del modo di subire”⁶³. Molto interessante è l'analisi di Romano Benini che teorizza il concetto dell'*Italia cortigiana*, in base al quale si alimenta la dipendenza delle persone dando vita a “un sistema che non si prende cura, non educa, che non promuove ma che [...] non ci vuole adulti, liberi e consapevoli”⁶⁴. In tale quadro, “la logica della fedeltà e dell'appartenenza prevale rispetto alla capacità e alla competenza nell'incarico”⁶⁵, anzi “tiene conto esclusivamente dell'appartenenza e non considera la competenza, a volte nemmeno l'idoneità alla funzione a cui si è preposti”⁶⁶. Prosegue: “Il modello cortigiano del potere [...] è sempre e comunque conservatore e per certi aspetti persino reazionario. Questo modello politico per la sua specifica natura condiziona e limita sviluppo e mobilità sociale [...] si tratta di un sistema che non è né di destra né di sinistra, ma è sempre e solo dalla parte del potere”⁶⁷. Si tratta di un modello basato su clientele, familismo, cooptazione, raccomandazione, discrezionalità del diritto, autoreferenzialità e propaganda⁶⁸. Un costume che alimenta la sfiducia e amplifica il disagio sociale in quanto siamo di fronte a “un sistema che tutela sempre meno, ma che evita accuratamente di promuov-

⁵⁹ S. Pivato, *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*, Donzelli, Roma 2015.

⁶⁰ L. Moulin, *La vita degli studenti nel Medioevo*, Jaka Books, Milano 1992; J. Verger, *Le Università nel Medioevo*, il Mulino, Bologna 1983

⁶¹ J.C. De Martin, *Università futura. Tra democrazia e BIT*, Codice, Torino 2017.

⁶² G. Viesti, *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*, Laterza, Roma-Bari 2018.

⁶³ A. Ehrenberg, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Einaudi, Torino 2010, p. 362.

⁶⁴ R. Benini, *L'Italia cortigiana. Passato e presente di un modello di potere*, Donzelli, Roma 2012, p. 223.

⁶⁵ ID., p. 222

⁶⁶ ID. pp. 222-223.

⁶⁷ ID., p. 226.

⁶⁸ ID., pp. 5-6.

vere opportunità per chi le merita. Un sistema che chiede delega, deresponsabilizza ma ci lascia soli. Privi dell'antidoto delle possibilità e delle opportunità siamo infatti preda del disagio e della depressione del nuovo millennio⁶⁹. Si tratta di un assetto di potere italiano lucidamente descritto da Giorgio Galli, che evidenzia come la corruzione sia diventata un sistema sociale, senza alcuna sostanziale distinzione politica poiché lo scontro avviene all'interno degli stessi omogenei ceti finanziario-speculativi e burocratico-parassitari con un ulteriore impoverimento delle masse⁷⁰. L'accentuata velocità dei cambiamenti incrementa il disagio che "è determinante anche dal punto di vista economico" poiché riduce la fiducia dell'individuo che è inevitabilmente costretto a convivere con diverse paure, tra le quali quella dell'incompetenza, impossibilitato a distinguere tra il fallimento dovuto alle proprie inadeguatezze e incapacità oppure a motivi strutturali e di fondo⁷¹. Secondo Benini "la via di uscita per attenuare il disagio sociale [...] non è la ricerca di privilegi o l'assistenza fuori dal mercato, ma è quella di creare un sistema sociale [...] che promuova le possibilità, sostenga le capacità, renda le persone in grado di affrontare le responsabilità"⁷². A mio modo di vedere, questo *modello cortigiano* non ha lasciato indenne l'università, investendo anche la nostra area scientifica spesso immobilizzata su posizioni teoriche conservatrici, distorcendo il concetto stesso di educazione, storicamente basato sull'esempio che dimostrava in modo credibile agli studenti come tendere all'autonomia individuale (anche nel senso greco di "conosci te stesso"), alla fiducia nelle proprie capacità, al riconoscimento del merito⁷³. Queste ultime condizioni incrementano l'autostima personale, determinando quell'atteggiamento positivo verso gli altri che contribuisce al progresso dell'intera società⁷⁴. Invece quello che sta concretamente accadendo nell'elaborazione delle teorie pedagogiche e nella selezione dei docenti nell'ambito accademico non può non avere ricadute profonde sulla qualità della democrazia⁷⁵.

Un dato preoccupante registrato negli ultimi anni nel nostro Paese, in modo più consistente rispetto ad altri, è la crescita degli occupati nei settori a bassa specializzazione, dove non c'è bisogno necessariamente di diplomi e lauree⁷⁶. Questo incide certamente sulla capacità di attrazione del sistema formativo nazionale, tanto che le iscrizioni alle università si sono ridotte, nonostante il crescente aumento dell'offerta formativa sia tradizionale che telematica⁷⁷. L'educazione è il tempo del futuro poiché l'investimento di

⁶⁹ ID., p. 218.

⁷⁰ G. Galli, *Il golpe invisibile. Come la borghesia finanziario-speculativa e i ceti burocratico-parassitari hanno saccheggiato l'Italia repubblicana fino a vanificare lo stato di diritto*, Kaos, Milano 2015.

⁷¹ C. Dejour, *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Bayard, Montrouge 2015.

⁷² R. Benini, *L'Italia cortigiana. Passato e presente di un modello di potere*, cit., p. 218.

⁷³ Riflessioni attuali e interessanti si possono rinvenire in D. Bruzzone, E. Musi (a cura), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori*, Franco Angeli, Milano 2020.

⁷⁴ Si usa l'accezione di progresso nell'accezione di Pier Paolo Pasolini. Vedi P.P. Pasolini, *Sviluppo e progresso*, in P.P. Pasolini, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano 2008, pp. 175-176.

⁷⁵ L. Morlino, D. Piana, F. Raniolo (a cura), *La qualità della democrazia in Italia*, il Mulino, Bologna 2013.

⁷⁶ G. Balduzzi, *Un Paese di camerieri. La debolezza strutturale italiana si vede tutta nel crollo delle competenze*, 1.12.2020, <https://www.linkiesta.it/2020/12/competenze-lavoro-occupazione-italia/amp/#click=https://t.co/gRSB1bC94>

⁷⁷ Sebbene ci siano dati altalenanti, la tendenza è quella della progressiva riduzione, attesa anche la contrazione demografica. Infatti, dall'anno accademico 2003/04 all'anno accademico 2018/19 sono stati più di 37 mila gli iscritti in meno nelle università, a fronte di un'offerta crescente di sedi e corsi universitari. Tale riduzione è stata maggiore nelle regioni del Mezzogiorno con un preoccupante -23,6.

oggi si manifesterà inevitabilmente domani e da questo punto di vista rappresenta il problema politico *par excellence*. Le vicende drammatiche del Covid dimostrano, al di là di ogni ragionevole dubbio, che non lo è. A questo riguardo sono interessanti le considerazioni inserite nell'ultimo *Rapporto Censis* del 2020, in cui si evidenzia "l'insufficienza di una strategia esclusivamente basata sulle scelte a livello locale"⁷⁸, puntualizzando che "un primo e fondamentale nodo da affrontare [...] è stato [...] quello delle dotazioni tecnologiche e, per certi versi, ancor di più, quella della connettività disponibile per le famiglie italiane"⁷⁹. Tale aspetto si inserisce nell'ambito di un noto e più generale ritardo italiano nello sviluppo tecnologico⁸⁰, che comporta rilevanti costi economici per la competitività del Paese⁸¹. Ma tutto l'attuale contesto rende evidente da un lato una pedagogia dell'incertezza⁸² e dall'altra una pedagogia della crisi⁸³ evitando con cura tutte quelle pedagogie esortative che dietro alle affermazioni non hanno elaborazione né teorica né strategia pratica. Da questo punto di vista, si potrebbe sostenere l'esempio dell'affermazione "andrà tutto bene" usata durante la pandemia, che si è rivelata più una speranza che un programma concreto, più uno slogan che un progetto politico per gestire la crisi.

4. L'ultima spiaggia?

"La sfida è tra educazione e disastro", sosteneva opportunamente Neil Postman, il quale, riprendendo le tesi di Guy Debord e soprattutto di Aldous Huxley, conferma l'ipotesi che attualmente i cittadini vengano condizionati e controllati attraverso il divertimento, anticipando profeticamente l'era dei social⁸⁴. Postman, a tal proposito, sostiene che "non c'è un Grande Fratello che, per sua scelta, guarda verso di noi. Siamo noi, per nostra scelta, a guardare verso di lui. Non c'è bisogno di carcerieri, cancelli, telecamere. Quando una popolazione è distratta da cose superficiali, quando la vita culturale è diventata un eterno circo di divertimenti, quando ogni serio discorso pubblico si trasforma in un balbettio infantile, quando un intero popolo si trasforma in spettatore e ogni pubblico affare in vaudeville, allora la nazione è in pericolo: la morte della cultura è chiaramente una possibilità"⁸⁵. Infatti, in questa fase viviamo la prevalenza di una sorta di "democrazia delle emozioni" all'interno di quelli che William Davies definisce "Stati nervosi" dove l'emozione svolge una funzione fondamentale⁸⁶. Argomenta: "Il mondo moderno si fonda su due distinzioni fondamentali, inaugurate entrambe a partire dal XVII secolo: tra mente e corpo e tra guerra e pace. Per più di un secolo queste opposizioni si sono andate progressivamente indebolendo [...]. Con l'invasione della tecnologia digitale nella società è sempre più complesso specificare che cosa appartenga alla mente e

⁷⁸ CENSIS, *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2020*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 102.

⁷⁹ IBIDEM

⁸⁰ A. Di Corinto, A. Gilioli, *I nemici della Rete*, BUR Rizzoli, Milano 2010, p. 269.

⁸¹ Tra i primi studi, P.F. Camussone, G. Occhini, *Il costo dell'ignoranza nella società dell'informazione*, Etas, Milano 2003.

⁸² Edgar Morin postulava come fondamentale l'educazione all'incertezza nel suo E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina, Milano 2001.

⁸³ L. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019.

⁸⁴ N. Postman, *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Marsilio, Venezia 2002.

⁸⁵ ID.

⁸⁶ W. Davies, *Stati nervosi. Come l'emotività ha conquistato il mondo*, cit.

che cosa al corpo, che cosa sia dialogo pacifico e che cosa conflitto. È nello spazio incerto tra il corpo e la mente, tra la guerra e la pace, che si situano gli stati nervosi: individui e governi che vivono in un'allerta costante ed esasperata, confidando sempre più sull'emotività che sui fatti"⁸⁷. In tale situazione sono fondamentali da un lato le evoluzioni biologiche e tecnologiche e dall'altro il linguaggio: "La comunicazione da cervello a cervello del futuro dipenderà da una forma di linguaggio che la maggior parte delle persone non sarà in grado di comprendere. I mezzi di comunicazione saranno privatizzati"⁸⁸. Specifica: "La possibilità di una comunicazione da cervello a cervello sta diventando realtà senza bisogno di scomodare il paranormale"⁸⁹. In tale quadro, "stanno nascendo nuove tecnologie che consentono forme limitate di lettura della mente [poiché si stanno creando] chip impiantati direttamente nel cervello per integrare pensiero e computer [...]. La telepatia sarebbe il *massimo* della tecnologia della comunicazione"⁹⁰. Questo potrebbe comportare rischi evidenti in quanto "l'obiettivo finale è l'eliminazione dei confini che separano una mente dall'altra, creando una specie di unità felice in cui non c'è più neanche bisogno di parlare o scorrere uno schermo"⁹¹. Ed è tanto più pericoloso in quanto "la capacità più importante della mente umana [...] non è di produrre un'immagine valida della realtà, ma di dare o eseguire un comando"⁹².

Di conseguenza, ritorna l'importanza delle parole, come ancora di adesione alla realtà, che determina autonomia personale, consentendo alle persone di essere meno esposte alle incertezze del proprio destino, contrastando quella che Piero Dominici definisce "società dell'irresponsabilità", che fa perdere di vista la centralità della questione educativa⁹³.

Infatti, le parole consentono di descrivere e comprendere il mondo, provocando determinanti conseguenze sociali. Assistiamo ai nostri giorni a una pericolosa decadenza linguistica⁹⁴, che già gli antichi indicavano come uno dei motivi scatenanti delle crisi delle civiltà. Per questo, Tucidide afferma che una delle cause del declino di Atene era stata l'incertezza del "significato normale e accettato delle parole"⁹⁵. Nel nostro tempo non abbiamo le parole per descrivere quanto ci circonda e questo aumenta sia l'incomunicabilità del cittadino globale⁹⁶, che il disagio nella comprensione della realtà, della quale dobbiamo capire le affinità⁹⁷.

⁸⁷ ID., pp. 6-7. Sul rapporto tra corpo e mente vedi A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

⁸⁸ W. Davies, *Stati nervosi. Come l'emotività ha conquistato il mondo*, cit., p. 288.

⁸⁹ ID., p. 288.

⁹⁰ ID., p. 286

⁹¹ ID., p. 287.

⁹² ID., p. 294.

⁹³ P. Dominici, *Riflessi dalla Società dell'irresponsabilità...*, in <http://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2017/08/25/riflessi-dalla-societa-dellirresponsabilita/>, 25 agosto 2017. Vedi anche P. DOMINICI, *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, Franco Angeli, Milano 2016.

⁹⁴ A. Appadurai, *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell'epoca della finanza derivata*, Cortina, Milano 2016.

⁹⁵ Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Einaudi, Torino 1996. Il richiamo è nel III libro, Capitolo Lxxx.

⁹⁶ Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, cit.

⁹⁷ La ricerca delle affinità era coltiva da Paracelso, medico e alchimista del Cinquecento. A riguardo, ampliando l'orizzonte mentale e culturale, di un certo interesse, anche se di difficile fruizione, è la visione del pedagogista Paolo Mottana in P. Mottana, *Cauda pavonis. Trasmutazioni per mezzo dell'arte simbolica*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2020.

Questo è il motivo per cui lo storico israeliano Yuval N. Harari invita, pena il declino irreversibile, a recuperare quelle antiche, ma sempre attuali, pratiche pedagogiche che insegnano innanzitutto a comprendere la realtà attraverso lo sviluppo del pensiero critico: “Oggi quasi tutti i sistemi scolastici nel mondo impostano i loro programmi didattici sull’accumulo di nozioni [...]. Nel XXI secolo siamo invece travolti da una smisurata quantità di informazioni, e nemmeno la censura riesce a limitarne il flusso. È invece impegnata a diffondere disinformazione o distrarre la nostra attenzione con fatti irrilevanti [...]. In un mondo del genere l’ultima cosa che può fare un insegnante è dare ai suoi allievi ulteriori informazioni. Ne hanno già troppe. La gente invece ha bisogno di strumenti critici per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante, e soprattutto per poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale”⁹⁸.

Va da sé che sia centrale l’educazione, che però dipende in gran parte dalla qualità degli insegnanti, cioè di coloro che devono etimologicamente e concretamente “imprimere dei segni” nella mente degli allievi, indirizzandoli nella comprensione del mondo. In questa situazione, si richiede una grande capacità intellettuale ai docenti per comprendere la complessità del mondo contemporaneo, in modo da offrire agli allievi adeguate e flessibili chiavi di interpretazione della realtà⁹⁹. Pertanto, la frantumazione dei decrepiti settori scientifici disciplinari, la separazione inattuale tra scienze dure e scienze morbide, può trovare proprio nella pedagogia un terreno di contaminazione naturale. Ecco il motivo per cui, nel settore educativo dovrebbero al più presto trovare applicazioni, in chiave pedagogica, discipline come le neuroscienze, la genetica, l’epigenetica, l’intelligence, la comunicazione pubblica, la competenza emotiva, la psicanalisi, insieme allo studio del futuro, alla conoscenza dell’intelligenza artificiale, alle tecniche del computing, alla cultura spirituale occidentale, alle sperimentazioni dell’arte, ai poteri nascosti della mente, all’approfondimento del pensiero scientifico. E questo appunto perché è estremamente difficile individuare le competenze professionali necessarie nel prossimo futuro, in quanto non abbiamo idea di come si svilupperà il mondo¹⁰⁰.

In questo necessario superamento di steccati, si ripropone ancora di più il tema se la pedagogia sia una scienza oppure un campo di studio¹⁰¹. In ogni caso, gli studiosi degli ambiti educativi prioritariamente dovrebbero porsi l’obiettivo di formare docenti di qualità, che sono quelli che fanno la differenza.

5. Conclusioni

Al termine di questa nostra riflessione possiamo auspicare che le utopie necessarie, collegate con i processi educativi che postulano un modo nuovo di pensare¹⁰², si con-

⁹⁸ Y.N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano 2018, pp. 379-380.

⁹⁹ M. Caligiuri, *Il docente intellettuale. Insegnare: metamorfosi di una responsabilità sociale*, in “I Problemi della Pedagogia”, Anno LXIV, Luglio/Dicembre 2018, n. 2, pp. 241-258.

¹⁰⁰ Y.N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, cit., pp. 377-378.

¹⁰¹ Nei primi anni Cinquanta del secolo scorso, Francesco De Bartolomeis si interrogava sul punto. F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

¹⁰² E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit.; E. MORIN, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Cortina, Milano 2020.

frontino finalmente con la realtà, rispetto alla quale spesso abbiamo un rapporto improbabile. La cornice è quella delle velocissime trasformazioni tecnologiche, a cui si aggiungono la crisi devastante del sistema democratico, i disastri ambientali, le pandemie sanitarie, l'intelligenza artificiale sempre più in competizione con quella umana¹⁰³ e l'invadenza dei poteri criminali che vanno contrastati preliminarmente dal punto di vista culturale ed educativo¹⁰⁴. Tutti questi fronti planetari del disordine alimentano le disuguaglianze. Un dato estremamente preoccupante è rappresentato dalla circostanza che nelle democrazie il disagio sociale è alimentato principalmente dalle scelte di élite pubbliche inadeguate, che tendono a considerare l'istruzione, piuttosto che un'occasione di elevazione personale e di sviluppo dell'apprendimento¹⁰⁵, un'impresa economica (esemplari a riguardo le università americane) oppure un ammortizzatore sociale (come in Italia). In più, nel nostro Paese l'elaborazione teorica a livello pedagogico sembra insufficiente a comprendere una realtà avvitata su regole accademiche che in gran parte non premiano l'innovazione e il merito¹⁰⁶. In una situazione del genere occorrono scelte coraggiose di politica educativa che pongano le premesse per autentici cambiamenti, in quanto il disagio sociale crescente, che ha cause economiche, psicologiche e tecnologiche, potrebbe compromettere la stabilità dei sistemi democratici¹⁰⁷. È una strada impervia ma sembra l'unica possibile, confermando come il tema educativo rappresenti il problema politico centrale delle democrazie del XXI secolo, che sono in crisi a causa principalmente della inadeguatezza delle proprie élite¹⁰⁸. Pertanto proprio l'educazione potrebbe rappresentare lo strumento che può attivare il cambiamento sociale e fornire anticorpi culturali per confrontarsi con dinamiche che, dettate da logiche mercantili, amplificano il disagio, alimentando la tentazione di "fuggire da sé"¹⁰⁹. Non per nulla, si evidenzia "l'imbarazzo dello stare al mondo"¹¹⁰. In tale contesto, la pedagogia può rappresentare l'ultima spiaggia? In ogni caso, c'è la necessità di porre il fattore umano al centro per fronteggiare l'invadenza dell'intelligenza artificiale e il crescente disordine sociale, sviluppando la logica, la razionalità, il pensiero. Possono essere utili al riguardo alcune intuizioni delle pedagogie radicali?¹¹¹. In ogni caso, anche a proposito della pedagogia, sono illuminanti

¹⁰³ L. Alexander, *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*, EDT, Torino 2018.

¹⁰⁴ S. Tramma, *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Roma-Bari 2012.

¹⁰⁵ J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Einaudi, Torino 2018.

¹⁰⁶ R. Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008.

¹⁰⁷ M. Caligiuri, *La rivoluzione dietro l'angolo. Come il disagio sociale digitale minaccia la sicurezza nazionale*, cit.

¹⁰⁸ M. Caligiuri, *La formazione delle élite. Una pedagogia per la democrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

¹⁰⁹ A. Breton, *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*, Cortina, Milano 2016.

¹¹⁰ Jep Gambardella, il protagonista del film "La Grande bellezza" conclude con questa frase: "Finisce sempre così. Con la morte. Prima, però, c'è stata la vita, nascosta sotto il bla bla bla bla bla. È tutto sedimentato sotto il chiacchiericcio e il rumore. Il silenzio e il sentimento. L'emozione e la paura. Gli sparuti incostanti sprazzi di bellezza. E poi lo squallore disgraziato e l'uomo miserabile. Tutto sepolto dalla coperta dell'imbarazzo dello stare al mondo. Bla. Bla. Bla. Bla. Altrove, c'è l'altrove. Io non mi occupo dell'altrove. Dunque, che questo romanzo abbia inizio. In fondo, è solo un trucco. Sì, è solo un trucco". *La grande bellezza*, Film di Paolo Sorrentino (2013).

¹¹¹ P. Mottana, *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*, Castelvecchi, Roma 2014; M. Caligiuri, *Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo*, in "Formazio-

i versi di Eugenio Montale: “codesto solo possiamo dirti/ ciò che non siamo, ciò che non vogliamo”¹¹², come abbiamo cercato di fare nel corso di questo saggio, nella consapevolezza che dovremo presto affrontare *la pedagogia del postumano*¹¹³. In definitiva, occorre mettere in fila i dati, dandogli un senso, facendo emergere l’importanza dell’istruzione reale e non di quella formale. Forse in questo modo si potrebbe rafforzare la credibilità alla pedagogia rendendola partecipe del dibattito culturale, politico e scientifico del nostro Paese, del quale è oggi in gran parte esclusa. A tale riguardo, sono utili le riflessioni di Sergio Tramma contenute nella recente X appendice della “Enciclopedia italiana” quando afferma nella voce “Educazione”: “la sfida attuale per l’educazione, e di chi concretamente la materializza in progetti e atti, consiste nel tentare di trovare il modo per non collocarsi in una posizione subalterna rispetto ai movimenti (globalizzazione, innovazione, cambiamento demografico, questioni legate al genere) che costituiscono, essi stessi e i propri derivati, le principali esperienze educative della contemporaneità”¹¹⁴.

Concludendo, l’attuale inefficienza dei sistemi democratici dal mio punto di vista è fortemente condizionata dall’inadeguatezza del livello dell’istruzione, con cittadini che controllano con difficoltà e approssimazione l’operato del potere ed élite pubbliche che governano con molte incertezze e con tante inadeguatezze.

E di fronte alla “banalità del male” legata alla inconsapevolezza delle proprie azioni¹¹⁵, probabilmente c’è bisogno di recuperare la tensione etica dell’educazione in modo da coltivare la speranza nel futuro. Nel film “Le conseguenze dell’amore” di Paolo Sorrentino, il protagonista ricorda: “Non bisogna mai smettere di avere fiducia negli uomini [...]. Il giorno che accadrà sarà un giorno sbagliato”¹¹⁶.

Bibliografia

- Abrevanel R., *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008.
- Alexander L., *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*, EDT, Torino 2018.
- Appadurai A., *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell’epoca della finanza derivata*, Cortina, Milano 2016.
- Arendt H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 2012.
- Baudrillard J., *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, il Mulino, Bologna 1976.

ne & Insegnamento”, n. 2-2020, pp. 12-21.

¹¹² Si tratta dei versi finali della poesia di Eugenio Montale “Non chiederci la parola”, contenuta in E. Montale, *Ossi di seppia*, Mondadori, Milano 2003. L’edizione originale è del 1925.

¹¹³ A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2017. Vedi anche P. Benanti, *Digital age. Teoria del cambio d’epoca. Persona, famiglia e società*, San Paolo, Torino 2020.

¹¹⁴ S. Tramma, *Educazione*, X Appendice, “Enciclopedia Italiana”, Roma 2020, p. 517. “In sintesi, la riflessione pedagogica attorno all’educazione nella contemporaneità [...] indica come una delle principali questioni che si prospetta per i soggetti che promuovono e governano l’educazione istituzionale e ufficiale sia quella di ridefinirne il ruolo e l’effettiva capacità di incidere all’interno del sistema educativo globale (formale e informale), così come esso si sta delineando nella contemporaneità”.

¹¹⁵ H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 2012.

¹¹⁶ *Le conseguenze dell’amore*, Film di Paolo Sorrentino (2004).

- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Benanti P., *Digital age. Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*, San Paolo, Torino 2020.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Benini R., *L'Italia cortigiana. Passato e presente di un modello di potere*, Donzelli, Roma 2012.
- Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998.
- Bordieu P., *Homo academicus*, Dedalo, Bari 2013.
- Breton A., *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*, Cortina, Milano 2016.
- Brown D., *Il Codice da Vinci*, Mondadori, Milano 2004.
- Bruzzozone D., Musi E. (a cura), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Caligiuri M., *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.
- Caligiuri M., *Educazione e disinformazione al tempo del coronavirus: per una pedagogia dell'incertezza. Sperimentazioni didattiche al Campus di Arcavacata nella primavera del 2020* (in corso di pubblicazione).
- Caligiuri M., *Il docente intellettuale. Insegnare: metamorfosi di una responsabilità sociale*, in "I Problemi della Pedagogia", Anno LXIV, Luglio/Dicembre 2018, n. 2.
- Caligiuri M., *Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68*, in "Formazione & Insegnamento", Anno XVI, Numero 1-2018.
- Caligiuri M., *Introduzione alla società della disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.
- Caligiuri M., *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Caligiuri M., *La rivoluzione dietro l'angolo. Come il disagio sociale digitale minaccia la sicurezza nazionale*, Allegato al numero di dicembre 2019 di "Formiche".
- Caligiuri M., *Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo*, in "Formazione & Insegnamento", n. 2-2020.
- Calvino I., *L'antilingua*, in *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino 1980.
- Cambi F., Olivieri S. (a cura), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Camussone P.F., Occhini G., *Il costo dell'ignoranza nella società dell'informazione*, Etas, Milano 2003.
- Censis, *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2020*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Chomsky N., *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando, Roma 2003.
- Collier P., *Exodus. I tabù dell'emigrazione*, Laterza, Roma-Bari 2015.
- Crary J., *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*, Einaudi, Torino 2015.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.
- Davies W., *Stati nervosi. Come l'emotività ha conquistato il mondo*, Einaudi, Torino 2019.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- De Martin J.C., *Università futura. Tra democrazia e BIT*, **Codice, Torino 2017.**
- De Masi D., *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, BUR, Milano 2015.

- Dejour C., *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Bayard, Montrouge 2015.
- Di Corinto A., Gilioli A., *I nemici della Rete*, BUR Rizzoli, Milano 2010.
- Di Salvo M., *Cyber Jihad. Come l'ISIS usa il web per finanziarsi, trasferire e riciclare denaro, procurarsi i documenti e organizzare la propria rete del terrore*, formato Kindle, 2018.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Ehrenberg A., *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Einaudi, Torino 2010.
- Fabbri L., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019.
- Faggin F., *Silicio. Dall'invenzione del microprocessore alla nuova scienza della consapevolezza*, Mondadori, Milano 2020.
- Ferrante A., Orsenigo J. (a cura), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2017.
- Foucault M., *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Galli Della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.
- Galli G., *Il golpe invisibile. Come la borghesia finanziario- speculativa e i ceti burocratico-parassitari hanno saccheggiato l'Italia repubblicana fino a vanificare lo stato di diritto*, Kaos, Milano 2015.
- Gallina M.A. (a cura), *Dal bullismo al cyberbullismo. Strategie socio-educative*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Giunta C., *E se non fosse la buona battaglia. Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017.
- Grandi M., *Far Web. Odio, bufale, bullismo. Il lato oscuro dei social*, Rizzoli, Milano 2017.
- Gravemeijer K., *Aiming for 21st Skills*, in S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, F. Kavalas, *Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices*, "International Journal for Mathematics in Education", Vol. 4. 23-27 July 2012.
- Greenfield S., *Mindchange. Cambiamento mentale. Come le tecnologie digitali stanno lasciando un'impronta sui nostri cervelli*, Fioriti, Roma 2016.
- Guarnaccia E., *Generazione Z: Fotografia statistica e fenomenologica di una generazione, ipertecnologica e iperconnessa*, Independently Published, 2018.
- Guénon R., *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 2008.
- Hall M., Hearn J., *Revenge Pornography: Gender, Sexuality and Motivations*, Taylor & Francis Ltd, Abingdon 2017.
- Harari Y.N., *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano 2018.
- Huntington S.P., *La terza ondata*, il Mulino, Bologna 1995.
- Iavarone M.L., Trocchia N., *Il coraggio delle cicatrici. Storia di mio figlio Arturo e della nostra lotta*, UTET, Torino 2020.
- Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2010.
- Illich I., *Disoccupazione creativa*, Boroli, Novara 2005.
- Keynes J.M., *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, in J.M. Keynes, *La fine del laissez*

- faire ed altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.
- Maggioni M., *L'informazione come sfida esistenziale*, in "Aspenia", n. 80, 2018.
- Mccarten A., *L'ora più buia. Maggio 1940: Come Churchill ha salvato il mondo*, Mondadori, Milano 1998.
- Montale E., *Ossi di seppia*, Mondadori, Milano 2003.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Cortina, Milano 2020.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *Lo spirito del tempo*, Meltemi Roma 2002.
- Morlino L., Piana D., Raniolo F. (a cura), *La qualità della democrazia in Italia*, il Mulino, Bologna 2013.
- Mottana P., *Cauda pavonis. Trasmutazioni per mezzo dell'arte simbolica*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2020.
- Mottana P., *Cattivi maestri, La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*, Castelvecchi, Roma 2014.
- Moulin L., *La vita degli studenti nel Medioevo*, Jaka Books, Milano 1992.
- Naím M., *La fine del potere*, Mondadori, Milano 2013.
- Nance M., *Hacking ISIS: How to Destroy the Cyber Jihad*, Skyhorse Publishing, New York 2017.
- Pasolini P.P., *Sviluppo e progresso*, in P.P. Pasolini, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano 2008.
- Pigozzi L., *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*, Nottetempo, Milano 2019.
- Pivato S., *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*, Donzelli, Roma 2015.
- Postman N., *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Marsilio, Venezia 2002.
- Prensky M., *La Mente Aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento 2013.
- Ricci C., *La volontaria reclusione. Italia e Giappone: un legame inquietante*, Aracne, Roma 2014.
- Spadafora G., *L'identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni*, in "Education Sciences & Society", 1, 1, 2010.
- Spadafora G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.
- Stagliano' R., *Al posto tuo. Così web e robot ci stanno rubando il lavoro*, Einaudi, Torino 2016.
- Standing G., *Precari. La nuova classe esplosiva*, il Mulino, Bologna 2012.
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C., *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Einaudi, Torino 2018.
- Toffler A., *Lo choc del futuro*, Rizzoli, Milano 1971.
- Tramma S., *Educazione*, X Appendice, "Enciclopedia Italiana", Roma 2020.
- Tramma S., *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Einaudi, Torino 1996.
- Twenge J.M., *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino 2018.
- Ventura J. (con D. Russell), *Il libro che nessun governo ti farebbe mai leggere*, Newton & Compton, Roma 2011.

Verger J., *Le Università nel Medioevo*, il Mulino, Bologna 1983.

Viesti G., *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*, Laterza, Roma-Bari 2018.

Weinschenk S.M., *Neuro web design. L'inconscio ci guida nel web*, Apogeo, Milano 2010.

Ziccardi G., *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Cortina, Milano 2016.

Altre fonti

<http://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com>

<https://www.linkiesta.it>.

<https://www.orizzontescuola.it>.

<https://www.valigiablu.it>.

<https://www.youtube.com>.

www.treccani.it.

Far finta di essere sani, Album di Giorgio Gaber (1973).

La grande bellezza, Film di Paolo Sorrentino (2006).

Le conseguenze dell'amore, Film di Paolo Sorrentino (2004).

Writing For Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN

ROSSELLA CERTINI

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

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The paper presents the “state of the art” of the European Erasmus KA2 WIN project: Writing for Inclusion. After the introduction, dedicated to the themes of inclusion, from a pedagogical, anthropological and historical point of view, there are several in-depth studies dedicated to inclusive processes at school and in extra-school social contexts. Inclusion is not considered exclusively as the inclusion of disability in educational and work contexts, but it is considered as a transversal practice that we hope will become *modus operandi* in every daily experience, both individual and collective. This is a first article that presents the work already done within this Erasmus KA2 project and other future essays are expected to deepen and refine the topic.

Keywords. Inclusion - Educational Project - School - Intercultural Approach - Educational Process

1. Inclusione: un paradigma complesso e polimorfo

Gli *altri* rappresentano il concetto di relatività riferito alle svariate culture (King, 2020). *L'alterità* ci consente, secondo il punto di vista antropologico – che non è, poi, molto distante dalla percezione pedagogico/educativa sul problema della relatività culturale – di guardare in noi stessi, di scandagliare e scrutare in profondità le nostre peculiarità, le nostre disformità e ambiguità. Questo *confrontarsi*, inteso come approccio ermeneutico all'evoluzione dei diversi stili etnici e culturali planetari, definisce la storia dell'uomo come un insieme di traiettorie mutevoli che possono modellare, in maniera assai dissimile, gruppi sociali che, in realtà, vivono in ambienti e spazi geograficamente molto vicini. Se pensiamo, poi, alla pandemia, iniziata nel 2020 e della cui irreversibile conclusione non ne percepiamo ancora ragionevole traccia, emerge con chiara evidenza la crisi delle relazioni umane che essa ha segnato e che trasformerà per sempre, pur mantenendo intatto il desiderio di reciprocità tra esseri umani. La geografia, ci ricorda Marc Augé, non è sufficiente a definire “il vicino e il lontano”, ma sono le persone che abitano i luoghi e narrano le storie, che hanno contribuito a costruire questa dimensione alternante tra l'individualità e la collettività, tra il centro e la periferia, a renderci più o meno consapevoli di quanto sia influente e determinante la presenza dell'altro per dare senso al nostro patrimonio culturale e antropologico (Augé, 2019). L'isolamento forzato di questi mesi ha assunto il ruolo di mediatore di fronte a innumerevoli eventi che stanno segnando la nostra esistenza e che sembrano mettere fortemente in crisi il principio di *prossimità*, il quale annuncia un cambiamento di prospettiva profondo: sia per quanto riguarda il bisogno fenomenologico dell'*esserci* per sentire e per comprendere (l'altro), sia per recuperare l'immagine feconda della vita come racconto (di sé e del Mondo).

D'altronde il nesso tra alterità e identità è questione annosa, possiamo dire secolare, che già Platone e più in generale il pensiero greco e successivamente l'età moderna, avevano indagato, sottolineandone le aporeticità e la complessità. Socrate auspicava che ciascun individuo potesse valorizzare la propria identità (*conosci te stesso*) attraverso *esercizi spirituali* innervati dal dialogo e da una riflessione profonda, in grado di risvegliare le coscienze e favorire la formazione umana dei più giovani (Cambi, 2008). Già nelle sue *Storie* Erodoto aveva sottolineato come vi fosse la tendenza a sottovalutare, da parte di popoli come i Greci, l'importanza dell'incontro e dello scambio avvenuto con altre culture (come quella egiziana, ad esempio) e come tutto questo avesse partecipato alla costruzione di una identità culturale *altra*, dalle infinite implicazioni planetarie. Lo storico greco mostrava un evidente scetticismo di fronte all'etnocentrismo della cultura greca e nelle *Storie* egli racconta di continui incontri e scambi culturali, legati a tradizioni, riti religiosi, abitudini alimentari, etc., tra tutte le popolazioni che vivevano lungo il Nilo, nelle terre limitrofe, fino alle zone più lontane e aride. "Sono molte e varie le cose che i Greci raccontano con assoluta superficialità" iniziando da quella convinzione che faceva delle divinità greche un *unicum* di inestimabile valore culturale, educativo, ma anche politico. "Dall'Egitto vennero in Grecia quasi tutte le divinità. Di una loro origine barbara io sono convinto perché così risulta dalle mie ricerche; e penso a una provenienza soprattutto egiziana. Infatti a eccezione di Posidone e dei Dioscuri, come ho già avuto modo di dire, nonché di Era, di Estia, di Temi, delle Cariti e delle Nereidi, le altre divinità sono tutte presenti da sempre in quel paese, fra gli Egiziani" (Erodoto, 1989, libri II, p 218). Agli egiziani, continua Erodoto, dobbiamo tante altre scoperte e intuizioni: la suddivisione del calendario, l'arte della divinazione, l'arte medica, gli stili educativi familiari e molte altre ancora; per lo storico è fondamentale sottolineare come i Greci abbiano *incluso* nella propria cultura tutta una serie di conoscenze e saperi provenienti da altri popoli. Nei suoi racconti, così bene dettagliati, Erodoto riporta la storia di innumerevoli popolazioni che sono il frutto dell'incontro tra nuclei antropologici diversificati e che rappresentano, nella loro storicità, l'incarnazione – come egli scrive – della diversità e della somiglianza. "E già che ci siamo citerò un ulteriore particolare che avvicina i Colchi agli Egiziani: sono i soli due popoli a lavorare il lino nella stessa maniera. E nell'insieme il loro sistema di vita, come le loro lingue, si assomigliano. Il lino dei Colchi dai Greci è chiamato «sardonico», mentre quello proveniente dall'Egitto è detto «egiziano»" (Id. p. 236). Tutto questo, però, non ha evitato derive etnocentriche, anzi. L'evoluzione delle relazioni umane si è sviluppata per gradi, come un esperimento, mettendo in luce la tendenza a contestare quanto venuto in precedenza, senza rilevarne gli elementi qualitativi che avrebbero, già da tempo, consentito di costruire una vasta comunità di pensiero. La tesi che la storia di ogni popolo sia una cosa a sé, non è solo scientificamente errata, ma non risponde a quella evidenza di dati, testimonianze e cronache che sono gli archetipi etnico-culturali dell'esperienza umana.

Aristotele, poi, sottolineò come l'uomo fosse governato dal bisogno di socialità, in quanto animale definito dal gruppo (*politikon zòon*) e, più tardi, la modernità parlerà del singolo come *altro*, come agente sociale, in grado di gestire e conoscere la realtà grazie alla propria razionalità e in grado di edificare "contratti sociali" utili a regolare il rapporto tra gli uomini (Rousseau, 1945). "È per questo che Platone rifiutò di dare leggi agli Arcadi e Cirenaici, sapendo che questi due popoli erano ricchi e non potevano sopportare l'uguaglianza: è per questo che si videro a Creta buone leggi e cattivi uomi-

ni, perché Minosse voleva disciplinare un popolo carico di vizi [...]. La maggior parte dei popoli, come degli uomini, non sono docili che nella loro giovinezza; invecchiando diventano incorreggibili. Una volta che i costumi sono stabiliti e i pregiudizi radicati, è impresa pericolosa e vana volerli riformare” (Id. p. 61). È per non dare la possibilità ai *pregiudizi* – legati al principio di superiorità e di potere – di prendere una forma culturale dominante, che in epoca illuministica si tentò di affermare l’uguaglianza naturale tra tutti gli uomini, oltrepassando il paradigma dell’alterità come elemento da analizzare, per approdare al concetto pansofico di *umanità*, come essenza inalienabile di ogni individuo. “L’ordine naturale della convivenza”, che al contempo ci ricorda le posizioni dell’illuminismo (in particolare con Locke) ma anche uno dei precetti fondamentali del cristianesimo, trova oggi accoglienza soprattutto in quelle posizioni laiche legate alla cultura dei *diritti dell’uomo* che rivendica appieno il riconoscimento giuridico della Persona come bene supremo e inalienabile. Non esiste alcun *uomo* che debba essere escluso dal pieno riconoscimento dei propri diritti e sarà il Novecento, attraverso alcuni modelli critico/teorici come, ad esempio, l’Esistenzialismo e il Personalismo (Cambi, Beccegati, 2004) a definire l’importanza dell’incontro con l’altro come momento di comprensione e di presa coscienza di sé, della realtà e della diversità come paradigma fondativo ed epistemico di quell’*esserci* di heideggeriana e sartriana memoria. Potremmo identificare queste posizioni teoriche come i fondamenti della riflessione critica sulla multi/inter cultura, che rilancia continuamente l’idea di comunione e accettazione dell’alterità, implementando il discorso teorico attraverso le *pratiche* di inclusione. Questo, però, non è da considerarsi come la diffusione e la sperimentazione di attività di convivenza propositive ed attendibili, ma come l’acquisizione di una *forma mentis* vivace e ancora rinnovata, in grado di procedere su posizioni ermeneutiche, che ci permettono di considerare il principio di multiculturalità non più come un problema o un’emergenza educativa e politica, bensì come l’ordine *naturale* delle cose. Alcune sperimentazioni pedagogiche muovono in questa direzione.

2. WIN: “The project’s first priority involves fostering social inclusion through Care in Education”



Logo del progetto WIN

La maggior parte degli approcci teorici al tema dell’educazione inclusiva, lo individuano all’interno delle teorie dei diritti che ciascun individuo possiede (almeno da un punto di vista dell’elaborazione teorico/giuridica). Questo, però, evidenzia implicitamente che il principio di uguaglianza non sia ancora oggi un diritto in sé e che vada normato e ricontestualizzato continuamente, in virtù di innumerevoli violazioni e trascuratezze sia sociali che politiche, a livello locale, ma anche planetario.

Di quelle *ten capabilities* già da tempo enucleate da Martha Nussbaum, il messaggio è ancora oggi molto potente, ma non possiamo sostenere che ogni società abbia agito affinché ogni persona sia considerata degna di rispetto e le fornisca tutte le opportunità e gli strumenti per vivere in maniera autenticamente e pienamente *umana* (Nussbaum, 1999, 2001). Dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, firmata nel 1948, alla *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, firmata a Roma nel 1950, fino alla *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (Convention of the Rights of Child – CRC) approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989, i principi di uguaglianza, di opportunità, di rispetto, di valore assoluto dell'essere umano sono stati ribaditi e rivendicati attraverso azioni legali e giuridiche esplicite, ma sono apparsi ogni volta come obiettivi da conquistare mediante il “diritto” e non come uno *status* legittimo e naturale di ogni essere umano. Il documento più recente, l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* indica ben 17 *goals* a cui aspirare per poter sviluppare linguaggi democratici, strumenti inclusivi e processi educativi responsabili e condivisi, in grado di sostenere il principio più ampio di *cittadinanza planetaria* così importante per le alleanze culturali, educative e politiche del futuro. Siamo, ad oggi, in presenza di una evidente crisi globale a più dimensioni (economica, sociale, etica, politica, ecc..) e non possiamo non intervenire, attraverso pratiche mirate e progetti educativi multidisciplinari, al fine di agevolare e sostenere nuovi processi di crescita ed emancipazione condivisi.

Sono progetti pedagogici utili sia da un punto di vista epistemico, perché vanno ad implementare il dibattito/confronto sulle necessità e i nuovi bisogni della società emergente, sia da un punto di vista pragmatico perché sperimentano empiricamente, all'interno dei servizi educativi, *in primis* nella scuola, *buone pratiche educative* legate al principio di inclusione inteso come *azione per costruire insieme* la società umana del nuovo Millennio.

È in questa prospettiva che nasce e si sviluppa il progetto europeo WIN, *Writing For Inclusion*, che ha come obiettivo la costruzione di uno spazio pluriculturale, la conoscenza e l'approfondimento di culture diverse e la costruzione di uno scambio/relazione educativa tra giovanissimi attraverso il *digital Storytelling*. È un progetto *Erasmus KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices* realizzato da un punto di vista della progettazione e delle strategie operative da quattro università europee e sperimentato da altrettante scuole primarie.¹ In questa nostra fase storica, in cui tutto sembra disgregare il nostro bisogno di unione e di condivisione, progettare e lavorare su tematiche che pongano al centro il tema dell'inclusione è un gesto importante, necessario e al tempo stesso trasgressivo; è un gesto che tende alla riconciliazione e alla ridefinizione di alcuni elementi paradigmatici (ad esempio la percezione della *distanza*, il principio di *alterità* e di *cittadinanza digitale*), ma anche alla costruzione di prospettive completamente nuove, facendo incontrare linguaggi pedagogici diversi, non sempre accomunati dalla medesima prospettiva etica e politica.

¹Le Università coinvolte nel progetto sono le seguenti: Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Spagna – Coordinatori del progetto); Università degli Studi di Firenze (Italia); Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ucraina); Eotvos Lorand Tudományegyetem (Ungheria). Per quanto riguarda la scuola, gli istituti coinvolti sono i seguenti: Escola Les Pinediques (Barcellona, Spagna); Istituto Comprensivo “Le Cure” (Firenze, Italia); Poltava Comprehensive school of I-III degree # 18 of Poltava City Council of Poltava region (Poltava, Ucraina); Erzsébetvárosi Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Szakgimnázium (Budapest, Ungheria).

“The project’s first priority involves fostering social inclusion through Care in Education”. La sfida è mettere in atto strategie e pratiche per creare una cultura che affronti le discriminazioni e la segregazione nelle scuole. Come dichiarato nel 2017 dalla Commissione Europea dei Diritti Umani, la segregazione scolastica, e l’esclusione dal processo di istruzione e di educazione, è una delle peggiori forme di discriminazione ed è una delle forme più gravi di violazione dei diritti dell’infanzia perché impedisce a bambine/i e ragazze/i di poter crescere e sviluppare le proprie capacità, competenze e abilità, per poter diventare cittadini autonomi e pienamente attivi, sia da un punto di vista culturale, sociale e politico. Le opportunità di apprendimento spesso sono ostacolate dall’isolamento e dalla mancata inclusione dei bambini nelle scuole ordinarie e per questo è sempre più necessario pensare e realizzare progetti educativi condivisi, utili alla creazione di realtà culturali inclusive. Il principio di educazione inclusiva si è modificato negli ultimi anni e oggi è inteso come la costruzione di strategie pedagogiche e strumentali utili per fornire a tutti gli studenti un percorso di formazione significativo e di alta qualità. Le politiche educative non mirano solamente ad agevolare l’inclusione dei bambini e ragazzi disabili nei contesti di vita diffusa, ma si concentrano sull’importanza di uno sviluppo armonioso della personalità di ciascuno, attraverso il dialogo e il confronto con la diversità e l’alterità. Nello specifico, il progetto intende sviluppare sistemi di accompagnamento e di *cura* che siano visibili e concretamente realizzabili e che possano diventare un modello operativo anche al di fuori delle aule scolastiche.

Intendiamo il paradigma della *cura* come una categoria epistemica che incarna il desiderio dell’individuo di essere “accompagnato” nello svolgimento delle proprie esperienze. Pensare al processo di inclusione e recupero di ogni persona è correlato, quindi, al pensare a un processo educativo di *cura*. Nella ricerca educativa contemporanea, questo concetto viene modellato da tre linee di interpretazione e di funzionamento: 1) *cura* di sé; 2) *cura* degli altri; 3) *cura* per il mondo. Queste tre diverse prospettive non sono solamente una concettualizzazione teorica di un principio educativo, ma piuttosto rappresentano un vero e proprio *modello operativo*, che agevola la costruzione di spazi relazionali: nell’insegnamento, per gli educatori specializzati, per gli assistenti sociali, per le famiglie, e così via. L’incontro tra pedagogia e *cura* è stato, forse, inaspettato e fatale ma si è sviluppato nel tempo attraverso forme cangianti e linguaggi polimorfi, che hanno dato potenza ed espressività al momento dell’incontro, del dialogo e della conoscenza reciproca: senza *cura* non può esserci inclusione. Questa considerazione è l’architrave del progetto WIN dove si ribadisce che l’attenzione per l’altro è essenziale e prioritaria rispetto ad ogni azione pedagogica. È un progetto che mira a costruire e implementare una metodologia che interpreti queste esigenze *speciali* e *necessarie* ed esplicita le proprie potenzialità formative attraverso lo *storytelling* digitale.

L’obiettivo principale del progetto è duplice: aiutare gli insegnanti a decodificare e includere il concetto di *care* educativa nei loro insegnamenti (attraverso la costruzione di strategie educative condivise, consultando materiali diversificati e interdisciplinari e confrontandosi con i *partner* scolastici ed universitari mediante seminari permanenti e itineranti) e migliorare gli atteggiamenti inclusivi negli alunni attraverso la scrittura digitale di storie. Costruire un percorso metodologico, didattico e di ricerca che interessi e connetta reciprocamente tutte le università coinvolte e le relative scuole, rappresenta “la sfi-

da nella sfida” perché si tratta di riuscire a costruire canali comunicativi tensionali e mai banali, fondamentali per costruire spazi politici votati al dialogo e al confronto. Questa è una sfida chiaramente pedagogica che richiama la dimensione utopica del *praticare* la cittadinanza attiva, che si sostanzia non tanto nella costruzione immaginaria di un *nuovo* linguaggio condiviso, ma nella realizzazione di un *altro* scenario planetario possibile.

3. Esperienza che genera esperienza: lo stato dell'arte WIN

La cooperazione transnazionale, tra le università e le scuole europee, ha offerto l'opportunità di agire in maniera problematica e critica rispetto alla “sfida nella sfida”, ovvero promuovere una scuola in cui tutti gli studenti siano accolti e incoraggiati nel pieno rispetto della loro persona. Questo progetto è stato pensato e costruito come “esperienza pilota” poiché, in base ai risultati ottenuti, verrà proposto per una seconda sperimentazione, ad un più ampio livello europeo.

Stiamo mirando a collegare le competenze sull'inclusione/*cura* a quelle sulla creatività, utilizzando lo *storytelling*, sia come strumento didattico, sia come linguaggio emotivo. Ci ricordano alcuni studiosi che lo *storytelling* è uno strumento a sé stante, un processo artistico che funziona con quelle che potremmo chiamare le tecnologie del *mainframe* umano: memoria, immaginazione, emozione, intelletto, linguaggio, gesto, movimento, espressione (viso e corpo) e, soprattutto, relazione nel momento della vita: da persona a persona o da persona a gruppo (Sobol, J., Qentile, J., Sunwolf, 2004). Lo *storytelling* è un mezzo di connettività e di comunità. Questa è un'intuizione che deve essere ricordata, sostenuta, ampliata, descritta e praticata non meccanicamente, ma nei termini di una educazione inclusiva e di ricerca di senso. È in questa prospettiva che si è mosso, e continua a svilupparsi, WIN: sia per quanto riguarda lo studio e la condivisione delle ricerche universitarie, sia per quanto riguarda le scuole, vere e proprie palestre metodologiche (TIC) e formative per le nuove generazioni e per i loro educatori e insegnanti.² Lo *storytelling* digitale è stato pensato come uno strumento didattico efficace perché può fornire molti vantaggi significativi agli studenti, che hanno l'opportunità di imparare a creare le proprie storie e promuove veri e propri esercizi di cittadinanza attiva e trasformativa. È attraverso la narrazione e l'ascolto delle proprie e delle altrui storie che ciascuno prende coscienza delle potenzialità dell'*altro*, di quella unicità intrinseca e del valore assoluto che caratterizza ogni persona. La distanza geografica che contraddistingue le scuole e le università coinvolte, ha reso necessario implementare l'uso del digitale, ma nelle realtà locali la narrazione è stata ed è, *in primis*, momento di incontro e di relazione in presenza; è un *esserci* di straordinaria potenza che ha bisogno di canali comunicativi sempre nuovi ed aggiornati, per fare breccia in contesti lontani, ma comunque importanti per la cre-

² Molte attività di ricerca e di lavoro con le classi della scuola primaria e tra gruppi universitari sono già state compiute e in termini di obiettivi sussidiari, dobbiamo evidenziare quanto segue:

- sono stati elaborati materiali e organizzati eventi a sostegno di atteggiamenti e comportamenti non discriminatori (meeting virtuali già visibili sul web);
- è stata creata una piattaforma (moodle) per stimolare la creatività e sensibilizzare sulle storie come mezzo per l'inclusione;
- è stata creata una rete tra istituti di formazione degli insegnanti e scuole;
- è stato costruito un intero *format*, in prospettiva europea, sul concetto di *care* in educazione.

scita e l'emancipazione di ciascuna persona. E' qui che gioca un ruolo fondamentale lo *storytelling* digitale, senza mai trascurare l'importanza e la necessità primaria di parlare di sé e degli altri. I giovani hanno bisogno di lavorare insieme, in gruppo, per sviluppare le proprie capacità di narrazione, di ascolto, di elaborazione del messaggio/problema e di costruzione di uno spazio inclusivo condiviso, che sia già l'esplicitazione di una *forma mentis* critica, acquisita e in divenire, una forma plastica e fluida del pensare la relazione, la conoscenza e lo stare insieme. Il potenziale pedagogico del progetto e dei suoi obiettivi qualitativi (implementazione delle *soft skills*), ma anche strumentali (sperimentazione di strategie di apprendimento e didattiche non tradizionali) e quantitativi (sperimentazione sulla valutazione dei *main goals*), pone al centro il concetto di educazione *trasformativa* che si riferisce, per tradizione, al concetto di *esperienza* sviluppato da John Dewey e a quello di *prassi* sviluppato successivamente da Paul Freire. Per il filosofo statunitense, la scuola tradizionale offre *esperienze* che sono lontane dalla dimensione affettiva dei ragazzi. Gli apprendimenti vengono imposti per via trasmissiva, senza un reale coinvolgimento dei più giovani e questo inibisce ogni reale cambiamento del processo legato al *fare* per conoscere, *fare* per comprendere, *fare* per crescere (Dewey, 1953). Una *buona esperienza*, rimarca John Dewey, è un'esperienza autentica, in grado di cambiare le condizioni nelle quali si compie l'esperienza stessa. Dovrà esserci un progresso nelle conoscenze linguistiche, logiche, creative, ecc.. se l'esperienza compiuta avrà realmente facilitato il processo che produce *tras-formazione*. "L'educazione tradizionale non aveva da affrontare questo problema; poteva sistematicamente sottrarsi alla sua responsabilità. L'ambiente scolastico fatto di banchi, di lavagne, di un piccolo cortile pareva sufficiente. Non si chiedeva che il maestro si informasse a fondo delle condizioni della vita circostante, fisica, storica, economica, professionale, per utilizzarle a scopo educativo" (Id., p. 29). Una buona esperienza, in realtà, dovrebbe produrre *continuità*, ovvero "riceve[re] qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica[re] in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Id., p.). È una considerazione di estrema attualità che rivendica una precisa collocazione anche all'interno del progetto europeo dedicato all'inclusione. È un nuovo modo di sentire e di agire, una sfida nel promuovere l'evoluzione della conoscenza e del dialogo, improntati sulla prossimità e sulla lungimiranza; raccontare e narrare per migliorare la nostra dimensione umana e quella connessione che ci lega gli uni agli altri, al nostro tempo e al nostro mondo. Raccontare e narrare per conoscere e comprendere cosa accade nella vita degli altri; per cogliere le congruità e le divergenze col nostro quotidiano; per scoprire le peculiarità culturali, linguistiche, personali e collettive che definiscono tanti bambini e ragazzi che ci sembrano abitare paesi lontani e che, spesso, appartengono anche al proprio compagno di banco e a ciascuno di noi.

È un progetto sull'interconnessione quotidiana e sulla solidarietà, che non può svilupparsi solamente all'interno di un'aula scolastica, ma la può utilizzare, ribadiamolo, come palestra metodologica, dove sperimentare modelli di vita sociale e comunitaria. Già Paulo Freire in *La pedagogia degli oppressi*, aveva scritto che "se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma il diritto di tutti gli uomini" (Freire, 2002, p.106). Ancora di più, oggi, è doveroso dare voce ai più giovani affinché possano esprimere la loro condizione *inquieta e dolorosa* in virtù di quel nichilismo tensionale e propositivo, che tende sempre alla costruzione di un orizzonte altro.

WIN sta cercando di costruire tutto questo e molte ricerche e attività sono già state compiute: costruzione di spazi di dibattito mediante piattaforme digitali; attività di ricerca presso le sedi delle varie Università (*in primis* Firenze) sul principio di Cura educativa, come base fondante per ogni attività educativa, di accompagnamento e di sostegno al processo di formazione di ogni persona; elaborazione di questionari e di modelli interattivi per lavorare congiuntamente alla costruzione di pratiche di Storytelling (soprattutto il centro di ricerca dell'università di Vic); sperimentazioni didattiche nelle varie scuole legate al tema della narrazione, del dibattito, e dell'inclusione. Sono passati pochi mesi dall'inizio di questa sperimentazione ma sono già molte le attività svolte e sta prendendo corpo un modello operativo decisamente qualificato: sia per originalità, ma, soprattutto, per l'impatto che sta avendo a livello internazionale, sia nelle scuole che nelle Università. C'è un cambiamento di prospettiva rispetto a ciò che è possibile fare o non fare all'interno delle classi scolastiche, quel microcosmo tanto caro a John Dewey dove i ragazzi possono far pratica del pensiero e dell'agire politico, che, ad oggi, ha valicato tutte le nostre frontiere fittizie, per aprirsi ad un pluralismo culturale di straordinaria creatività. Si è fortificata l'idea che l'educazione possa diventare *maestra di democrazia* e condividere idee ed esperienze attraverso lo *storytelling* può aiutare la comunità a crescere, in virtù del valore delle differenze e delle diversità. Questo progetto ha una trama/struttura robusta in vista della ridefinizione degli obiettivi evidenziati anche nell'*Agenda 2030* e in questa prospettiva sono state varate diverse strategie per garantire che i risultati abbiano un effetto duraturo oltre la temporalità del progetto stesso. I dati finali verranno archiviati sul *server* del sito *web* di WIN e sui *server* locali di tutti i *partner* affinché le attività siano consultabili e siano di ispirazione per continuare a lavorare nell'ottica dell'inclusione. Questo è il motivo per cui la piattaforma del progetto includerà un'*area risorse*, dove tutti i materiali, prodotti dai gruppi di ricerca, saranno a disposizione degli insegnanti, delle famiglie e degli educatori, con la convinzione che sia le metodologie adottate, sia i risultati ottenuti rimarranno all'interno della "cultura del lavoro" delle organizzazioni coinvolte e diventeranno un nuovo modo per attuare azioni strategiche volte alla costruzione di una scuola più inclusiva attraverso il *digital storytelling*.

Riferimenti Bibliografici

- Aime M., *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*, Torino, Einaudi, 2020
- Ainscow M., César M., *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*, in "European Journal of Psychology of Education", 21, 2006, pp. 231-238, consultabile in https://www.jstor.org/stable/23421604?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Augé M., *Chi è dunque l'altro?*, Milano, RaffaelloCortina, 2019
- Bernays E., *Propaganda. L'arte di manipolare l'opinione pubblica*, Prato, Piano B Edizioni, 2018
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Cambi F., Beccegato M.L., *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento*, Torino, UTET, 2004
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Erodoto, *Storie. Testo greco a fronte*, vol. I, libri 1°-2°, Milano, BUR, 1989

- Florian L., *Special or inclusive education: Future trends*, in “British Journal of Special Education”, 35, 2008, pp. 202–208, consultabile in <https://nasenjournalsonline.library.wiley.com/doi/full/10.1111>
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002
- King. C., *La riscoperta dell’umanità. Come un gruppo di antropologi ribelli reinventò le idee di razza, sesso e genere nel XX secolo*, Torino, Einaudi, 2020
- Nussbaum M., *Coltivare l’umanità*, Roma, Carocci, 1999
- Nussbaum M., *Diventare Persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001
- Philpott, C., *Narrative as a Cultural Tool for Experiential Learning in Initial Teacher Education*, in “Storytelling, Self, Society”, 7 (1) 2011, pp. 15-35, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15505340.2011.535720>
- Rousseau J-J, *Il contratto sociale*, Torino, Einaudi, 1945
- Ryan, P., *The Storyteller in Context: Storyteller Identity and Storytelling Experience*, in “Storytelling, Self, Society”, Special Issue: Storytelling As Contemporary Performing Art, 4 (2), 2008, pp. 64-87, consultabile in https://www.jstor.org/stable/41949003?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Sen A., *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- Slee R., *Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education*, in “International Journal of Inclusive Education”, 5, 2001, pp. 167–177, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110010035832>
- Sobol, J., Qentile, J., Sunwolf, *Storytelling, Self, Society: An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies Once Upon a Time: An Introduction to the Inaugural Issue*, in “Storytelling, Self, Society”, 1(1) 2004, pp. 1-7, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15505340409490254>

Sitografia

<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>, ultima consultazione 1 marzo 2021

“That’s the only place where you can get this information today!” **An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents**

DAVIDE CINO

Assegnista di ricerca – Università Cattolica di Milano

ALESSANDRA GIGLI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Bologna

Corresponding author: alessandra.gigli@unibo.it

SILVIA DEMOZZI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Bologna

Corresponding author: silvia.demozzi@unibo.it

Abstract. This paper studies Parenting WhatsApp Groups (PWGs) as interactional loci parents can join to be involved in their children’s academic life, building on the quantitative and qualitative results of an online survey administered to a sample of 302 Italian parents recruited through convenience sampling. First, PWGs are positioned within the broader literature on offline/online parent involvement, parents’ peer interaction via social media, and technological peculiarities of WhatsApp. Second, quantitative results from a binary logistic regression are reported to explore possible predictors of PWG’s membership among our sample, as well as quantitative and qualitative findings investigating parents’ perceptions/opinions of and experience with PWGs. Finally, limitations, future directions, and implications of this study are discussed.

Keywords. Parenting WhatsApp Groups - Parent involvement - Family-school communication - Digital Parenting

1. Introduction

Using parenting websites, blogs, and forums for information- and support-seeking is a common trend among parents in socially and economically developed countries, especially for mothers (Lupton et al., 2016). This phenomenon has been positioned by scholars within the “intensive parenting” framework (Blum-Ross and Livingstone, 2017), a middle-class childrearing philosophy considering parents accountable for most of their children’s outcomes in life (Shirani et al., 2012). Scholars have speculated that in the digital age this

ideology has developed into “transcendent parenting,” which goes “beyond traditional, physical concepts of parenting, to incorporate virtual and online parenting and how these all intersect” (Lim, 2016, p.21). As an example of that, several studies have found in Computer Mediated Communication (CMC) with peers one of the ways for parents to orient themselves and discuss a wide variety of topics concerning the offspring to perform parenting effectively, such as health, diet, and parenting ideologies (Brady and Guerin, 2010).

In the realm of school-family interactions, transcendent parenting can take place through the use of Parenting WhatsApp Groups (henceforth PWGs), as platforms affording parents to share information with peers concerning “homework, school-related activities, as well as social events involving their children” (Lim, 2016, p.123). Given the emphasis placed on academic performance and children’s school experience (Schneider and Coleman, 2018), as well as the abovementioned ease in using digital parenting resources, parents may use technology to monitor their children’s lives as they unfold within interacting micro-systems, the school being one of the first they have experience of (Bronfenbrenner, 1979). In this sense, related to the intensive parenting myth is the discourse surrounding *parent involvement* which indicates a climate of enhanced participation of parents in the child’s school life, framing the “good parent” as the one who fosters partnership with school and promotes the overall child’s wellbeing and success (Bartolomeo, 2004; Contini, 2012; Daffi, 2006; Lamarca, 2005; Levorato, 2001; Gigli, 2007, 2011, 2012, 2016, 2017; Gopnik, 2016; Schleicher, 1992).

While the literature on parenting has investigated multiple platforms parents can use to communicate with peers to find social and emotional support while building on bridging and bonding social capital (Drentea and Moren-Cross, 2005; Pedersen and Lupton, 2018), very little is known about the use of WhatsApp groups gathering parents of children in the same classroom/school to discuss students’ school life. As the discourse on the topic becomes of interest for laypeople (Lavenia, 2018), educationalists can provide empirical data to better frame this phenomenon.

This contribution makes a step in this direction by investigating whether and to what extent a sample of Italian parents use PWGs to communicate with peers (i.e. other parents) about their children’s academic life. WhatsApp is the most used Instant Messaging App in Italy (VincosBlog, 2017), affording the possibility of engaging in synchronous group-based communication which, differing from standard texts, allows for new dynamics to develop between wide groups of users (Church and de Oliveira, 2013). In this sense, we argue, it is important to locate its use within the context of the wider literature on digital families (Mascheroni et al., 2018). Little to no data, however, is available concerning this phenomenon in Italy.

Building on a broader study¹ concerning the role of Information and Communication Technology (ICTs) in the relationship between the family and the school systems, the present work explores the role of PWGs as sites of peer interaction for contemporary parents. Specifically, we report our exploratory findings from quantitative and qualitative data collected with an online survey administered to a sample of 302 Italian parents. This study is among the firsts to theoretically and empirically tackle this phenomenon, opening new avenues of research to look at for future inquiry.

¹ The study has been carried out by the Research Centre on Childhood and Families of the University of Bologna (CREIF, <https://centri.unibo.it/creif/it>).

2. Literature review

2.1 *Parent involvement in education: a longstanding yet evolving paradigm for the digital age*

The idea that the family and the school systems should cooperate to enhance students' academic experience has long roots in the pedagogical literature. Studies highlighting the important role of the home variable on students' achievement date back to over fifty years ago (Coleman et al., 1966). Over time, scholars have stressed the positive implications of a collaboration between teachers and parents as social actors who can learn from each other to nurture the broader education system the child is part of (Gordon, 1977). Bronfenbrenner's ecological model (1979) further remarks how the home has at least as much influence as the school on a child's learning and education. The importance for teachers and parents to be on the same page and "allied" (Contini, 2012; Gigli, 2012), then, led to the establishment of formal and informal contacts between parties, such as institutional encounters and child-transmitted notes and memos, in order for parents to supervise their children's learning activities at home while being in touch with educators (Becker and Epstein, 1982).

In this context, the concept of *parent involvement* has gained popularity, functioning as an umbrella term describing the different strategies parents use to cooperate with schools and participate in their children's education (Edwards and Kutaka, 2015). Scholars have often categorized parent involvement into two main areas: *home-based* and *school-based* (e.g. Hill and Craft, 2003). The former illustrates instances where parents assist their children with homework, actively talk to them about their academic lives, and engage in school-related activities. The latter, in turn, describes the act of parents talking with teachers during parent-teacher conferences, being present in various institutional encounters, and/or volunteer for the school.

A cogent corpus of literature has documented benefits associated with parent involvement over the years, like promoting children's academic success, social adjustment, and students' well-being (Epstein and Sanders, 2002; Epstein, 2010; Jeynes, 2011). It is no surprise, then, that such a systemic cooperation has become an "institutional standard," as something that schools and families tend to aim at (Lareau, 1989).

This is also the case in the Italian education system, where parents are expected to play an active role in their children's education as it unfolds within educational services (Bove, 2007; Formenti, 2014; Mantovani, 2001). Italian families, in fact, are legally encouraged to be part of a collaborative framework with schools (Granata et al., 2016), to foster their participation in the broader pedagogical community they and their children are part of.

In the digital age, technology can help further fostering parents' participation in their students' school life. This has been the case in Italy in the past few years, with the increase introduction of ICTs as a form of communication and accountability between the family and the school system (Pieri, 2010). As an example of that is the introduction of the "online register" (Decree-Law No. 95/2012), a digital educational database committing teachers to report their students' educational data online to allow parents the mobile monitoring of their children's school records (Delfino, 2015). Other opportunities for the school and the family to be in touch using technology are websites, emails, and instant-messaging (Pieri, 2010).

It is worth noting, though, that most of the literature on parent involvement, both offline and online, has relied on individualistic frameworks where teachers communicate with parents, without considering how parents themselves *proactively* gather with peers to exchange school information and find support. As Sheldon (2002) makes the case for, research on the topic “has tended to characterize parents as relatively isolated individuals who interact with their child and their child’s teacher” (p.301). In turn, not only do parents interact with their peers, but studies have found that those who maintain ties with other parents are more likely to have access to school information and know more about school policies (Lareau and Shumar, 1996; Useem, 1992). As members of social groups and networks, parents may be influenced by interacting with their peers who can provide information, support and reinforce behavioral and moral expectations about their *need* to be involved (Sheldon, 2002). This is in line with the idea that one of the main motivators for parent involvement is *parental role construction*, or a socially constructed belief system creating a corpus of expectations on what parents are supposed to do as explicitly and implicitly requested not only by the school but also by pertinent social groups, like peers (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Consistent with studies concerning offline parent participation in school-related activities (Sheldon, 2002), research on parent involvement in the digital age has focused on instances of *institutional interactions* where the school opens new mediated communication avenues with families using websites, email, or instant messaging apps like WhatsApp for parent-teacher communication (Amini, 2018; Bordialba and Bochaca, 2019; Wasserman and Zwebner, 2017). Very little, in turn, is known about parents *themselves* using technology to engage in their children’s education through *peer interactions*. Because parents’ use of social media to informally interact with other parents and find information and support is a common trend nowadays (Lupton et al., 2016), we argue in this paper that including the study of online social networks in the broader realm of parent involvement in the digital age may represent an important avenue of inquiry.

2.2 *It takes an “e-village:” parents’ social media as arenas for parent involvement*

Parents are active users of digital technology and social media in the global North, with mothers being more likely to seek and receive support through online communication (Duggan et al., 2015). In the era of intensive parenting and mothering (Faircloth, 2014; Hays, 1998) online communities like parenting forums have been found to provide parents with the opportunity to share worries, doubts, and questions concerning daily problems and doubts, and receive feedback (Brady and Guerin, 2010). Parents who have difficulties to access offline support can also find help in other social media like Facebook (Bartholomew et al., 2012; Gibson and Hanson, 2013). A wide variety of topics are discussed when interacting via parenting forums and Facebook Parenting Groups, like pregnancy (Cappellini and Yen, 2016), birth (Das, 2017), health choices (Hookway et al., 2017), and upbringing (Cino and Demozzi, 2017). Overall, parenting online platforms have been described as *female-dominated* (Dworkin, et. al., 2013), but some preliminary evidence suggests that some fathers as well use Facebook with respect to their parenting, to learn how to perform their role, archive fatherhood, and access social support

(Ammari and Schoenebeck, 2016). Taken together, these studies support the claim that digital technologies and social media are part of family life, as well as a parenting tool.

While the abovementioned literature has mostly focused on platforms like parenting forums and Facebook, very little is known about the use of PWGs by parents to communicate with peers and how this use relates to parent involvement.

In her notion of "transcendent parenting," Lim (2018) considers WhatsApp as well in the broader realm of parental social media, suggesting that by using instant messaging apps parents can transcend traditional time and space boundaries requiring them to be in certain places at a certain time to be engaged in their children's academic life. As the author claims,

Social media platforms such as Whatsapp and Facebook present yet another parenting obligation in the form of parent chat groups for their children's classes to discuss school-related matters. These can range from daily minutiae such as the forms children must submit and the sharing of homework tips, to weightier issues such as discussing the quality of teachers and the school's academic programs (Lim, 2018, p.34).

Being involved in one's child academic life through technology, then, can be seen as an extension of a parent's responsibility. The use and operational definitions of parent involvement in fact vary, indicating not only parents' communication with teachers or parent-child interactions about homework, but also parents' communication and relationships with other parents (Greenwood and Hickman, 1991; Sheldon, 2002). According to Price-Mitchell (2009), the more parents gather together and interconnect "because they value children's success in school and life, the greater potential for productive outcomes" (p.18).

However, few empirical data are available to better frame and understand this phenomenon as occurring using social media like WhatsApp. An exception is a study from Addi-Racah and Yemini (2018), who researched how Israeli parents use PWGs to foster parental interaction and engagement. The authors found that PWGs offer democratic and accessible opportunities for parents to be involved in their children's academic life, beyond time and physical constraints. These groups were found to be used to ask questions about homework, report anecdotes of specific events occurred to children, and to even question teachers' behavior or homework load. In this sense, scholars have argued that social media like WhatsApp may redefine traditional dynamics between the family and the school, allowing parents to gather together and possibly be more intensively involved in their children's education (Gigli, 2016; 2017).

Well before ICTs were part of the educational milieu, parent over-involvement was deemed debatable, as children may not develop an adequate sense of responsibility and autonomy (Epstein and Becker, 1982). This phenomenon can be accentuated by new technology, as the boundaries between the school and the family can blur (Kurtz, 2015). This is particularly the case with applications like WhatsApp, whose affordances make users available everywhere and at any time, possibly influencing the breadth and depth of parent involvement (Wasserman and Zwebner, 2017).

2.3 *The specificity of WhatsApp opening new avenues of interpersonal online communication*

WhatsApp is a free cross-platform instant messaging application for smartphones launched in 2009, allowing users to send text messages, images, documents, and other media, as well as to call and video-call contacts, both in one-to-one and one-to-many conversational formats (Anderson, 2016). With 1.5 billion active users in over 180 countries, and the average user checking the app more than 23 times per day (99 Firms, 2019), it is deemed to be one of the most popular messaging platforms worldwide (Jayanthi & Sheshasaayee, 2015), and the most used instant messaging app in Italy (VincosBlog, 2017). Understanding the technological and communicative peculiarities of WhatsApp is pivotal to better investigate our topic of inquiry. The “affordances” framework is relevant here. In the field of human-computer interaction (HCI), the concept of affordances was adapted by Norman’s definition describing them as the “fundamental properties that determine just how the thing could possibly be used” (1988, p. 9). With respect to mobile devices, Bucher and Helmond (2018) report on their communicative affordance of availability, indicating how mobile phones alter both the degrees and the ways of being available, thus the associated forms of social interaction and interpersonal communication.

WhatsApp is unique as it differs from other social media platforms, like Facebook, because users’ profiles are bound to their cellphone numbers. Thus, only people who, for whatever reason, had exchanged their mobile number can get in touch through the app, with no possibilities to find users on a broader database like it is the case with other social media (Anderson, 2016). The app also differs from traditional forms of mobile communication like SMS for several reasons: it is free and only needs an Internet connection, allows synchronous communication, provides users with read notifications, does not have character limits, and allows to create groups to engage in one-to-many communication (Anderson, 2016). In terms of users’ perceptions, compared to traditional SMS it is seen as more conversational, less formal, quicker, increasing a sense of community and connection, and creating a stronger social expectation of response to messages due to its visual delivery feedback, which supports the idea of constant availability (Church & De Oliveira, 2013). Users reported to feel more aware of their response patterns when using the app, suggesting new forms of accountability and moral implicative may be at stake (O’Hara, et al., 2014). The average response time to WhatsApp messages is indeed very short, with research finding that approximately 31% of all messages delivered in the platform are answered within one minute (Rosenfeld, et al., 2016). A representative large-scale study conducted with Argentinians investigated how WhatsApp is domesticated in users’ life in their everyday interactions with family, friends, and work (Matassi et al., 2019). Findings show that the app is seen as a taken-for-granted and normalized element of day-to-day communication for most users, with middle-adults using it in response to a constellation of work and caring responsibilities. With respect to WhatsApp groups, these are linked to particular mutual relationships among friends, colleagues, family members, and collectives (O’Hara, et al., 2014). Variables like level of group importance and the group’s subject affect the degree of members’ participation (Gazit & Aharony, 2018). Far from being separate from one’s life, the affordances of WhatsApp groups allow to create “idiosyncratic communication places” with their own membership rules, per-

ceived purposes, emotional connotations, and behavioral and cultural expectations for its users (Nouwens, et al., 2017).

Taken together, these studies suggest the widespread usage of WhatsApp and its incorporation into daily patterns of communication for many users, as well as some peculiar characteristics like the possibility of engaging in synchronous group-based communication and a state of "constant" availability, which may allow for new dynamics to develop between wide groups of users as well as generate feelings of anxiety and annoyance when using this app (Matassi et al., 2019).

As such, we seek to understand whether and how these new communication places intersect with peer-based parent involvement by investigating the usage of PWGs with a sample of Italian parents.

3. The present study

The present paper builds on the dearth of research about the use and role of PWGs in Italy with respect to parent involvement. This study is part of a broader exploratory study on Parenting and ICTs which was conducted in Italy during 2018. The present paper specifically focuses on the usage of Parenting WhatsApp Groups among a sample of Italian parents.

Given the paucity of literature on the topic, this contribution seeks to answer the following exploratory research questions to provide a base for further inquiry in the area:

RQ₁: What socio-demographic variables relate to PWGs membership?

RQ₂: What is the role of PWGs for our sample of parents and what are their attitudes and opinions about them?

3.1 Method and sampling

A semi-structured exploratory survey was administered to a convenience sample of Italian parents, posting the link on several Facebook Parenting groups –following authorization of the admins. The study was carried guaranteeing confidentiality and anonymity of data, following the ethical standards in line with the Italian Data Protection Act as adapted to the GDPR 2016/679 with the Legislative Decree No. 101 of 10 August 2018.

Information was collected concerning parents' PWGs membership and usage, reasons for using these platforms or not, opinions about these spaces, and whether participants ever abandoned or wanted to abandon these groups, employing closed-ended questions and a series of Likert-type scales. Reasons and motivation for using or abandoning these groups were then further explored through two qualitative open-ended questions.

Three hundred and two respondents correctly and thoroughly completed the survey. Data from the demographic section of the survey shows that the majority of respondents were from North Italy (67.6%), followed by Center Italy (23.7%) and a small portion from the South (8.7%). All respondents (100%) self-identified as parents and Italian. Mothers were oversampled, constituting 85% of the whole sample. With respect to parents' age, 38.7% were between 30-40 years of age, 48.7% between 41-50, 12.3% between 51-60 and 0.3% over 60. Parents were also highly educated, with 70.5% holding a university degree, 27.5% a high school diploma, and 2% having a lower level of education. The majority of

respondents (89%) reported to be employed and to live with partner/spouse (86%). These demographics are probably due to the convenience sampling strategy which employed postings on Facebook Parenting Groups. Indeed, this sample is in line with previous studies showing that white, educated, and employed mothers are the category most frequently accessing and using parenting online resources (Madge and O'Connor, 2006).

The average number of children per family unit was 2 (SD= .74, range 1-5). For the purpose of this paper, children's age and school level was calculated referring to the first child. Overall, 15.6% of first children were aged 0-3, 20.5% 4-6, 18.2% 7-9, 13.6% 10-12, and 32% were older. With respect to the level of education of the first child, 3.3% of the children were not in the education system yet when the survey was completed, 10.3% were in daycare, 17.2% were in pre-school, 30.5% in elementary school, 14.9% in middle school, 19.2% in high school, and the remaining 4.6% of first children were either in post-secondary education (i.e. university) or no longer in the education system.

3.2 Data analysis

- Quantitative data

Quantitative data were analyzed using the SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences). Descriptive statistics were calculated to investigate parent's usage of and opinions about PWGs. A binary logistic regression was run to find possible predictors of PWGs membership between socio-demographic variables, setting an alpha level of .05. Variables included in the model were parents' gender, age, family structure, education, and employment status, as well as number of children and the school level of the first child. Of the 302 respondents, 271 cases were included in the logistic regression analysis. Cases where the first child, at the time of the survey, was either not yet or no longer in the education system or was attending university were manually excluded (N= 24). SPSS listwise deletion of missing cases led to a removal of 7 additional cases.

Parents' gender was included as a variable of interest in the model because the literature supports that women are more likely to be involved in their children's education both offline and online (Blau and Hameiri, 2017; Hango, 2007). Women are also more likely to use CMC to better orient their parenting (Lupton et al., 2016), use WhatsApp for longer periods of time than men and tend to send and receive more messages when using the app (Montag et al., 2015; Rosenfeld, et al., 2018).

While parent involvement itself concerns parents of different age (Fehrmann et al., 1987), younger parents are more likely to use social networking sites and social media for parenting compared to older parents (Dworkin et al., 2012; Madden et al., 2012). Thus, parents' age was included in the model through a three-value categorical variable recorded with respect to the age range of our sample (considering parents aged 30-40, 41-50, and older).

Family structure as well has been found to influence parent involvement, with children living in two-parent families being more likely to be supported and monitored with respect to schooling (Astone and McLanahan, 1991). As such, we controlled for differences in PWG's membership by inserting in the model a binary variable considering whether children lived in a household with two parents (either married or co-habitants) or with only one parent.

Parents' education level was included, as studies found that parents with higher levels of education (i.e. holding at least a college degree) are more likely to be involved in their children's education (Lareau, 1987; Lee and Bowen, 2006). Informed by the literature and consistent with our sample's education level, the education variable was recoded as "holding a university degree" and "not holding a university degree."

Children's school level was another variable of interest, as studies indicate that parent involvement tends to decrease drastically in upper grades as children reach high school (Epstein, 1983; Hornby and Lafaele, 2011).

Parents' occupational status (employed/not employed) and number of children (one/more than one) were included as additional controlling variables to explore whether they could affect PWG's membership. Parent involvement is often time-consuming, but technology may allow parents to more actively take part in their children's education by crossing traditional time barriers that could affect the level of involvement of employed parents (Addi-Racah and Yemini, 2018). Parents with more than a child, on the other hand, may have more chances to be part of at least a PWG than parents of only children.

- Qualitative data

Parents were asked through a closed question whether they had ever abandoned at least one PWGs they were members of (*Yes; No, I never felt the need to do it; No, but I wanted to*). Parents who stated to have abandoned or wanted to abandon a PWG were then invited to report their reasons for leaving or staying in the group through two open-ended questions.

Open-ended responses to the questions were analyzed following an inductive coding approach. The research team first employed *initial coding* to break down "qualitative data into discrete parts, closely examining them, and comparing them for similarities and difference" (Saldaña, 2009: 81). *Pattern coding* followed as a second cycle method (Miles and Huberman, 1994), to organize the corpus of initial codes into a smaller number of categories and "attribute meaning to that organization" (Saldaña, 2009: 150). This led to the development of an initial codebook that was tested by two external coders (MacQueen et al., 1998). Coders were first trained using a sub-sample of the answers. Training continued until acceptable levels of agreement were reached, adjusting and updating the codebook as needed. We then calculated Cohen's Kappa statistics to a 15% of the sample (Cohen, 1960), with coefficients ranging from .76 (for question one on reasons for leaving the group) to .91 (for question two on reasons for staying), indicating substantial to almost perfect agreement (Viera and Garrett, 2005). Once differences were resolved, the data was equally divided into two sets with each coder coding one. The unit of analysis was the single answer.

4. Results

- Quantitative findings

The striking majority of the sample -80%- reported to be member of at least one PWG, with an average of 2.57 groups per respondent (SD= 1.81, range 1-11). A binary logistic regression was performed to explore the effects of parents' gender, parents' age, family structure, parents' level of education, employment status, number of children, and children's school level on the likelihood that participants were members of PWGs (Tab.1).

	B	S.E.	Wald $\chi^2(df)$	p	O.R.
Parent's gender					
Woman	1.460	.436	11.216 (1)	.001	4.307
Man (Ref. Cat.)	0				1
Parent's age					
30-40	.380	.676	.315 (1)	.575	1.462
41-50	1.203	.559	4.626 (1)	.031	3.330
Older (Ref. Cat.)	0				1
Family structure					
Living with partner	.965	.478	4.083 (1)	.043	2.625
Other (Ref. Cat.)	0				1
Parent's education					
University Degree	.256	.418	.376 (1)	.540	1.292
Lower (Ref. Cat.)	0				1
Employment status					
Unemployed	1.887	1.156	2.663 (1)	.103	6.597
Employed (Ref. Cat.)	0				1
Number of children					
More than a child	1.168	.406	8.290 (1)	.004	3.217
Only child (Ref. Cat.)	0				1
1st child's school level					
Daycare	.896	.735	1.483 (1)	.223	2.449
Preschool	.896	.654	1.877 (1)	.171	2.450
Elementary school	1.711	.585	8.549 (1)	.003	5.534
Middle school	2.270	.791	8.240 (1)	.004	9.678
High school (Ref. Cat.)	0				1

Nagelkerke $R^2 = .303$

Table 1. Logistic regression exploring possible predictors of PWG's membership.

The logistic regression model was statistically significant $\chi^2 (11, N=271) = 55,165, p < .001$, explained 30% of the variation in the outcome (Nagelkerke $R^2 = .303$), and correctly classified 87% of cases. The analysis found significant overall effects of parents' gender *Wald's* $\chi^2 (1, N=271) = 11.216, p = .001$, parents' age *Wald's* $\chi^2 (2, N = 271) = 6.314, p = .043$, family structure *Wald's* $\chi^2 (1, N=271) = 4.083, p = .043$, number of children *Wald's* $\chi^2 (1, N = 271) = 8.290, p = .004$, and the child's school level *Wald's* $\chi^2 (4, N = 271) = 13.107, p < .011$. Specifically, the odds ratios suggest that mothers were 4.3 times more likely than fathers to be members of PWGs. Parents aged 41-50 were 3.3 times more likely to be members than older parents, while no significant differences emerged when comparing parents aged 30-40 with parents over 50. Parents living with spouse/partner were 2.62 times more likely than those who didn't. Parents of more than one child were 3.21 times more likely than parents of an only child to be members. With respect to the child's school level, parents' participation to PWGs tended to increase over time, reaching a peak in middle school and decreasing in high school. Specifically, parents with the first child attending middle school were 9.67 times more likely to be member of a PWG than those whose first child was attending high school, followed by parents whose first child attends elementary school, who were 5.53 times more likely to be members of at least one group. No statistically significant differences were found with parents of

children in preschool and daycare. Parents' level of education and occupational status had no statistically significant effects.

With respect to respondents' usage of and opinions on PWGs, 45% reported to actively take part in the conversations, while 30% lurk, and 25% declared to rarely participate. While most participants agreed that being a member of a PWG allowed them to get useful information (84%), negative attitudes were strikingly common. In fact, the majority of respondents did not find PWGs to be appropriate places to socialize (79%), nor to get social support when venting (65%), or to know different perspectives (61%). In turn, most parents agreed that these chat rooms can be places of exaggeration (63%), where people participate reluctantly (60%) and waste their time (55%).

Of current members, 39% never felt the need to abandon these groups. With respect to the whole sample, 28% declared having abandoned at least one group, (with only 4% of these being non-members of any PWGs at all at the time of the survey). In turn, 33% of current members wanted to leave at least a group but did not. The next section reports on qualitative findings providing insights on the rationale behind the decision to leave or stay in PWGs.

- *Qualitative findings*

a) *Reasons for leaving*

A total of 81 responses to the question asking participants why they had left a PWG were coded. Five codes were developed: improper use of the group (41%); futile communication (23%); personal detachment (18%); dissolution of original purpose (14%); other (4%). The code "other" was used with borderline answers where none of the other codes was pertinent.

Improper use of the group. The majority of parents reported to have left the group because they thought it was used improperly by other members in terms of communication dynamics and lack of "netiquette" and good manners. Examples of such an improper use ranged from receiving too many messages not in line with the nature of the group, to getting texts at whatever time of the day. Many messages would report anecdotal and alarmist information causing confusion among members. A parent recounted of a mother who openly accused one of her daughter's classmates, aged 5, because he bit her arms, posting a photo of the child showing the wound and directly criticizing the child's parents. Others reported instances where teachers were attacked and criticized because of their classroom behavior, grades assigned or homework load. Many parents described other members as "enraged," "over critical," and "negative," contributing to the decision to leave the group.

Futile communication. Another reason for leaving was the perceived futile nature of many communication, leading to chitchat between members that was deemed pointless and unproductive.

Personal detachment. Several parents reported to have abandoned PWGs because of a feeling of personal detachment toward the other members and their ideas, defined as "annoying." Leaving the groups was a pragmatic way for parents to distance themselves from their peers and these interactional loci.

Dissolution of original purpose. Some respondents decided to leave the group because it was no longer useful as it used to be when they joined it. The most common occur-

rences were those of parents having children graduating and moving to a different school. While no negativity was associated with one's membership, this was just no longer responding to contingent needs, thus was practically useless.

Taken together, these findings can be grouped into two main thematic patterns explaining why parents would decide to leave PWGs. On the one hand are behaviors perceived as inappropriate, violating social and moral expectations (e.g. badmouthing other parents, children, and teachers), as well as leading to improper communication patterns in terms of quantity and quality of messages (e.g. too many messages at whatever time, not useful, nor in line with the purpose of the group). On the other is a perceived incongruence between the group and one's personal needs and beliefs, whether it be because parents would feel detached from and unconcerned with the group and its members, or because the chat room was no longer practically useful.

b) Reasons for staying

A total of 76 answers to the question asking why parents would still decide not to leave the group in spite of wanting to do so were coded. Six codes were developed: usefulness (40%); social conformity (21%); fear of missing out (20%); exclusive information (9%); social role (5%); other (5%). The code "other" was used with borderline answers where none of the other codes was pertinent.

Usefulness. Most parents decided not to leave the groups because, after all, they were deemed useful, allowing them to get handy information concerning what is going on with the school, catch up on homework and tests, or organize school events.

Social conformity. Quite a few parents reported not to have abandoned these groups because they thought this kind of behavior was "not very kind" and not in compliance with social expectations and would have compromised their ability to fit into the group of parents offline. One parent stated, "I wanted to leave, but then realized this would have caused a rift with other parents and misunderstandings with the whole group," or, as another put it "I don't want to look antisocial."

Fear of missing out. Several respondents reported on the need to continue being member of these groups because they feared they could miss out on social dynamics that would end up with excluding them and their children from the broader social circle these groups were part of. For example, a parent recounted of an occasion where she felt like abandoning the group, but then figured that she would have missed out on information about playdates or working groups, which consequently would have marginalized her son.

Exclusive information. This code grouped those instances where parents stressed that PWGs are so part of family-school communication to the point where they can be "the only place where you can find school information today." As an example of that, a mother stated that "quite often today educators, and actually the whole school in general, are not very efficient or just don't have time to communicate with families", so talking with other parents on these chats "allows you to get important information and directions on your child's school life that you may not get otherwise."

Social role. A few parents reported that they could not quit PWGs because of the social role played within those groups, as they were on the board of parent-teacher organizations (PTO), or served as room parents, facilitating communication between parents, teachers, and the school and organizing school events.

Altogether, reasons for not leaving PWGs can be grouped into three main thematic patterns. First, from a utilitarian point of view, these groups are deemed practically useful to get in touch with many parents at once, get information about school, homework, playdates or events. Second, parents fear to be left out from communication in terms of *a)* social dynamics and interpersonal relationships; *b)* school dynamics, risking losing exclusive information hard to get via official channels. Finally, as members of a group, some parents thought that abandoning a PWG would be perceived as a violation of implicit social norms and lack of common courtesy, risking to leave a bad impression on other parents and cause misunderstandings, sometimes even with respect to the social role played within the group (e.g. room parents).

5. Discussion

The literature on parent involvement, both offline and online, has tended to put the emphasis on institutional encounters and communication between the family and the school systems (Sheldon, 2002; Wasserman and Zwebner). However, studying ordinary peer interactions between parents is particularly pivotal today, as parental communities have developed into online arenas (Lupton et al., 2016). Parenting WhatsApp Groups represent an understudied extension of this phenomenon. This arises questions for educationalists with respect to their usage by parents to participate in their children's schooling by informally "encountering" peers in such interactional loci.

Previous research found that PWGs provide parents with new ways to be involved in the academic life of the offspring, allowing them to get information from peers and overcome time and physical boundaries, while at the same time fostering a collective democratic approach to parent involvement (Addi-Raccah and Yemini, 2018). Our study followed this line of inquiry to get a broader picture of this phenomenon with a sample of Italian parents. Our findings both confirm and expand previous literature on PWGs, online parenting, and parent involvement.

The majority of participants reported to be members of at least one PWG. Unsurprisingly, gender was the most significant predictor of membership, with mothers being significantly more likely than fathers to be members. The gendered dimension of membership is in line not only with the demographics of WhatsApp users (Montag et al., 2015), but also with previous studies on offline/online parent involvement and online communities (Blau and Hameiri, 2017; Hango, 2007; Lupton et al., 2016). Effects of parents' age and marital status were significant, yet marginal, while number of children and children's school level significantly predicted membership of at least one PWG.

Membership tended to increase from daycare to elementary school, reaching a peak in middle school and decreasing again in high school. While previous literature has documented the decline in parent involvement as a child reach high school (Epstein, 1983; Hornby and Lafaele, 2011), these results may either speak for a different usage of PWGs in different school levels, or –at the same time– be due to the convenience nature of the sample, as we will discuss later.

Both our quantitative and qualitative findings suggest that PWGs serve first a utilitarian purpose, for which they are highly valued: getting school information. While information-seeking through online communication can be intended as one of the indicators

of parent involvement in the digital age, a peculiarity of our findings is that, apart from that, members hold negative attitudes toward these chat rooms, questioning members' genuine desire to be part of them. This is significant, as the literature on other parenting platforms like parenting forums found that mothers think they are good places not only for information-seeking, but also for social and emotional support, fostering the opportunity to connect with members also outside of the forums and become friends (Dworkin et al., 2013).

Some parents abandoned these groups, whether it be because they were no longer useful (e.g. when the child graduated), or because parents felt a sense of detachment. But most of all, what led many parents to leave was a perceived improper use of these spaces with respect to their communication patterns, in terms of quantity and quality of messages. The affordance of WhatsApp of "constant availability" (Church and De Oliveira, 2013) plays a pivotal role here, with our findings aligning with previous studies where users reported frustration with this feature of being "always on" (Matassi et al., 2019).

In line with the theorizations on the *social life of things* (Appadurai, 1988), not only do people create and shape objects, but also attach personal and interpersonal meanings to them. PWGs, as idiosyncratic interactional loci, are embedded in a corpus of social norms and expectations that, consistent with Nouwens et al. (2017), have their own explicit/implicit rules, perceived purposes, emotional implications and expected behaviors.

In spite of some recognized pitfalls, other parents on the other hand wanted to leave but were held back from an array of responsibilities. It may be the case that being members of these groups can be perceived as a way to enact good parenting (Faircloth, 2014), implicitly allowing to perform the role of an involved parent in one's child's education. If PWGs provide parents with useful information, tolerating some discrepancies in terms of behavioral and moral expectations may be worth their while if they can be updated on what happens at school in return. This is all the more so if considered in light of many parents' busy schedules and the quick and easy access to information that WhatsApp allows. Not leaving because of social conformity, or to avoid to "disappoint the group," speaks for a concern with broader social mechanisms, showing that even within virtual groups parents may want to "save their face" (Goffman, 2017). Such an effort in interpersonal interactions is called "facework," or "the interactive process of establishing and maintaining face via communication" (Samp, 2015, p.2). Another reason not to leave was a *fear of missing out* (see Przybylski et al., 2013) on social dynamics that would potentially exclude parents and children from the broader social circle these groups were part of. This suggests that, while the informational nature of these groups is probably their most important feature, other relational and social forces are at work.

Finally, one last finding deserving further attention, although not very common, is the concept of "exclusive information," leading some parents to think that PWGs are "the only place where you can find school information today." Further research will be necessary to understand to what extent this can be the case, and whether possible communication issues between families and schools may actually make some information hard to get, leading some parents to rely on these groups as the sole opportunity to be updated on school matters.

From an ecological perspective (Bronfenbrenner, 1979), PWGs can lead to positive improvements in terms of systemic transitions and interactions, in line with Epstein's

(2001) model of overlapping spheres of influence of family, school, and community, highlighting the shared responsibilities of each party to socialize and educate children. Technology, in this sense, can ease this process allowing parents a more democratic and accessible participation and engagement to their children's schooling. On the other hand, while the introduction of ICTs in school-family communication can rise enthusiasm, scholars have also considered whether such a climate may encourage circumstances where, along with the desire to micromanage children's lives, parents may more intensively be involved with their academic tasks and achievements (Gigli, 2012; 2017). Studies, in fact, support that parent involvement can have its cons, with teachers reporting concerns that children may not develop an adequate sense of responsibility when parents are "too much involved" (Epstein and Becker, 1982). The issue of over-involvement can be particularly accentuated by new technology, as the boundaries between the school and the family can blur up when communication is available everywhere and at any time (Kurtz, 2015).

As the debate in the Italian pedagogical literature has stressed (Gigli, 2016: 138), putting too much emphasis on parent involvement may:

- increase the gap between families of different socio-economic status, ethnicity, or dealing with a different plethora of life stressors, which may have different means to rely on when it comes to engage with their children's education;
- foster parental *hyperpresence*, which in turn could border on invasive behaviors, leaving little room for children to develop their independence, and for teachers to autonomously do their job without the fear of being "constantly accountable;"
- promote parental *hypo-presence*, or a state of physical and psychological absence where parents are too overwhelmed with so many tasks coming with neoliberal definitions of parenting, with parent involvement requirements risking to become one additional unrecognized labor, especially for women.

6. Conclusions, limitations, and future directions

The main purpose of this study was to explore and give some insights on PWG's usage among a sample of Italian parents, drawing on data from a semi-structured online survey. Our findings both confirmed and expanded previous research in the area, with the contribution of implementing the skeleton literature on Parenting WhatsApp Groups as interactional loci allowing for new dynamics of peer interactions and parent involvement to develop in the digital age.

However, several limitations need to be addressed. The first one is the convenience nature of our sample, due to the recruitment strategies through parenting online platforms. As these platforms are mostly "female-dominated" (Lupton et al., 2016), it is no surprise that women were oversampled. At the same time, the gendered dimension of parent involvement has been extensively supported over time, both offline and online (Blau and Hameiri, 2017; Hango, 2007). Another limitation was the absence of foreign parents, which again may be due to difference in the demographics of parenting websites compared to the broader population (Madge and O'Connor, 2006).

While our using Facebook as an online recruitment approach is methodologically common and strategic to engage parents in research studies as it allows to reach a sample of interest in a quick and cost-effective fashion (Dworkin et al., 2016), future research

can build on our preliminary findings and better put them into context with a large-scale representative sample.

As parents' beliefs and self-efficacy are two important variables of parent involvement (Sheldon, 2002), further quantitative studies can explore how they relate to the use of PWGs, controlling for other intervening variables like gender, children's age, or parents' digital literacy.

While our qualitative findings provided us with more insights on the nuanced usage of PWGs, semi-structured interviews and focus groups would allow to get a better understanding of this phenomenon, building on the interactivity between interviewers and participants, and possibly including also non-native parents. Findings, though, would still need to be interpreted carefully, given the social desirability of self-report methods and that when it comes to schooling parents have an interest in being perceived as "good" and "involved" parents (Hoover-Dempsey et al., 2005), possibly leading to a social-desirability bias effect (Fisher and Katz, 2000). As such, future research could employ methodological triangulation (Denzin, 2012; Duffy, 1987), for example by building on a netnography approach (Kozinets, 2010), to investigate naturally occurring data, their interactional nature and development, the array of topics discussed by parents and the way they are discussed, and possibly compare samples from different grades.

In terms of practical implications, we contend our findings can inform practitioners (e.g. educators and school principals) to consider technology and social media not only in their top-down format (i.e. with the school providing parents with institutionally oriented digital tools), but also as they are spontaneously used by parents. This would allow to better understand to what extent benefits of this platforms can be maximized while also getting some perspectives on their effective role in the broader realm of family-school-community interactions.

Last but not least, our data were collected before the COVID-19 pandemic. Given the unprecedented challenges this situation gave rise to with respect to every sphere of social life, including education, we advance further research could build on our findings to try and see whether and how parents' usage of and satisfaction with PWGs changed as a result of this global pandemic.

References

- 99Firms (2019) WhatsApp 2019: Stats and Facts. In: 99 Firms.com. Available at: <https://99firms.com/blog/whatsapp-statistics/> (accessed 15 June 2019).
- Addi-Raccah A and Yemini M (2018) What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel, *Multicultural Education Review* 10(4): 310–326.
- Amini M (2018). Using Social Media Whatsapp Group in Parental Involvement to Improve Child's Independence at Kindergarten. In: *4th International Conference on Early Childhood Education. Semarang Early Childhood Research and Education Talks (SECRET 2018)*, Bangkok, Thailand, 5-7 April 2018, pp. 107-111. Atlantis Press.
- Ammari T and Schoenebeck S (2016) "Thanks for your interest in our Facebook group, but it's only for dads": Social Roles of Stay-at-Home Dads. In: *Proceedings of the*

- 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing, San Francisco, CA, February 27–March 02 2016, pp.1363–1375. ACM.
- Anderson KE (2016) Getting acquainted with social networks and apps: WhatsApp-ening with mobile instant messaging?, *Library Hi Tech News* 33(6): 11–15.
- Appadurai A (ed) (1988) *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge: University Press.
- Astone NM and McLanahan SS (1991) Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review* 56(3): 309–320.
- Bartholomew MK, Schoppe Sullivan SJ, Glassman M, Kamp Dush CM and Sullivan JM (2012) New parents' Facebook use at the transition to parenthood. *Family relations* 61(3): 455–469.
- Bartolomeo A (2004) *La relazione genitori insegnanti*. Brescia: Ed la Scuola.
- Becker HJ and Epstein JL (1982) Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal* 83(2): 85–102.
- Blau I and Hameiri M (2017) Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement?. *Education and Information Technologies* 22(3): 1231–1247.
- Blum-Ross A and Livingstone S (2017) "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication* 15(2): 110–125.
- Bordalba MM and Bochaca JG (2019) Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education* 132(1): 44–62.
- Bove C (2007) Italy: Parent involvement. In: New RS and Cochran M (eds) *Early childhood education: An international encyclopedia. Vol. 4 The Countries*. Westport CT: Praeger, pp.1141–1145.
- Brady E and Guerin S (2010) "Not the romantic, all happy, coochy coo experience": A qualitative analysis of interactions on an Irish parenting web site. *Family Relations* 59(1): 14–27.
- Bronfenbrenner U (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bucher T and Helmond A (2018) The affordances of social media platforms. In: Burgess J, Poell T and Marwick A (eds) *The SAGE handbook of social media*. London and New York: SAGE Publications Ltd, pp.223–253.
- Cappellini B and Yen DAW (2016) A space of one's own: spatial and identity liminality in an online community of mothers. *Journal of Marketing Management* 32(13-14): 1260–1283.
- Church K and De Oliveira R (2013) What's up with whatsapp?: comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In: *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services*, Munich, Germany, 27–30 August 2013, pp.352–361. New York: ACM.
- Cino D and Demozzi S (2017) Figli "in vetrina". Il fenomeno dello sharenting in un'indagine esplorativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 12(2): 153–184.
- Cohen J (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement* 20(1): 37–46.
- Coleman JS, Campbell E, Hobson C, McPartland J, Mood A, Weinfeld FD and York RL

- (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Contini M (2012) *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Creswell JW (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daffi G (2006) *Genitori in classe*. Bari: la Meridiana.
- Das R (2017) Speaking about birth: Visible and silenced narratives in online discussions of childbirth. *Social Media+ Society* 3(4): 1–11.
- Davey JW, Gugiu PC and Coryn CLS (2010) Quantitative Methods for Estimating the Reliability of Qualitative Data. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 6(13): 140–162.
- Delfino M (2015) La scuola, le famiglie e il registro elettronico. In: Rui M, Messina L and Minerva T (eds) *Teach different! Proceedings della Multiconferenza EM&EM2015*, Genova, Italia, 9–11 settembre 2015, pp.418–421.
- Denzin NK (2012) Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2): 80–88.
- Drentea P and Moren-Cross J (2005) Social capital and social support on the web: The case of an Internet mother site. *Sociology of Health and Illness*, 27(7): 920–943.
- Duffy ME (1987) Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 19(3): 130–133.
- Duggan M, Lenhart A, Lampe C and Ellison NB (2015) *Parents and Social Media*. Report, Pew Research Center, Washington, DC, US, July Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/>(accessed 17 June 2019).
- Dworkin J, Walker S, Connell J and Doty J (2012) Parenting 2.0 summary report: Parents' use of technology and the Internet. Report, Department of Family Social Science University of Minnesota, US, March.
- Dworkin J, Connell J and Doty J (2013) A literature review of parents' online behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2): article 2.
- Dworkin J, Hessel H, Gliske K and Rudi JH (2016) A comparison of three online recruitment strategies for engaging parents. *Family relations*, 65(4): 550–561.
- Edwards CP and Kutaka TS (2015) Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers?. In: Sheridan SM and Moorman Kim E (eds) *Foundational aspects of family-school partnership research*. Cham: Springer, pp.35–53.
- Epstein JL and Becker HJ (1982) Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The elementary school journal* 83(2): 103–113.
- Epstein J (1983). Effects on parents of teacher practices in parent involvement. Report No. 346, Johns Hopkins University, Baltimore, US, October.
- Epstein JL and Sanders MG (2002) Family, school, and community partnerships. In: Bornstein MH (ed) *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*. Mahwah, New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates, pp.407–437.
- Epstein JL (2010) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 92(3): 81–96.
- Faircloth C (2014) Intensive parenting and the expansion of parenting. In: Lee E, Bristow J, Faircloth C and Macvarish J (eds) *Parenting culture studies*. London: Palgrave

- Macmillan, pp.25–50.
- Fehrmann PG, Keith TZ and Reimers TM (1987) Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research* 80(6): 330–337.
- Fisher RJ and Katz JE (2000) Social desirability bias and the validity of self reported values. *Psychology & marketing*, 17(2): 105–120.
- Formenti L (2014) *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Gazit T and Aharony N (2018) Factors explaining participation in WhatsApp groups: an exploratory study. *Aslib Journal of Information Management* 70(4): 390–413.
- Gibson L and Hanson VL (2013) Digital motherhood: How does technology help new mothers?. In: *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, Paris, France, April 27–May 2 02 2013, pp.313–322. New York: ACM.
- Gigli A (2007) *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli A (2011) La faccia nascosta della “crisi educativa” delle famiglie: riflessioni sulla “evoluzione” delle funzioni genitoriali. *Infanzia* 5(20): 328–330.
- Gigli A (2012) L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi. In: Contini M (ed) *Dis-alleanze nei contesti educativi*. ROMA: Carocci, pp.35–48.
- Gigli A (2016) *Famiglie evolute: capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie*. Bergamo: Junior.
- Gigli A (2017) L'alleanza educativa nell'era delle chat. *Bambini* 12(1): 14-16.
- Gopnik A (2016) *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Macmillan Farrar Straus and Giroux.
- Gordon IJ (1977) Parent education and parent involvement: Retrospect and prospect. *Childhood Education* 54(2): pp.71–79.
- Granata A, Mejri O and Rizzi F (2016) Family-school relationship in the Italian infant schools: not only a matter of cultural diversity. *SpringerPlus* 5(1): 1874–1982.
- Greenwood GE and Hickman CW (1991) Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal* 91(3): 279–288.
- Hango D (2007) Parental investment in childhood and educational qualifications: can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research* 36(4): 1371–1390.
- Hays S (1998) *The cultural contradictions of motherhood*. Yale: Yale University Press.
- Hill NE and Craft SA (2003) Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology* 95(1): 74.
- Hookway N, Elmer S and Frandsen M (2017) Risk, morality and emotion: social media responses to pregnant women who smoke. *Health, Risk and Society* 19(5–6): 246–259.
- Hoover-Dempsey KV, Walker JM, Sandler HM, Whetsel D, Green CL, Wilkins AS and Closson K (2005) Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal* 106(2): 105–130.

- Hornby G and Lafaele R (2011) Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review* 63(1): 37–52.
- Jayanthi R and Sheshasaayee A (2015) Social media sites-A study of its concepts, services and custom. *International Research Journal of Engineering and Technology* 2(9): 1050–1053.
- Jeynes W (2010) *Parental involvement and academic success*. London: Routledge.
- Kozinets RV (2010) *Netnography: Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Kurtz G (2015) Uses of new channels of communication: Data gathered from stakeholders— Teachers and parents. In: Shechtman Z and Busharian O (eds), *Parent-teacher interactions in secondary education*. Report, The Initiative for Applied Education Research. The Israel Academy of Sciences and Humanities, Jerusalem, pp.169–170.
- Lamarca A (2006) *Famiglie e scuola*. Roma: Armando.
- Lareau A (1989) *Home advantage*. London: Falmer.
- Lareau A and Shumar W (1996) The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education* 69: 24–39.
- Lareau A (1987) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education* 60(2): 73–85.
- Lavenia, G. (2018) Nuovo anno scolastico, ripartono le chat dei genitori: alcuni consigli utili. In: OrizzonteScuola.it. Available at: <https://www.orizzontescuola.it/nuovo-anno-scolastico-nuove-chat-dei-genitori-alcuni-consigli-utili/> (accessed 17 June 2019).
- Lee JS and Bowen NK (2006) Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal* 43(2): 193–218.
- Livorato A (2001) *La famiglia incontra la scuola*. Roma: San Paolo.
- Lim SS (2016) Through the tablet glass: transcendent parenting in an era of mobile media and cloud computing. *Journal of Children and Media* 10(1): 21–29.
- Lim SS (2018) Transcendent Parenting in Digitally Connected Families. In: Mascheroni G, Ponte C and Jorge A (eds) *Digital Parenting. The challenges for Families in the Digital Age*. Gothenburg, Sweden: Nordicom, The Clearinghouse Yearbook, pp.31–39.
- Lupton D, Pedersen S and Thomas GM (2016) Parenting and Digital Media: From the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass* 10(8): 730–743.
- MacQueen KM, McLellan E, Kay K and Milstein B (1998) Team-based codebook development: Structure, process, and agreement. *Cultural Anthropology Methods* 10(2): 31–36.
- Madden M, Cortesi S, Gasser U, Lenhart A and Duggan M (2012) Parents, teens, and online privacy. Report , Pew Research Center, Washington, DC, US, November. Available at: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Teens-and-Privacy.aspx> (accessed 17 June 2019).
- Madge C and O’connor H (2006) Parenting gone wired: empowerment of new mothers on the internet?. *Social and Cultural Geography* 7(2): 199–220.
- Mantovani S (2001) Infant-toddler centers in Italy today: Tradition and innovation. In: Gandini L. and Edwards CP(eds) *Bambini: The Italian approach to infant/toddler*

- care*. New York: Teachers College Press, pp 23–37.
- Matassi M, Boczkowski PJ and Mitchelstein E (2019) Domesticating WhatsApp: Family, friends, work, and study in everyday communication. *New Media & Society*. Epub ahead of print 6 May 2019. DOI: 1177/1461444819841890
- Mascheroni G, Ponte C and Jorge A (2018) *Digital Parenting. The challenges for Families in the Digital Age*. Gothenburg, Sweden: Nordicom, The Clearinghouse Yearbook.
- Miles MB and Huberman AM (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Montag C, Błaszkiwicz K, Sariyska R, Lachmann B, Andone I, Trendafilov B, Eibes M and Markowetz A (2015) Smartphone usage in the 21st century: who is active on WhatsApp?. *BMC research notes*, 8(1): 331.
- Norman DA (1988) *The psychology of everyday things* (Vol. 5). New York: Basic books.
- Nouwens M, Griggio CF and Mackay WE (2017) WhatsApp is for family; Messenger is for friends: Communication Places in App Ecosystems. In: *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Denver, Colorado, USA, 6–11 May 2017, pp.727–735). New York: ACM.
- O'Hara KP, Massimi M, Harper R, Rubens S and Morris J (2014) Everyday dwelling with WhatsApp. In: *Proceedings of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work and social computing*, Baltimore, Maryland, USA, 15-19 February 2014, pp.1131–1143. New York: ACM.
- Pedersen S and Lupton D (2018) 'What are you feeling right now?' communities of maternal feeling on Mumsnet. *Emotion, Space and Society* [online] 26:57–63. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2016.05.001>.
- Pieri M (2010) Le Nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nel rapporto scuola genitori. *International Journal of Information Sciences for Decision Making, Informations, Savoirs, Décisions and Mediations* 39(4): 152-161.
- Price-Mitchell M (2009) Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *School Community Journal* 19(2): 9-26.
- Przybylski AK, Murayama K, DeHaan CR and Gladwell V (2013) Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior* 29(4): 1841–1848.
- Rosenfeld A, Sina S, Sarne D, Avidov O and Kraus S (2018) WhatsApp usage patterns and prediction models. *Demographic Research* 39: 647-670.
- Saldaña J (2009) *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Samp JA (2015) Facework. In: *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, pp.1-8. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118540190.wbeic063>
- Schleicher K (1992) Cooperation between school and family (prerequisites, implementations, problems). *European Education* 24(2): 25-49.
- Schneider B and Coleman J S (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Routledge.
- Sheldon SB (2002) Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The elementary school journal* 102(4): 301-316.
- Shirani F, Henwood K and Coltart C (2012) Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent. *Sociology* 46(1): 25–40.

- Useem EL (1992) Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of education* 65(4): 263–279.
- Viera AJ and Garrett JM (2005) Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam med*, 37(5): 360–363.
- VincosBlog (2017) Utenti delle App di messaggistica in Italia. In: VincosBlog. Available at: <https://vincos.it/2017/07/10/utenti-delle-app-di-messaggistica-in-italia/> (accessed 17 June 2019).
- Wasserman E and Zwebner Y (2017) Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 16(12): 1–12.

Audiovisivi e didattica universitaria. Un nuovo modello di integrazione

MARCO D'AGOSTINI

Assegnista di ricerca – Università di Udine

Corresponding author: marco.dagostini@uniud.it

Abstract. The article aims to establish the validity of a university teaching method, called Learning by Film (LbF), which integrates the use of the audiovisual tool in the “classic” university lectures. After an analysis of the pedagogical and neuroscientific aspects related to the use of audiovisual in educational and school contexts, the central part of this work deals with describing and analyzing the experience in the Communication course of the University of Udine (Department of Medical Area) in the academic year 2019-2020. The proposed method (Learning by Film) was evaluated with two main tools: the first to indicate the depth and effectiveness of the analysis of the films by the students; the second, through a questionnaire, to highlight the potential and criticality of the method in a perspective of integrative improvement of university teaching. All with the aim of actively involving learners and making the transmission of knowledge a more engaging and effective activity for both students and teachers.

Keywords. Learning - Audiovisuals - Medicine - University - Method

1. Introduzione

Lo scopo di questo studio è stabilire la validità di un metodo di insegnamento universitario che integra alla classica lezione frontale l'utilizzo dello strumento audiovisivo.

Partendo da un'analisi sullo stato dell'arte dal punto di vista pedagogico e neuroscientifico, verrà analizzato il caso studio realizzato dagli autori, per cogliere gli aspetti più importanti del metodo ideato ovvero dell'applicazione sistematica (lezione dopo lezione) degli audiovisivi.

In questo articolo verrà esaminato il metodo “Learning by Film” proposto dal prof. Franco Fabbro per il corso “Comunicazione” dell'Università di Udine (Dipartimento di Area Medica) nell'anno 2019-2020.

Gli studenti sono stati divisi in gruppi di due o tre persone. Ogni gruppo ha analizzato uno degli undici film, concentrandosi sui punti secondo loro più significativi. Ogni film trattava uno specifico argomento del corso che veniva poi ulteriormente approfondito dal docente.

Le esposizioni sono state mediate dal professore che con i propri interventi supervisionava la discussione e dava le proprie indicazioni con lo scopo di stimolare le riflessioni. Alla fine del corso gli studenti hanno potuto valutare il metodo tramite un questionario.

Obiettivo finale di questo studio è individuare i criteri fondamentali del metodo, analizzarne i punti di forza e gli aspetti da migliorare. Il tutto per consentire, anche sulla base delle altre esperienze e sull'analisi dei questionari redatti dagli studenti, un'integrazione del metodo come supporto ed ausilio multisensoriale nelle pratiche di insegnamento di specifiche discipline.

2. I film come strumento di supporto e ausilio per l'insegnamento

2.1 Aspetti pedagogici

Un'azione formativa attraverso l'audiovisivo va attentamente pensata sia in ordine agli obiettivi di apprendimento attinenti a precise capacità e abilità professionali, sia più comprensivamente sul piano della formazione in termini umani.

La ricerca in campo pedagogico fin qui svolta si è principalmente concentrata sull'utilizzo dello strumento audiovisivo nel percorso formativo delle scuole primarie, medie e superiori (Diana M., Raga M., 2002; Ferruccio, 2000; Mocchetti, 2007; Cortellazzo S. - Quaglia M., 2007), mentre altri studi si sono focalizzati sul cinema come supporto, sempre all'interno di classi primarie, medie e superiori, nell'approfondimento di tematiche specifiche quali l'integrazione, la sessualità, il bullismo, ecc. (Medi M., 2007; Micheli N., Stornelli G., 2005; Cappai G. M., 2003).

In campo pedagogico il cinema offre una molteplice varietà di opportunità. Innanzi tutto può evocare esperienze e vissuti sul rapporto educativo (piano emotivo), avviare una riflessione più attenta sull'atto e sull'evento (piano etico e morale), consentire riconoscimento da parte degli studenti di pratiche e procedure (piano pratico).

Sul piano emotivo, se si riesce a cogliere l'interesse dei discenti e stimolare la loro voglia di conoscenza, si potrà ottenere un più fluido processo di apprendimento e un maggiore coinvolgimento personale. Le esperienze cinematografiche si comportano come ricordi emotivi per lo sviluppo degli atteggiamenti degli studenti e rimangono con loro come punti di riferimento riflessivi mentre procedono attraverso le loro attività quotidiane (Blasco, P., G., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T., Levites, M. R. and Janaudis, M. A. 2006). Il mezzo filmico per la sua precipua caratteristica di multisensorialità è adatto a questo, perché aumenta la riflessione, promuove atteggiamenti empatici, arricchisce i valori professionali e aiuta a sviluppare qualità a tutto tondo (Blasco, P. G., et al., 2010).

Sul piano pratico i film possono rappresentare un aiuto per gli studenti soprattutto nelle discipline come la medicina, in cui è previsto anche un insegnamento manuale. Nel loro percorso formativo, i futuri medici devono far fronte a diversi scenari pratici che non sempre possono essere studiati e analizzati con la giusta concretezza data dall'esperienza diretta in prima persona. Sebbene anche i film rappresentino un surrogato dell'esperienza diretta, osservare sullo schermo gli approcci che i medici adottano nei confronti dei pazienti, poterli studiare e analizzare al fine di capirne i lati positivi e negativi, è una pratica che nella realtà implicherebbe un quantità di tempo tutt'altro che esigua e che potrebbe sfociare in una situazione di disagio spiacevole. Questo ci consente di comprendere come la visione di una rappresentazione rispetto all'esperienza diretta a volte sia addirittura preferibile perché non implica l'intrusione nella riservatezza di un paziente reale (Hankir A., Holloway D., Zaman R., Agius M., 2015).

2.2 Aspetti neuroscientifici

Accanto agli aspetti pedagogici sopra indicati, le neuroscienze offrono oggi nuovi livelli interpretativi sulle modalità di apprendimento legati ad una corporeità che svolge un ruolo decisivo nelle pratiche di simulazione che siamo capaci di mettere in campo nelle nostre esperienze mediate (Gallese, V. e Guerra, M., 2015). In questo senso diventa importante la tesi secondo cui la simulazione incarnata (*embodied simulation*), è il meccanismo funzionale di base del nostro cervello grazie al quale riusciamo a parte delle risorse neurali che normalmente utilizziamo per interagire con il mondo, mettendole a servizio della percezione.

Comprendiamo il senso di molti dei comportamenti e delle esperienze altrui grazie al riutilizzo degli stessi circuiti neurali su cui si fondano le nostre esperienze in prima persona (Gallese, V., 2008; Anderson, 2010). Questa teoria della simulazione incarnata permette di comprendere diversi aspetti del “funzionamento” del film sugli spettatori non esclusivamente riconducibili ad una mera ricezione empatica. Ad implementare tale teoria, la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia C., 2006) riconosce la “cognizione motoria” come elemento cardine per la comparsa dell’intersoggettività umana (Gallese, 2000). Per capire gli scopi, le azioni e le intenzioni degli altri possiamo cogliere direttamente molti contenuti intenzionali sensori-motori senza necessità di rappresentarli con le parole. Questi meccanismi, in uno spettatore che guarda un film, diventano basilari, oltre che per il coinvolgimento dello stesso nella narrazione, nella trasmissione di pratiche, metodi, procedure. Osservando una “sequenza paradigmatica” filmica lo spettatore potrà quindi beneficiare di un apprendimento multi-livello.

2.3 La cinemedicina

Quando si parla di utilizzo di film in medicina si incontra il termine *cinemedicine*, parola inglese che indica l’integrazione da parte dei docenti dello strumento audiovisivo al fine di migliorare la spiegazione e la divulgazione degli aspetti più etici e psicosociali legati al mondo medico. La formazione di un medico “completo” deve considerare molteplici aspetti e l’uso della cinemedicina in diverse università americane e di altri paesi è stato utile per costruire una prospettiva umanistica dell’essere medico, migliorare l’insegnamento e per accrescere la motivazione, l’impegno e l’apprendimento degli studenti (Kadivar, M., et al., 2018).

Dal punto di vista strettamente sperimentale, diverse sono state le ricerche fin qui svolte che hanno previsto l’applicazione della visione audiovisiva nell’insegnamento presso corsi universitari. In campo medico, alcune di queste applicazioni (Kadivar M. et al. 2018; Hanna DR, 2018; Ketis e Svab, 2017; Hankir A et al., 2015; Blasco P. et al., 2011; Farrè M. et al., 2004) hanno fornito le prime prove sull’efficacia dello strumento audiovisivo come integrazione nella trasmissione e apprendimento di contenuti e procedure mediche.

Un contributo allo studio dell’utilizzo dell’audiovisivo in ambito medico da ricordare è stato fornito dal professor Mafinejadbc, che con i suoi colleghi e collaboratori ha strutturato e realizzato un percorso formativo che ha coinvolto gli studenti di medicina della Tehran University of Medical Sciences (TUMS). Lo scopo dello studio era testare l’uso della “cinemedicina” come strumento e tecnica nell’insegnamento degli aspetti psicosociali della medicina (Maliheh Kadivar, et al. 2018).

3. Caso studio

Quasi parallelamente al metodo utilizzato da Mafinejadbc, il prof. Franco Fabbro, docente di Neuropsichiatria infantile e Psicologia clinica all'Università di Udine, a partire dall'anno accademico 2018/2019 ha messo a punto il metodo *Learning by Film* (LbF) per l'integrazione dei film nel corso delle sue lezioni universitarie del corso "Comunicazione" (MPSI-08: Psicologia Clinica). Il docente ha presentato una lista di 11 film suddividendo gli studenti in 2 gruppi. Un gruppo delegato all'analisi film e un secondo gruppo alla formulazione di domande da fare in classe. Alla fine dell'intero ciclo di lezioni, tutti gli studenti hanno risposto a un questionario valutativo sul metodo. Di seguito presentiamo nel dettaglio il metodo.

3.1 Partecipanti

Per questo studio abbiamo analizzato i dati relativi all'anno accademico 2019-2020. 52 studenti del corso sono stati coinvolti direttamente nell'attività di visione dei film e analisi. Tra loro vi erano 11 maschi e 41 femmine. L'età media degli studenti era di 22,56 anni (range = 21 - 28). 58 studenti hanno risposto al questionario di valutazione dell'esperienza didattica (il quale era rivolto anche agli studenti del corso che non avevano partecipato attivamente al metodo LBF). Di seguito la suddivisione degli studenti nei gruppi di lavoro e le specifiche consegna ad ogni gruppo.

3.2 Gruppi di lavoro

Il metodo LbF ha previsto come primo step la formazione dei gruppi di lavoro. I gruppi si sono "auto-formati" e l'assegnazione dei film è avvenuta in modo casuale. I gruppi erano composti come segue:

Gruppo A: formato da 28 studenti divisi in 11 sottogruppi da 2 o 3 persone ciascuno. Ad ogni sottogruppo è stato assegnato un film da vedere, analizzare e presentare a lezione.

Gruppo B: formato da 24 studenti divisi in 11 sottogruppi da 1, 2 o 3 persone ciascuno. Ad ogni sottogruppo è stato assegnato un film da vedere e sul quale preparare alcune domande (2 o 3 ciascuno per sottogruppo) da porre ai colleghi che l'avrebbero presentato a lezione.

I gruppi A e B non sono entrati in contatto prima della discussione a lezione per cui il Gruppo B, che avrebbe posto le domande durante il dibattito, non era a conoscenza delle sequenze rilevate (vedi sotto sezione "Metodo LbF") dal gruppo A. Per motivi di difficoltà di frequenza, sei studenti non hanno partecipato attivamente ma solo come uditori alle lezioni.

3.3 Scelta dei film

I film sono stati selezionati dal docente con il preciso intento di approfondire temi specifici del corso "Comunicazione". Tutti gli studenti alla prima lezione sono stati informati sui titoli degli 11 film scelti.

	Film	Temi	N. studenti Gruppo A	N. studenti Gruppo B
1	<i>Genio Ribelle</i> , (Gus Van Sant, 1997)	Rapporto terapeuta-paziente: l'esperienza.	3	2
2	<i>La guerra è dichiarata</i> (V. Donzelli, 2011)	Rapporto medico-paziente: la fiducia	2	2
3	<i>Un medico, un uomo</i> (R. Haines, 1991)	Il medico diventa paziente	2	1
4	<i>Ippocrate</i> (T. Lilti, 2014)	L'errore medico e l'assunzione di responsabilità	2	3
5	<i>La forza della mente</i> (M. Nichols, 2001)	Il medico diventa paziente 2	3	3
6	<i>A dangerous method</i> (D. Cronenberg, 2011)	Rapporto terapeuta-paziente: il transfert	3	3
7	<i>Mon oncle d'amerique</i> (A. Resnais, 1980)	La prospettiva biologica	2	2
8	<i>Patch Adams</i> (T. Shadyac, 1998)	Metodi di cura	3	2
9	<i>Mad to be normal</i> (R. Mullan, 2017)	Metodi di cura 2	3	3
10	<i>Riparare i viventi</i> (K. Quillévéré, 2016)	La donazione degli organi	3	2
11	<i>The peaceful warrior</i> (V. Salva, 2006)	Consapevolezza. Essere umani prima di essere medici	2	1

In 4 casi il gruppo A ha portato più di una sequenza per studente (vedi sotto sezione metodo LBF). Abbiamo ritenuto opportuno considerare solo la prima sequenza presentata in accordo con le indicazioni date dal docente e con il metodo previsto (non abbiamo quindi considerato le seguenti sequenze: 1 sequenza del film “La guerra è dichiarata”, 2 sequenze di “Un medico un uomo”, 1 sequenza di “Ippocrate”, 1 sequenza di “La forza della mente”).

3.4 Metodo LBF

Il gruppo A è stato suddiviso in 11 sottogruppi di 2-3 studenti ciascuno e a ogni sottogruppo è stato assegnato dal docente uno dei film. Ogni studente all'interno del sottogruppo doveva rilevare una sequenza in cui venissero messe in scena quelle che secondo lei/lui erano aspetti significativi relativi alla comunicazione in ambito medico. Il docente non dava indicazioni particolari sul tipo di scene da rilevare, lasciava alla sensibilità di ognuno, con l'unica indicazione che ci fossero motivazioni di carattere medico. Gli studenti preparavano una relazione scritta (una per studente) con la breve trama del film e la sequenza individuata approfondendo i motivi della scelta. All'interno di ogni sottogruppo gli studenti si accordavano per non presentare la stessa sequenza.

A lezione gli studenti del gruppo A, chiamati in cattedra, avevano 5 minuti per riassumere la trama del film. Uno del gruppo era incaricato per questo compito. Successivamente avevano altri 5/7 minuti ciascuno per presentare la sequenza scelta evidenziando le tematiche mediche di ogni singolo caso. L'esposizione era “supervisionata” dal docente che interveniva solo per correggere qualche imprecisione e tenere i tempi dell'esposizione ma lasciava totale autonomia espositiva agli studenti.

Successivamente il gruppo B faceva le domande preparate agli studenti del gruppo A che potevano rispondere liberamente. In questo caso il docente interveniva per correggere o integrare le risposte. terminate le domande il docente chiedeva se c'erano altre domande da parte degli altri studenti. L'ultima parte era costituita dalle considerazioni del docente che riprendeva i punti evidenziati da tutti gli studenti fino a quel momento (sequenze analizzate e domande) e approfondiva le diverse tematiche sempre con un'apertura collegiale a domande e interventi. Per alcuni film c'è stato anche un breve dibattito in cui gli studenti hanno posto alcune domande o considerazioni. Tutti gli incontri sono stati audio-registrati per consentire la successiva analisi del metodo.

3.5 Tempi

La durata di ogni presentazione era in media di 55 minuti, che prevedevano una parte di esposizione (circa 20 minuti in cui parlavano solo gli studenti del Gruppo A) e una di dibattito che coinvolgeva gli studenti del Gruppo A, quelli del Gruppo B e il professore. Gli studenti parlavano in media tra i trenta e i quaranta minuti comprese le domande. L'ultima parte è sempre stata tenuta dal docente che concludeva con una sua personale analisi e proponeva le conclusioni.

3.6 Materiali

Concluso il ciclo di presentazioni e analisi, agli studenti è stato sottoposto un questionario con risposte anonime. Lo scopo è stato quello di rilevare l'opinione sull'efficacia dello strumento audiovisivo all'interno del corso. Il questionario proposto si componeva di 6 domande: due domande *aperte*, che lasciavano allo studente la possibilità di motivare le proprie considerazioni, e 4 domande *nominali o con scala di valutazione* (punteggio compreso tra 1=per nulla e 10=massima utilità). Le ultime 4 domande dovevano essere compilate solo nel caso in cui lo studente avesse partecipato attivamente al percorso di analisi e discussione dei film (Gruppo A o B).

Le domande:

Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la didattica? (Sì / No; Perché)

Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici? (Sì / No; Perché)

Quanto ritieni sia stato utile il confronto con gli altri studenti e il docente nel tuo percorso di comprensione del film e nel favorire l'apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)

Quanto ritieni sia stata utile la visione e successiva analisi del film svolta in aula nel tuo percorso di apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)

Quanto ritieni sia stata utile l'esposizione dell'analisi del film svolta davanti agli altri studenti e al docente nel tuo percorso di apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)

Quale ritieni sia stato il grado di difficoltà nel rilevare i momenti più importanti all'interno del film e svolgere l'analisi approfondita? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)

3.7 Analisi dati e risultati

Alle prime due domande tutti e 58 gli studenti hanno risposto. Le risposte aperte degli studenti sono state analizzate assegnando ad ogni risposta una o più temi-chiave (etichette), che riassumessero le loro motivazioni.

Prima domanda: *Secondo te l'utilizzo del film ha migliorato la didattica?* I risultati ottenuti sono stati 53 Sì e 5 No. Le motivazioni portate a giustificazione della risposta sono state molteplici, ognuna riconducibile a uno o più dei seguenti temi-chiave.

Risposte affermative (4 persone su 53 non hanno riportato alcuna giustificazione):

Approfondisce concetti trattati in seguito (riportato 19 volte)

Concretizzazione delle lezioni tramite esempi realistici (18 volte)

Didattica più dinamica e più coinvolgente (14 volte)

Discussione attiva tra docente e studenti (10 volte)

Permette di affrontare tematiche difficili (10 volte)

Approccio didattico alternativo e più diretto (9 volte)

Utile per la memorizzazione (8 volte)

Risposte negative :

Difficoltà di seguire la spiegazione senza aver visto il film o le scene a cui ci si riferisce (3 volte)

Seconda domanda: *Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici?* I risultati ottenuti sono stati 47 Sì e 11 No. Le motivazioni portate a giustificazione della risposta sono state molteplici, ognuna riconducibile a uno o più dei seguenti temi-chiave.

Risposte affermative:

Concretizza specialmente il rapporto medico/paziente (29 volte)

Approfondimento argomenti svolti successivamente in aula (10 volte)

Spiegazioni sono più accessibili (9 volte)

Permette una maggiore memorizzazione (5 volte)

La discussione è stimolante (4 volte)

Mostra corsie ospedaliere da una diversa prospettiva (2 volte)

Risposte negative:

Presenta troppe parti inutili e non inerenti alla materia (7 volte)

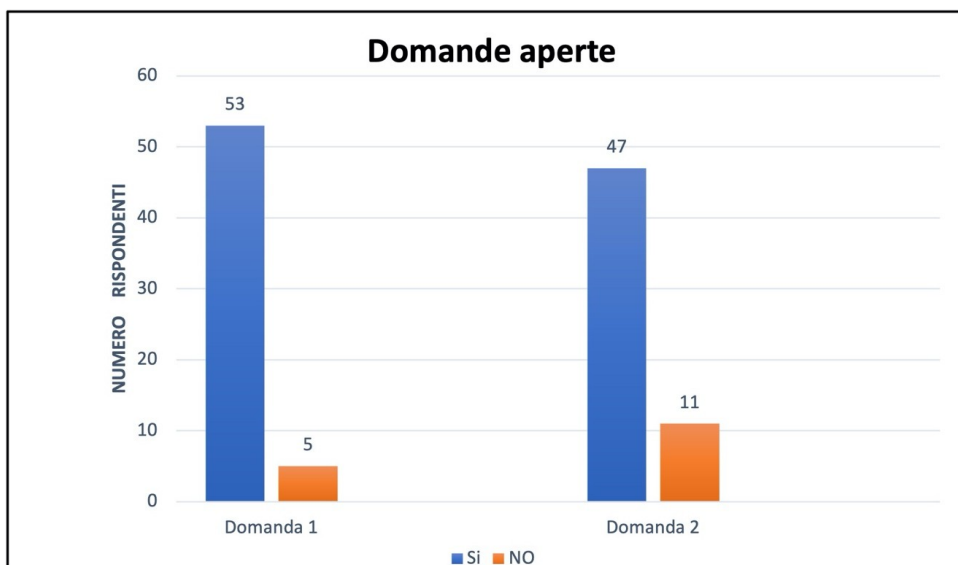


Grafico 1. Le risposte relative alle prime due domande del questionario sul miglioramento della didattica e della comprensione degli argomenti specifici del corso.

Dei 58 studenti a cui è stato consegnato il questionario 52 dovevano compilare le seguenti 4 domande (poiché avevano preso parte ad un Gruppo A o un Gruppo B).

Terza domanda: *Quanto è stato utile il confronto con gli studenti e il docente nel favorire l'apprendimento?* 8 su 52 non hanno risposto a questa domanda, ossia il 15,38%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,75 (ds = 1,25; range = 3-10).

Quarta domanda: *Quanto è stata utile la visione e l'analisi svolta in aula nel tuo percorso di apprendimento della materia?* Non hanno risposto a questa domanda 4 persone, ossia il 7,69%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,63 (ds = 1,15; range = 4-10).

Quinta domanda: *Quanto ritieni sia stata utile l'esposizione dell'analisi dei film nel tuo percorso di apprendimento?* 2 su 52 studenti non hanno risposto a questa domanda, ossia il 3,85%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,51 (ds = 1,38; range = 3-10).

Sesta domanda: *Quanto ritieni sia stato il grado di difficoltà nel rilevare i momenti più importanti all'interno del film e svolgere l'analisi approfondita?* 1 studente non ha risposto a questa domanda, ossia il 1,92%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è 6,23 (ds = 1,87; range = 2-9).

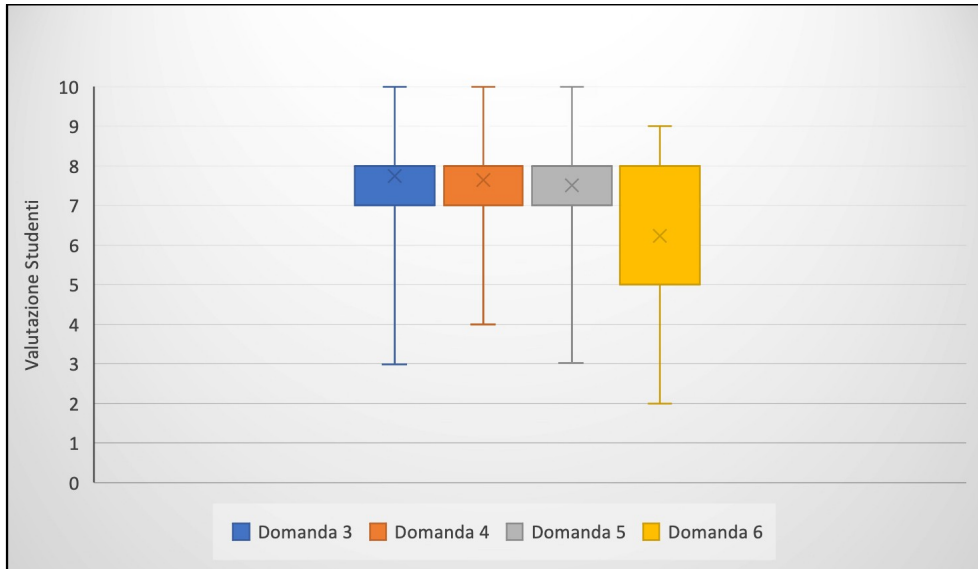


Grafico 2. Boxplot delle valutazioni date dagli studenti alle ultime quattro domande del questionario, dove 0 = per nulla e 10 = massima utilità. La “x” indica il punteggio medio ottenuto ad ogni domanda.

3.8 Ulteriori analisi sul Metodo LBF

Questa analisi è stata fatta con il preciso scopo di comprendere il grado di conoscenza degli studenti sugli argomenti trattati. Si tratta di una valutazione sulla consapevolezza acquisita nell’ottica di rapporto medico-paziente e si potrà rivelare un’utile base per il proseguo nei prossimi anni dell’insegnamento nello stesso corso e uno strumento per confrontare il modello LBF che è stato utilizzato anche in altri corsi.

Per effettuare questa analisi abbiamo trascritto l’audio degli undici incontri e assegnato, in accordo con il docente, dei punteggi alle sequenze presentate dagli studenti. Abbiamo attribuito un punteggio di importanza (da 0 a 3) per ogni sequenza evidenziata dagli studenti rispetto al tema generale “comunicazione medico-paziente”. Un punteggio pari a 3 equivale ad una sequenza centrale per il tema del corso, al contrario un punteggio 0 corrisponde ad una sequenza di nessuna rilevanza. Inoltre, abbiamo conferito una percentuale (0%, 25%, 50%, 75% o 100%) alla profondità di analisi delle scene individuate che gli studenti hanno presentato: se l’analisi della sequenza è stata centrata completamente e in modo approfondito (100%); in modo quasi completo, in cui mancavano alcuni dettagli (75%); completo a metà in cui mancava buona parte della motivazione (50%); solo accennato (25%); o se non è proprio stata effettuata un’analisi (0%).

	Sequenza	Tema	Importanza	Profondità di analisi	% di individuazione e analisi*
GENIO RIBELLE	a. Incontro Lambert-Sean	a. Due professori.	2	100%	55,56%
	b. Mancanza di esperienza.	b. Conoscenza VS esperienza	3	50%	
	c. Abuso – Abbraccio.	c. Contatto fisico	2	75%	
LA GUERRA È DICHIARATA	a. Incontro con il medico durante l'operazione del figlio.	a. Sostegno psicologico.	2	75%	62,5%
	b. I genitori si affidano ai medici.	b. Fiducia nei medici.	3	75%	
UN MEDICO UN UOMO	a. Diagnosi neoplasia.	a. Durante la diagnosi il paziente è iper-vigile	3	50%	37,5%
	b. Il medico propone la cura.	b. Decisione ultima al paziente	3	25%	
IPPOCRATE	a. La capo infermiera e Vivian.	a. Comunicazione umana	3	100%	91,67%
	b. Vivian e lo studente.	b. Distacco come evitamento	3	75%	
LA FORZA DELLA MENTE	a. La capo infermiera e Vivian.	a. Comunicazione umana	3	100%	91,67%
	b. Vivian e lo studente.	b. Distacco come evitamento	3	75%	
	c. Vivian in isolamento.	c. Vivian consapevole	3	100%	
A DANGEROUS METHOD	a. Primo incontro Jung-Sabina.	a. Alle spalle della paziente	2	75%	63,89%
	b. Esperimento associazioni libere	b. Trattamento delle parole libere	2	100%	
	c. Ultimo incontro Jung-Sabina.	c. Solo il medico ferito può guarire	3	75%	
MON ONCLE D'AMERIQUE	a. Prima sequenza cavie.	a. 3 possibilità: aggressione-fuga-inibizione	3	50%	62,50%
	b. René viene degradato sul posto di lavoro.	b. Inibizione all'azione	3	75%	

PATCHADAMS	a. Colloquio Patch- terapeuta	a. Mancata comunicazione	3	100%	83,33%
	b. Giro di visite	b. Paziente = persona	3	75%	
	c. Davanti alla commissione	c. Empatia cognitiva	3	75%	
MAD TO BE NORMAL	a. Viaggio negli Stati Uniti	a. Approccio alla pari	3	100%	83,33%
	b. Inserimento paziente schizofrenico	b. Terapia sulla interazione	3	100%	
	c. Limite della terapia	c. Riconoscere i limiti.	2	75%	
THE PEACEFUL RIPARARE I VIVENTI	a. Il medico invita i genitori a decidere velocemente	a. Tempi di elaborazione	3	50%	88,89%
	b. Espianto cuore	b. Il paziente rimane persona anche da morto.	3	100%	
	c. La dott.ssa gestisce la resistenza di Claire	c. Anche chi riceve ha un "carico" emotivo.	2	100%	
THE PEACEFUL WARRIOR	a. Secondo incontro tra i due personaggi	a. Equilibrio.	3	50%	50%
	b. Discorso sulla morte	b. Vivere veramente.	3	50%	

* Questo punteggio corrisponde al rapporto tra il punteggio reale realizzato da ogni gruppo di studenti (somma di punti reali importanza X profondità di analisi) e il punteggio massimo possibile per quel gruppo (se tutte le scene portate fossero da 3 e analizzate al 100%). Il rapporto è stato infine trasformato in percentuale.

Dalla tabella sopra riportata si può notare che nessuno studente ha esposto sequenze a cui è stato attribuito un punteggio di importanza di 0 o 1. Le sequenze con punteggio di importanza 2 sono state in totale 7 su 28 (25%), e le scene con il massimo grado di importanza per il tema del corso sono state 21, ossia la maggior parte di quelle riportate (75%). In generale, gli studenti hanno dimostrato un alto grado di consapevolezza nell'analisi delle sequenze, con una profondità di analisi media dell'83,93% (solo uno studente ha effettuato una analisi superficiale, al 25%).

Abbiamo infine calcolato il rapporto tra il punteggio reale totalizzato da ogni sottogruppo che si occupava di un singolo film (somma di punti importanza x percentuale di analisi) e il punteggio massimo possibile per quel particolare sottogruppo (che corrisponde ad una individuazione di sole scene da 3 punti di importanza analizzate al 100%). Questo rapporto è stato trasformato in percentuale per agevolarne la comprensione (vedere ultima colonna in tabella).

Complessivamente, la percentuale media di individuazione delle scene chiave e di analisi è stata del 70,08%. Questo dato ci può dare un'idea di quanto il lavoro di individuazione delle scene chiave e analisi delle stesse effettuato dagli studenti è stato efficace (dove 0% = nessun obiettivo raggiunto; 100% = pieno raggiungimento degli obiettivi).

4. Discussione e conclusioni

Nel presente articolo è stata trattata la possibilità di integrare lo strumento audiovisivo come supporto ed ausilio multisensoriale nelle pratiche di insegnamento di specifiche discipline. Per fare questo sono state analizzate le teorie pedagogiche e neuroscientifiche che sostengono l'utilità dello strumento audiovisivo nella didattica. È stato inoltre esposto un caso studio in cui viene presentato il metodo "Learning by film" (LbF), utilizzato con gli studenti del corso di Comunicazione del Dipartimento di Medicina dell'Università di Udine.

Per valutare la sua efficacia è stato proposto un questionario di valutazione agli studenti ed è stata effettuata un'analisi del metodo usato. Di seguito riportiamo i principali punti emersi a sostegno e validazione del metodo e le criticità riscontrate.

4.1 Il tipo di partecipazione

Il metodo LbF consente di rompere la barriera tra gli studenti e il docente per dar luogo a lezioni più partecipate. Nei cinquantacinque minuti di presentazione e confronto gli studenti hanno parlato in media per 40 minuti con la supervisione del docente pronto ad intervenire in caso di errori o inesattezze. I restanti minuti sono stati dedicati agli interventi del docente con domande agli studenti e conclusioni finali. In questo senso, possiamo affermare che a livello di partecipazione questo sistema didattico consente l'attivazione di un dialogo tra studenti e docente, e tra gli stessi studenti stimolando, grazie al confronto, riflessioni che possono raggiungere un alto grado di profondità rispetto all'argomento trattato.

4.2 Il metodo per gli studenti

La potenza dello strumento audiovisivo mette in scena casi pratici e concreti di fondamentale importanza nella professione medica. Dal questionario emerge come gli studenti abbiano percepito questa attività come un aiuto a concretizzare gli argomenti teorici trattati a lezione, quasi come una sorta di tirocinio vissuto in terza persona.

La maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario ritiene che: l'utilizzo del film migliori la didattica e migliori la comprensione di argomenti specifici. Nello specifico, le prime due domande del questionario indicano che l'utilizzo dei film ha migliorato la didattica per il 91,38% (53 studenti su 58) e che gli stessi film hanno migliorato la comprensione di argomenti specifici per il 81,03% (47 studenti su 58).

Il confronto con gli altri studenti e il docente nel percorso di comprensione del film e nel favorire l'apprendimento della materia è risultato molto utile (risposte 3,4 e 5). Come ben sintetizza il commento di uno studente, l'utilizzo del film all'interno della didattica ha consentito di "osservare le cose da un altro punto di vista, far emergere temi che non è detto si conoscano, capire che tipo (dal punto di vista umano) di medico si vuole essere o non essere."

L'ultima domanda (6) del questionario serviva a rilevare quanto è stata difficile per gli studenti l'analisi del film. In questo caso emerge il range più alto (2-9) ma la media complessiva è di 6,23 su 10. Per questo è risultato soggettivo il grado di difficoltà ma per tutti comunque fattibile.

4.3 Il metodo per il docente

Anche il docente ha potuto trarre notevoli vantaggi dall'applicazione del metodo. Ciò si nota dal dialogo che si è instaurato nella seconda parte di ogni presentazione che ha reso partecipe lo stesso professore. In ogni esposizione l'intervento del docente è stato infatti determinante per animare il dialogo o portarlo su binari più pertinenti, sempre partendo dagli spunti proposti dagli studenti. Si può dire che lo stesso metodo che propone una partecipazione attiva per gli studenti diventa fonte di maggior consapevolezza anche per il docente che arricchisce la sua visione sugli argomenti anche con altri punti di vista e sensibilità.

4.4 Adeguatezza metodo

Per interpretare e valutare il metodo siamo partiti dal principio che l'insegnamento risulta efficace se è in grado di motivare gli studenti all'apprendimento.

Secondo la teoria del flusso (Csikszentmihalyi, 1990), l'esperienza di flusso si verifica quando un individuo è impegnato in una attività abbastanza sfidante che gli permette di utilizzare al massimo le proprie competenze per rispondere a questa sfida. Se l'attività risulta troppo sfidante rispetto alle sue competenze, l'individuo potrebbe provare ansia, mentre se lo è troppo poco non stimolerebbe il suo interesse facendolo cadere in uno stato di rilassamento o apatia. Quando, invece, viene raggiunto questo delicato equilibrio tra sfida e competenze, il soggetto può provare un'immersione totale e una concentrazione focalizzata nell'attività che sta svolgendo, la quale diventa molto gratificante ed elicitata in lui emozioni positive.

Declinando il modello dell'esperienza di flusso nel contesto dell'apprendimento universitario possiamo ipotizzare che un buon metodo di insegnamento presenti le seguenti caratteristiche (Shernoff et al., 2003):

- Pone agli studenti un obiettivo sfidante e quindi stimola la concentrazione
- È coinvolgente e quindi stimola l'interesse
- È fonte di emozioni positive e quindi genera un'attività piacevole

1. La prima caratteristica sembra essere in linea con quanto emerso dai questionari e dall'analisi del nostro metodo: gli studenti hanno riportato un livello di difficoltà pari a 6,23/10 nello svolgere l'attività proposta, e hanno raggiunto una percentuale media di individuazione delle scene e analisi delle stesse pari al 70,08%. Possiamo ipotizzare che se questa percentuale si fosse situata vicino al 100% il metodo sarebbe risultato troppo poco sfidante, demotivando gli studenti e provocando un eventuale stato di apatia, se invece fosse stata vicino allo 0% il metodo sarebbe risultato troppo difficile e avrebbe provocato negli studenti uno stato di ansia, risultando anche in questo caso demotivante.

2. Anche la seconda caratteristica trova riscontro nel metodo utilizzato. Partendo dal presupposto dell'importanza degli audiovisivi come mezzo di coinvolgimento multisensoriale, l'interesse degli studenti è emerso dalle loro risposte aperte alle domande del questionario dove hanno riportato che l'utilizzo dei film durante il corso è stato "coinvolgente", "stimolante", in grado di "sviluppare maggiormente il loro senso critico" e renderli partecipi attraverso una "discussione attiva".

3. Il terzo punto, legato alle emozioni positive per un'attività piacevole per lo studente, è intrinseco nella potenza emotiva che lo strumento audiovisivo può provocare.

La visione di film elicit emozioni profonde. La sfida intellettuale proposta poteva essere fonte di soddisfazione per gli studenti e la modalità proposta lasciava ampio spazio alla loro autonomia; il metodo poteva stimolare la voglia di auto-migliorarsi grazie ad una "valutazione dinamica" in cui durante il corso si ricevono feedback da parte del professore e vi è un confronto attivo con il resto della classe, così che nell'atto stesso in cui sta imparando lo studente può correggere la sua impostazione mentale e considerare nuovi punti di vista.

4.5 Criticità e proposte

Il primo punto critico rilevato in questo metodo è la visione del film da parte di un solo gruppo di studenti. Solo chi faceva l'analisi e chi era incaricato delle domande era obbligato a vedere il film. Gli altri potevano farlo oppure no. Questo ha limitato la collegialità e la condivisione. Per questo motivo per migliorare il metodo si propone l'obbligo per tutti di vedere i film oggetto di analisi e discussione. Eventualmente anche con visioni collettive ma sempre prima dell'incontro in aula.

Un'ulteriore proposta è la possibilità di utilizzare frammenti del film proiettandoli durante l'esposizione. In questo modo si potrebbe arricchire la presentazione mostrando a tutti i momenti salienti.

Altre criticità possono evidenziarsi in presenza di film non centrati. In questo caso anche il confronto con il professore non porterebbe a risultati significativi, dato che mancherebbe la radice della discussione.

5. Conclusioni

Il metodo LbF si è rivelato efficace sia per gli studenti che per lo stesso docente.

Per gli studenti ha aumentato il grado di coinvolgimento e apprendimento. La visione della messa in scena ha facilitato la comprensione di casi che altrimenti sarebbero stati trattati solo in maniera teorica. Essendo un corso di comunicazione, ha stimolato una partecipazione attiva con gli studenti che sono diventati protagonisti in prima persona con esposizioni, analisi e domande. In questo senso è anche aumentata la partecipazione attiva e il lavoro di gruppo.

Per lo stesso docente il metodo ha favorito un miglioramento dell'attività didattica. Il confronto costante con gli studenti ha consentito di calibrare le spiegazioni e gli approfondimenti successivi che hanno spesso richiamato le tematiche dei film trattato. Il docente, favorito dalle presentazioni e dalla partecipazione attiva dei discenti, ha potuto modulare la sua lezione anche comprendendo eventuali punti complessi o argomenti che richiedevano maggior tempo di approfondimento. Il dialogo instaurato ha consentito di rispondere a numerose domande specifiche. Infine, la possibilità di mostrare esperienze verosimili attraverso i film ha favorito il richiamo di casi reali vissuti dallo stesso docente durante la sua esperienza professionale di medico. È questo un ulteriore miglioramento della didattica proposta.

Bibliografia

- Anderson, ML, (2010). Neural reuse: a fundamental organizational principle of the brain. *Behav Brain Sci.* 2010 Aug;33(4):245-66; discussion 266-313. doi: 10.1017/S0140525X10000853.
- Blasco, P. , Blasco, M. , Levites, M. , Moreto, G. and Tysinger, J. (2011). Educating through Movies: How Hollywood Fosters Reflection. *Creative Education*, 2, 174-180. doi: 10.4236/ce.2011.23024.
- Blasco, P. G., Benedetto, M. A. C., Garcia, D. S. O., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T. and Troll, T. (2010). Cinema for educating global doctors: from emotions to reflection, approaching the complexity of the Human Being. *Primary Care*, 10: 45–47
- Blasco, P. G., Benedetto, M. A. C., Garcia, D. S. O., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T. and Troll, T. (2010). Cinema for educating global doctors: from emotions to reflection, approaching the complexity of the Human Being. *Primary Care*, pag. 47.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F., Levites, M.R., & Janaudis, M. A. (2006). Using movie clips to foster learners' reflection: Improving education in the affective domain. *Family Medicine*, 38, 94-96.
- Cappai G.M. (2003). *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Fanco Angeli, Milano.
- Cortellazzo S., Quaglia M. (a cura di) (2007). *Il cinema tra i banchi di scuola*, CELID, Torino.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Darbyshire D., Baker P. (2012). *A systematic review and thematic analysis of cinema in medical education*. *Med Humanit.* un;38(1):28-33. doi: 10.1136/medhum-2011-010026. Epub 2012 Jan 25.
- Diana M., Raga M., (2002). *Cinema e scuola. I film come strumenti di didattica*. La scuola, Brescia.
- Farre M, Bosch F, Roset PN, et al. (2004). Putting clinical pharmacology in context: the use of popular movies. *J Clin Pharmacology* 2004;44:30e6.
- Ferruccio C. (2000). *Cinema per la didattica*, Junior Editrice, Roma.
- Gallese, V., (2000). The inner sense of action: agency and motor representations. In *Journal of Consciousness Studies*, 8, 5-6, pp. 33-50.
- Gallese V. (2008). *Empathy, embodies simulation and the brain*. *J.Am.Pschoanl.Assn.*, 56 (3):769-781
- Gallese, V., Guerra, M., (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano.
- Hankir, A., Holloway, D., Zaman, R. & Agius, M. (2015). Cinematherapy and film as an educational tool in undergraduate psychiatry teaching: a case report and review of the literature. *Psychiatria Danubina*, 27(Suppl 1), S136-142
- Hanna DR. (2018). *Using Motion Picture Films to Teach Nursing Theory in Graduate Nursing Education*. *Nurs Educ Perspect.* 2018 Jul 9. doi: 10.1097/01.
- Kadivar M., Mafinejad M. K., Bazzaz J. T., Mirzazadeh A., Jannat Z. (2018). Cinemedicine: Using movies to improve students' understanding of psychosocial aspects of medicine. *Ann Med Surg (Lond)*. Apr; 28: 23–27. Published online 2018 Feb 21.

doi: 10.1016/j.amsu.2018.02.005

- Ketiš ZK, Švab I.. (2017). Using movies in family medicine teaching: a reference to EURACT educational agenda. *Slovenian Journal of Public Health* 56 (2), 99-106
- Medi M. (2007). *Il cinema per educare all'interculturalità*, EMI, Bologna.
- Micheli N., Stornelli G. (2005). *Mondovisione: il cinema e le culture*, Carocci Faber, Roma.
- Mocchetti G. (2007). *Educare con il cinema*, Cooperativa Itaca, Castel Bolognese (Ravenna).
- izzolati G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Roma.
- Sherhoff D.J., Csikzentmihalyi M., Schneider B., Shernoff E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of Flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18. 2003, pp. 158-176

University education and its impact on human capital development in Nigeria

IDONGESIT DAVID

Docente di Pedagogia – University of Benin

Corresponding author: idongesitudom@uniben.edu.ng

ESEOHE GLORY OKOEDION DAVID

Docente di Pedagogia – University of Nigeria, Nsukka

UGO CHUKS OKOLIE

Docente di Pedagogia – Chartered Institute of Personnel Management of Nigeria

Abstract. Human capital has been recognized globally as one major factor that is responsible for the wealth of nations. Education in human capital theory plays an important role in promoting economic and social development; it is strong catalyst of equity and advancement. University education is thus meant to be development-oriented, whether in respect of the society or the individual and whether in physical or psychological dimensions. In Nigeria today, the high level of moral decadence among the students, injustice and unethical value system that pervade Nigerian universities' system serve as indication deteriorating and degeneration of ethical values system that society desire for intense socio-economic development vis-à-vis peaceful co-existence in Nigeria. It is against this backdrop that this study investigates the impact of university education on human capital development in Nigeria. A descriptive method was adopted and data was collected via a survey of three hundred (300) respondents using non-probabilistic sampling techniques. Data collected were analyzed using correlation and linear regression analysis with the aid of Statistical Package for Social Science (SPSS) version 17. The results of the study showed that there is significant relationship between university education and human capital development. As predicted, the study also revealed that university education exerts a positive and statistically significant impact on human capital development in Nigeria. Requisite conclusion and recommendations were provided in the light of the theoretical and empirical findings.

Keywords. University education - Human capital development - Economic growth - Nigeria

1. Introduction

The importance of human capital aggregation as an engine of economic growth and development has been widely recognized in theoretical and empirical studies. No nation has achieved sustainable economic growth and development without substantial investment in human capital (Sankay, Ismail & Shaari, 2010). Hence, sustainable

investment in human capital in the form of education is a prerequisite for sustainable economic growth and development. Pelinescu, 1992 cited in Idrees and Shah (2018) emphasizes that the targets of higher economic growth and development cannot be realized without a good education and training system. University education helps in the formation of human capital by making individuals more productive and increased the potential of their earnings.

According to Eseyin, Uchendu and Bright (2014:592), the “importance of labour to a nation especially developing economies like Nigeria cannot be over-emphasized, more often; the strength of nation is usually determined by the quantity and quality of her workforce. Physical and mental strength is a necessity for a nation to be great and gain respect and recognition from other countries around the world. Nigeria today is regarded as the giant of Africa because of her numeral and physical strength while America remains a world giant due to the quality of her skilled population”. However, the fact that a nation is endowed numerically does not necessarily mean that such a nation will be more developed than others. Thus, Olaniyan and Okemakinde (2008) argued that qualitative education is a major determinant of the stock of human capital. It has proved to be the vehicle for national transformation in human history and no nation ever rises above her investment in education. Physical strength is therefore not a yardstick for development, rather the quality of knowledge acquired through education is essential for economic growth and development to take place. The unprecedented expansion of Nigeria education system over the years has placed heavy demands on the management of university education. Despite efforts expanded towards coping with those demands, the university education is still lagging behind the growth in size and complexity of our educational system. Thus, the education systems, more especially the universities have been too much confirmed to quantitative expansion than educational quality in recent times.

In Nigeria today, the high level of moral decadence among the students, injustice and unethical value system that pervade Nigerian universities’ system serve as indication deteriorating and degeneration of ethical values system that society desire for intense socio-economic development vis-à-vis peaceful co-existence in Nigeria. Also, words and expressions like dilapidation, rehabilitation, refurbishment, deficiency (especially in funding), examination malpractice, nocturnal (cultic) activities, sexual harassment of female students, mediocrity have now imperceptibly crept into the university vocabulary replacing words like excellence, meritocracy, distinction, creativity, which were more common place forty years ago when the quest for academic excellence and high standards of scholarship were the order of the day. In addition, Nigerian educational system has undergone a great deal of change in the past fifty-nine years. However, measures to promote higher education and improve the quality of university education to meet the challenges of a constantly changing environment are often restrained by under-funding and inadequate financial resources which has brought about dearth of other resources and facilities, for instance, unavailable and run-down physical infrastructure, inadequate laboratories and ill-equipped libraries (Akintayo, 2008; Mohammed, Rufai & Azeez, 2016). These are snippets of the very low ebb to which the university system have sunk in Nigeria. Whether they are federal, state or private universities, universities in Nigeria are a rumble of multiple contradictions that are waiting to implode. Nigerian universities produce graduates who cannot find employment because they have acquired very little

knowledge and are devoid of appropriate skills for the current employment market. Graduates have become progressively unimaginative and lack the essential skills for problem solving. They are reactive rather than proactive and unable to assert their expertise in critical circumstances (Jike, 2018). In order to re-discover her lost glory, Nigeria must begin to renegotiate the idea of 'the university' as a universal concept. Universities are citadels of serious scholarship where productivity is subject to rigid criteria of assessment. This is not altogether the case in many universities. We may choose to adopt the business model, like most American universities where there is a systemic infusion of private capital and ideas to enhance profitability and enhance the carrying capacity of most programmes in the university. Against the foregoing, this study investigates the impact of university education on human capital development in Nigeria.

2. Literature review

2.1 Human Capital Development

Human capital as a concept can be traced to the classical school of thought in 1776, then as a scientific theory. Smith (1776) in the wealth of nations defined human capital as follows: 'the acquisition and useful abilities of all the inhabitants or members of the society. The acquisition of such talents, by the maintenance of the acquirer during his education, study or apprenticeship, always costs a real expense, which is a capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents as they make a part of his fortune, so do them, likewise that of the society to which he belongs. The improved dexterity of a workman may be considered in the same light as a machine or instrument of trade which facilitates and abridges labour, and which, though it costs a certain expense, repays that expense with a profit. Human capital, according to Beach (2009), can be categorized by 'something akin to property'. That is, knowledge and skills embedded in an individual. Rastongi (2002) defines human capital as knowledge, competency, attitude and behaviour engrafted in an individual. Schultz (1961) conceptualizes human capital as the stock of productive knowledge and skills possessed by individuals or workers in organizations. Similarly, Eseyin *et al.* (2014) refers to human capital as the set of skills and abilities which an employee employs in the organization to get work done.

The concept of Human Capital Development, according to Aluko and Aluko (2011; 106), is "a way to fulfill the potential of people by enlarging their capabilities and this necessarily implies empowerment of people, enabling them to participate actively in their own development" Obisi and Anyim (2012) posit that human capital development are talents, skills competencies and other advantages which people possess, and can be put to better use to give organizations and nations more benefits. Ogujiuba, 2013 cited in Halidu (2016: 542) affirms that human capital development is "strategic to the socio-economic development of a nation which includes education, health, labour and employment and women affairs. He further posits that investment on human capital development is therefore critical as it is targeted at ensuring that the nations' human resource endowment is knowledgeable, skilled, productive and healthy to enable the optimal exploitation and utilization of other resources to engender growth and

development". Reviewing the position of Ogujiuba (2013), one may induce to say that no country can attain economic growth and development without having a well talented, competent, and skilful workforce that can exploit, utilize, accelerate and propel the available resources of the nation optimally. Human capital development, according to Achugbue and Ochonogor (2013), is about investments, activities and processes that produce knowledge, health and skills. It means building the balanced human resources base and providing an enabling environment for all individuals to fully engage and contribute to the achievement of the goals of an organization or nation. Similarly, Kern (2009); Adeyemi and Ogunsola (2016) and Olusegun, Oluwasayo, Adetunji and Olomu (2018) noted that investment in human capital development is a strategy for achieving greater output. Therefore, improving individuals for personal and organizational efficiency and effectiveness is the focus of human capital development. In a nutshell, human capital development is an effort to increased human knowledge, enhance skills, productivity and stimulate resourcefulness of individuals.

2.2 University Education

Education is defined as the process of learning and training or educating, instructions as impacted in schools, colleges and universities. Thus, to educate means to develop knowledge, skill or character of the person (Webster Dictionary, 2010). In the light of the above, education therefore means a process by which an individual gains knowledge, insight, develop attitudes or skills (Achugbue & Ochonogor, 2013). The National Policy on Education (2004) acknowledge that the higher education should, among other things aim at the acquisition, development and inculcation of the proper knowledge, skills and values-orientation for the survival of individual and society, the acquisition of both physical and intellectual skill which will enable individuals to develop into useful members of the community. The university is a centre for the creation, processing and dispersal of knowledge. Besides, the creation of knowledge and skills impartation, the university also instills values and good traits of character in individuals so that they can fulfill their social roles properly. University education makes possible the acquisition of independence by individuals (Plessner, 1992). It promotes the awakening and consolidation of critical thinking of the ability to go beyond what is already known (Akintayo, 2008). Likewise, Rohrs (1989) affirms that the university strives towards intellectual freedom, by posing fundamental questions and isolating itself from social pressure in an environment of meditative calm. He posits further that the essence of university education is human capital development, which takes place in the living confrontation with knowledge, professional competence and a civil sense of responsibility, is merely the product of having received university education. This supports the assertion of Akinpelu (2001) who holds that universities are the seed-beds of liberty, of humanity, emancipation, freedom from poverty and of the charity of thought and deed.

Therefore, university education is a life-long socialization process through which social norms, values and cultures are learned, shared and transmitted from generation to generation (Schaefer, 2007). This supports the assertion of Adedeji, 2010 cited in Achugbue and Ochonogor (2013) who posits that education is a process of transmitting

cultural values and other information from generation to generation. Nuebeck and Glasberg (1996:390) have indicated that “education has come to be seen as the answer to many of society’s most serious problems ... from getting rid of poverty to maintaining our competitive advantage over other industrial nations in the global economy”. Nigeria has continued to drift because it has an educational system that is obsolete and out of tune with the requirements of the modern sectors of employment (Jike & Ogaga, 2005).

2.3 University Education and Human Capital Development in Nigeria

To educate the mind is to liberate it from the shackles of fear, prejudice, ignorance, superstition and to develop a free, independent and responsible citizenry. However, education is loathed in primitive societies where it is believed that learning brings disobedience and heresy into the world (Schaefer, 2007). In essence, the philosophy of education in Nigeria holds that university teaching should seek to inculcate a spirit of community in the students. It is however, being observed that this spirit of community, which is lacking in most universities, is required both within and among the different levels of staff in the university, as well as, between the students and staff. The failure of National Policy on Education (2004) is clearly seen in the fact that, over the years acts such as victimization of staff and students, cultism, examination malpractices, high handedness, injustices, sexual harassment, tyranny and corruption in Nigerian universities today have grown to unprecedented proportion. Nigeria since her independence 1960 has not shown much commitment towards the human capital development (education and training of her citizenry). According to Asiya (2012), in Nigeria, school enrolment continued to increase without a corresponding increase in facilities for effective and learning as a result of underfunding of education in Nigeria. The above situation, suggests that education is accorded secondary value in Nigeria’s value system. This is also evident in the states’ budgetary allocation to schools. The pattern of human capital development in Nigeria has failed to achieve desirable level of manpower mixes, not only in terms of categories, but also in terms of quality.

According to Aluko and Aluko (2011) and Halidu (2016), a cursory look at the magnitude and trend of increases in allocation might be misleading in passing judgment on the budgetary performance until they are placed side-by-side with their percentage allocations. They further noted that the characteristics pattern of the government (federal and states) allocations to education and health in Nigeria as a percentage of the total budget revealed inconsistency. The implication is that education is not given primary attention in the budget and since the late 70’s to date, budgetary allocation to education has not matched the increasing needs of qualitative education for Nigerians to be globally competitive. Also, research grants are administered discretionally instead of systematically when they are available (Aluko & Aluko, 2011; Halidu, 2015). As a result of this, government attitude towards education has been very poor and Nigeria’s educational system tends to produce graduates who lack job skills for employment than those the economy requires to remain vivacity. This supports the assertion of Olusegun *et al.* (2018) who posit that Nigeria’s educational structure depicts the dominance of formal education and places less emphasis on vocational and other training that would impact skills in Nigeria. As a result, nation’s institutions of higher learning, especially universi-

ties turnout annually thousands of liberal art graduates who are not in high demand in the nation's labour market and beyond.

In the view of Akintayo (2008), reflecting on the role of university in human capital development, it could be observed that, Nigerian universities, right from their inception, has neither inculcated a spirit of community and emancipation in the students nor has it imbued this value system in the staff. There remains a high incidence of political and ethnic conflicts among the staff of Nigerian universities. There are conflicts of interests and goals between universities administration and various academic and non-academic unions. There are conflicts between factions of the students' union and organized students fraternity in almost all our universities campuses. In Nigeria today, the university's management has largely failed to promote the fundamental educational goals of producing good and useful citizenry; ensuring greater efficiency and productivity and promoting attitude conducive to tolerance, justice, equity and harmony in the society. Thus, the failure of leadership in the Nigerian universities is seen in the unethical and leadership indiscipline displayed by a crop of university administrators who have emerged on the landscape of universities' governance since 1970s (Akintayo, 2008; Achugbue & Ocho-nogor, 2013; Halidu, 2016). This situation has therefore led to injustice, students unrust, moral decadence and general apathy, examination malpractice, high rate of admission racketing, scandals, bribery and graft, victimization, persistent incidence of rape, female prostitution, proliferation of male and female cult gangs, murder, sexual harassment of female students, extortion, obscene dressing and soliciting for favours, homosexuality, intimidation of lectures by students and assassination and kidnapping of vice-chancellors (Obembe, 2001; Akintayo, 2008; Halidu, 2016). All these immoral, unethical attitudes and behaviours serve as indication deteriorating and degeneration of ethical values system that society desire for intense economic growth and development. In Nigeria today, the skills that job seekers possess do not match with the needs and demands of many employers. The educational system in Nigeria hat its liberal bias which indeed, over supplies the labour market with graduates who do not possess the skills required by employers. Many graduates in Nigeria lack entrepreneurial skills to facilitate self employment.

Nigerian university education is a system that emphasizes the passing of examination rather than instilling an epistemological basis for imaginativeness; a system that places premium on learning by rote rather than having a clear understanding of the contending issues that inhibit the nation's development; a system that is glaringly bereft of requisite infrastructures to sustain a worthwhile scientific enterprise, where there is no constant energy supply, where retired professors cannot be replaced and pensioners' benefits are not paid, where science students are known to acquire science-based training without the corollary practical laboratory component and a system which manifestly moulds good character but inadvertently encourages deviance and criminality. The human capital gone awry in Nigeria because of the ineptitude of education planners and administrators, it is a faulty educational foundation that has reproduced its kind in incompetence, knowledge-disconnect and gaping levels of social inequality around poverty and power relations in the larger Nigeria polity (Jike, 2018). Today, Nigerian universities graduate thousands of students every year into the unemployment market and ancillary criminal enclaves such as yahoo plus, ritualism, cultism, electoral thugs, kid-

napping, etc. One of the greatest contradictions of the Nigerian society is producing university graduates who cannot be usefully employed.

2.4 Theoretical Framework

While there are several theories which might prove appropriate for a discourse of this nature, the human capital theory present us with a heuristic tool for interrogating the central issue of the study. Based upon the work of Schultz (1961), human capital theory rests on the assumption that formal education is highly instrumental and even necessary to improve the production capacity of a population. Human capital theory emphasizes how university education increases the productivity and efficiency of individuals by increasing the level of cognitive stock of economically productive human capacity which is a product of innate abilities and investment in human beings. The human capital theorists contend that expenditure in formal education is seen as productive capital investment which they considered as equally or even more equally worthwhile than the physical capital investment (Smith, 1776; Schultz, 1961; Sakamota & Powers, 1995). More so, Aluko and Aluko (2011); Omojimito (2011), Asiya (2012) and Halidu (2016) gave credence to the theory and affirm the importance of qualitative university education as the key to participating in the new global competitive environment. Therefore, for Nigeria to fit into the comity of nations, her human capital requirement in all levels of education must be properly trained and equipped with requisite knowledge to withstand the technological and scientific challenges of global competitive economy. Thus, most supreme, manpower in the university as the engine room for nation building must be given the requisite human capital development so as to be self creative, innovative and a catalyst for propelling sustainable growth and national development (Halidu, 2016). In the final analysis, the relevance of the human capital theory is based on its ability to justify how university education plays a great and significant role in improving the production capacity of a population.

2.5 University Education and Human Capital Development: Empirical Review

According to Nakpodia (2010), education is a systematic instruction for the development of character or mental power. Roa, 2001 cited in Nakpodia (2010) noted that there is an immediate and urgent need for giving education to the people in order to build up our future. The success of every educational system depends on the quality and quantity of factors of production, which are human and material resources. However, Nakpodia (2010) argued that all of the factors, the human resources appear to be the most important because without human efforts, all other factors are inept. Similarly, Olaniyan and Okemakinde (2008:480) posit that “human resources constitute the ultimate basis of wealth of nations. Capital and natural resources are passive factors of production, human beings are the active agencies who accumulate capital, exploit natural resource, build social, economic and political organization and carry forward national development”. The importance of education and human capital has been noted in many studies of economic growth and development. Robert, 1991 cited in Olaniyan and Okemakinde (2008) developed a human capital model which shows that education and the

creation of human capital was responsible for both the differences in labour productivity and the differences in overall levels of technology that we observe in the world today. More than anything else, it has been the spectacular growth in East Asia that has given education and human capital their current popularity and the field of economic growth and development. Countries such as Hong Kong, South Korea, Singapore, Taiwan and China have achieved unprecedented rates of economic growth and development while making huge investments in education.

Clement, 2004 cited in Akintayo (2008) posits that over the years, the university has meant different things to different people, yet it has not detracted from the fact that it has a core meaning and set of functions as understood by scholars. However, the primary function of university is human capital development. Hannah (1998) contends that universities are enterprises that produce and distribute a public good, which is knowledge. In the same vein, Salter (1983) argued that education, as a key component of human capital formation is recognized as being vital in increasing the productive capacity of people. In their study, they found that tertiary education has a positive, strong and significant relationship with human capital development. Also, Bakare (2006) investigated the growth implication of human capital development in Nigeria using vector auto-regression and error correction of model. Finding from the study revealed that there is a significant functional and institutional relationship between investment in human capital and economic growth in Nigeria. Education therefore, is central to development in several respects; the quality of education determines the scope of capacity that could be nurtured to propel development.

In line with the literature review, the following objectives and null hypotheses were formulated for the study.

Objectives of the Study:

- To examine the relationship between university education and human capital development in Nigeria.
- To investigate the impact of university education on human capital development in Nigeria.

Hypotheses of the Study:

- H₁: There is no significant relationship between university education and human capital development in Nigeria.
- H₂: University education does not have a significant impact on human capital development in Nigeria.

3. Methodology

The study adopted a survey research design to determine the impact of university education on human capital development in the university of Benin City and university of Nigeria, Nsukka. Data was collected via a survey of 300 respondents using non-probabilistic sampling techniques comprising of purposeful and convenience techniques. The research instrument used for the study was the structured questionnaire. Out of the 300 copies of questionnaire administered, 267 were retrieved and analyzed given us a response rate of 89%. Out of the 267 respondents, 143 were female staff and 124 were male staff. The items of measurement were rated on 5-points liker type scale which ranks responses

on a scale of (1) strongly disagreed to (5) strongly agreed. Data collected were analyzed using correlation and linear regression analysis with the aid of Statistical Package of Social Sciences (SPSS) version 17.

4. Results

Variables		University education	Human capital development
University Education	Pearson correlation	1	.734**
	Sing. (2-tailed)		.000
	N	267	267
Human capital development	Pearson correlation	.734**	1
	Sing. (2-tailed)	.000	
	N	267	267

Table 1: Correlation Matrix

**Correlation is significant at 0.05 levels (2 tailed)

Table 1 shows the correlation between university education and human capital development in Nigeria. There exists a significant positive high correlation between university education and human capital development ($r = .734$, $n = 267$, & $p < 0.005$). This implies that university education has a strong and positive relationship with human capital development in Nigeria. Therefore, the null hypothesis is rejected.

Linear Regression Analysis

Model	R	R ²	Adj-R ²	Std. Error of the Estimate
1	0.594	0.568	0.407	0.213

Table 2: Model Summary^b

- a. Predictors: (Constant), university education
- b. Dependent variable: Human capital development

Model		Sum of square	Df	Mean	F.	Sig.	Remark
1	Regression	21.510	2	6.411	24.312	0.000 ^b	Sig.
	Residual	13.017	263	0.375			
Total		34.527	265				

Table 3: ANOVA^a

- a. Dependent variable: Human capital development
- b. Predictors: (Constant), university education

Source: Authors, Field Survey, 2019

The linear regression shows (R^2) value of 0.568 which revealed that university education independently account for 56.8% of the variation in human capital development in Nigeria. The F. Statistics of 24.312 revealed that the model is statistically significant at 0.05 significant levels. Therefore, the null hypothesis is rejected.

5. Discussion of findings

The results amongst others showed that there is a positive and strong relationship between university education and human capital development in Nigeria. The finding is in agreement with Mohammed *et al.* (2016) study that revealed the relationship between tertiary education and human capital development. As predicted, the study also revealed that university education exerts a positive and statistically significant impact on human capital development in Nigeria. The finding is in agreement with Olaniyan and Oke-makinde's (2008); Achugbue and Ochonogor's (2013) and Eigbiremolen and Anaduaka's (2014) views that education plays a very important and crucial role in improving the production capacity of a population. From the findings therefore, Nigerian citizens especially the youth must be encourage to develop entirely new ideas, products, processes and methods through creative approaches.

6. Conclusion and recommendations

The study has revealed through its perceived findings that university education has a strong and positive impact on human capital development in Nigeria. Also, the relationship between university education and human capital development was confirmed. In conclusion, the driving force of economic growth and development is the investment in the citizens of the nation to be skillful and talented with a vision of ingenuity, innovative, creativity and techno-scientific wherewithal to successfully confront the challenges of national development. This is because investment in human capital building in the form of education or training impact positively on economic growth and development. Besides, no nation can rise above the quality of its manpower. The education system particularly university education needs constant review and reform for sustainable human capital formation. The Nigerian education system in recent times has gone comatose and it in dire need for emergency surgical operation in order to create room for effective educational service delivery. Based on the empirical and theoretical findings of this study, the following policy recommendations were made:

Nigerian government should intensify efforts towards the development of human capital by putting in place appropriate strategic management policies to enhance educational service delivery. Besides, private educational investors, teachers, parents, guidance and students should be re-oriented.

Government, in its employment policies should lay more emphasis on competence and specialization rather than paper qualification and ill-gotten certificates. This will go a long way to reduce the issue of brain drain.

The government of Nigeria should give primary attention to education and health by increasing budgetary allocation to education and health. Also, technical education

and innovation adaptation centres should be encouraged and properly financed to produce the quality of human capital required to develop the service sector and become a knowledge economy.

The government of Nigeria should increase investment in technologies to facilitate effective acquisition and absorption of knowledge. The government also should establish more technological-based universities to cater for the problem of unsatisfied social demand for higher education and technological advancement in Nigeria.

Capacity building programmes should be organized from time to time for all levels of education in order to abreast the academics of the changing trend. Also, government should vigorously enforce the law mandating universities in the country to improve the quality of human capital.

University communities should not become exclusive prerogatives of favoured surrogates of the system as is now commonplace in many Nigerian universities. A country is as strong as the capacity of its research infrastructures that is why government at all levels and significant stakeholders in the society must interrogate the current university system and revamp internal efficiencies and effectiveness. It is not enough to pump funds (the people's money) into universities without also monitoring how universities are deploying these funds to achieve results.

References

- Achugbue, E.I. & Ochonogor, W.C. (2013). Education and human capital development through appropriate utilization of information services. *African Research Review*, 7 (3), 75 – 85.
- Adeyemi, P.A. & Ogunsola, A.J. (2016). The impact of human capital development on economic growth in Nigeria: ARDL approach. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 21 (3), 1 – 7.
- Akinpelu, J.A. (2001). Philosophical imperatives of higher education in Nigeria. *International Journal of Continuing Education*, 2 (1), 13 – 22.
- Akintayo, D.I. (2008). University education service delivery strategy in a changing world: implications for ethical values and leadership integrity in Nigeria. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (1) 23 – 30.
- Aluko, Y.O. & Aluko, O. (2011). Human capital development: Nigeria's greatest challenge. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 13 (7), 105 – 112.
- Asiya, R.I. (2001)., Assessing school facilities in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *African Research Review*, 6 (2), 192 – 205.
- Bakare, S.A. (2006). The growth implication of human capital investment in Nigeria: An empirical study. *Journal of Economics and Social Studies*, 5 (2), 282 – 295.
- Beach, M.J. (2009). A critique of human capital formation in the U.S. and the economic returns to sub-baccalaureate credentials. *Journal of the American Educational Studies*, 45 (1), 24 – 38.
- Egibiremolen, G.O. & Anaduaka, U.S. (2014). Human capital development and economic growth: the Nigeria experience. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (4), 25 – 35.
- Eseyim, E.O.; Uchendu, E.E., & Bright, I.B. (2014). Higher education as a tool for human

- capital development in Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 2 (6), 591 – 600.
- Fitzsimons, P. (1999). *Human capital theory and education*. London: Macmillan.
- Halidu, S.G. (2015). Assessment of funding of federal university in Nigeria: Evidence from the Ahmadu Bello University. *Yobe Journal of Economics*, 2 (1), 278 – 288.
- Halidu, S.G. (2016). Human capital development in the Nigerian university system: A panacea for sustainable development. *Ife Social Sciences Review*, Special Edition, 540 – 550.
- Hannah, R. (1998)., Merging the intellectual and technical infrastructures in higher education: the internet example. *The Internet and Higher Education*, 1 (1), 14 – 22.
- Idrees, M. & Shah, A. (2018). An empirical analysis of educational inequalities in Pakistan. *Pakistan Economic and Social Review*, 56 (2), 313 – 324.
- Jike, V.T. (2018). *Ubiquitous dialectics & the social re-construction of conflict after conflict: Can Nigeria survive?* An Inaugural Lectures of 65th Series of Delta State University, Abraka, Nigeria. Abraka: University Printing Press.
- Jike, V.T., & Ogaga, A.O.(2005). Examination malpractice in Nigeria: A challenge to sociological imagination and political resolve. *Benin Journal of Social Sciences*, 13(1), 129 – 138.
- Kern, A.F. (2009). Human capital development theory: Implication for education – comparison of influential twenty – first century economists Samuel Bowles and Gary, S. Becker. Retrieved from <http://www.personal.psu.edu/afkii/humancapital-development-theory.html>.
- Mohammed, M.O.B.; Rufai, M.D., & Azeez, R.O. (2016). Tertiary education and human capital development: Implication on the national development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 5 (2), 14 – 24.
- Nakpodia, E.D. (2010). Human resource management in school administration in D elta State, Nigeria. *Kam la-Raj Journal of Social Sciences*, 23 (3), 179 – 187.
- National Policy on Education. (2004). Revised edition. Lagos: NERDC Press.
- Nuebeck, K.J., & Glasberg, D.S. (1996). *Sociology: A critical approach*. London: McGraw- Hill.
- Obembe, J.J. (2001). University education: Problems and prospects. *Journal of Economic Management*, 2(2), 109 – 126.
- Obisi, C. & Anyim, F.C. (2012). Developing the human capital for entrepreneurship challenges and successes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(3), 128 – 134.
- Ogujiuba, K.K. (2013). The impact of human capital formation on economic growth in Nigeria. *Journal of Economics*, 4 (2), 38 – 47.
- Olaniyan, D.A. & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (5), 479 – 483.
- Olusegun, D.J.; Oluwasayo, A.J; Adetunji, V.A., & Olomu, J.B. (2018). Human capital development: Investing in people as a winning business strategy. *International Journal of Social Sciences and Management Research*, 4 (1), 35 – 43.
- Omojimate, B.U. (2011). Building human capital for sustainable economic development in Nigeria. *Journal of Sustainable Development*, 4 (4), 21 – 36.
- Plessner, H. (1992). The University and adult education. *Education*, 30 (1), 11 – 21.

- Rastogi, P.N. (2002). Knowledge management and intellectual capital as a paradigm of value creation. *Human Systems Management*, 21 (4), 229 – 240.
- Rohrs, B. (1989). The idea of the university in the contemporary world. *Education*, 39 (1), 20 – 29.
- Sakamoto, A. & Powers, P.A. (1995). Education and the dual labour market for Japanese men in America. *Social Review*, 60 (2), 222 – 246.
- Sankay, O.J.; Ismail, R. & Shaari, A.H. (2010). The impact of human capital development on the economic growth of Nigeria. *Prosiding Perkem*, 1, 63 – 72.
- Schaefer, S.K. (2007). Education and health in an effective-labour empirical growth model. *The Economic Record*, 73 (1), 314 – 328.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1 – 17.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations Books 2-of the nature, accumulation and employment of Stock*. New York: Forgotten Books.

Le palestre italiane nell'Ottocento: modelli regionali a confronto

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Ricercatore di Storia della Pedagogia - Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

Corresponding author: domenico.elia@unich.it

Abstract. The investigation involves a statistical analysis of educational gymnastics equipment in Italian schools during the 19th century. The purpose of the study is not only to survey the state of gyms in the 1880s but also to examine the extent to which they were equipped as prescribed by the School Regulation of 1878. The paper provides an accurate map of gymnastics education in Italy in the Liberal Age. Conversely, it seems necessary to focus on local developments, didactic approaches and institutions (Sani 2011).

Keywords. Gymnastics – Physical Education – 19th century – Italian Pedagogy - Gyms

1. La classificazione della dimensione sportiva materiale: quale ruolo per le palestre?

Manca ancora, in Italia, nonostante la prospettiva euristica inaugurata da Julia negli anni Novanta del secolo scorso in merito alla materialità della cultura scolastica – intesa come l'insieme di oggetti e spazi fisici prodotti e utilizzati nel vissuto quotidiano da scolari e docenti¹ – una catalogazione degli strumenti ginnastici, adoperati nelle palestre italiane², considerati come uno specifico settore dei beni culturali della scuola. Questa definizione indica «l'intero insieme del patrimonio documentario che ogni scuola sedimenta nello svolgimento della propria vita, nel compiersi della propria attività»³. Una preziosa indicazione metodologica, in questa direzione, proviene dagli studi effettuati da Riello, il quale si è interrogato sulle possibili connessioni esistenti fra oggetti materiali e aspirazioni universali attribuite alla storia. Secondo la sua tesi gli artefatti umani non dovrebbero essere semplicemente inseriti all'interno di contesti storicamente determinati; questo approccio, infatti, li renderebbe solamente illustrativi. Al contra-

¹ Cfr. D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle istituzioni scolastiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147; Id., *L'historien et l'archive*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», V, 1998, pp. 9-18.

² Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuali per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in «History of Education & Children's Literature», 2, 2010, pp. 490-491.

³ G. Panizza, *Ragioni di un Centro di ricerca e di un seminario*, in M. Ferrari et. al. (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, p. 20.

rio, lo storico statunitense sostiene che gli studiosi dovrebbero posizionare gli oggetti all'interno di un dialogo fecondo con diversi tipi di ricostruzioni degli eventi passati, mostrando la loro funzione polifunzionale euristica complessa, all'interno della narrazione storica stessa che – con un'illuminata definizione metaforica – sostiene essere una rete sciatta incapace di coprire tutti gli angoli dell'esperienza umana⁴. Le riflessioni inaugurate negli ultimi quindici anni, tra gli altri, da Yates⁵, Herman⁶ e Miller, hanno focalizzato la loro attenzione sulle relazioni fra oggetti ed esseri umani; non sorprende, perciò, che l'antropologo Miller abbia teorizzato una «cosmologia domestica», al cui interno si strutturano tali interazioni, le quali producono modelli che danno ordine e significato alle vite di quegli individui⁷. Questo modello teorico, tuttavia, come ha argutamente sottolineato Spampani, non può essere utilizzato per l'aula scolastica, ovvero, nel presente contributo, la palestra, considerata come un'aula adibita a una specifica funzione didattica. A differenza della «cosmologia domestica», infatti, la «cosmologia scolastica» elaborata da Spampani non si struttura nel rapporto tra singolo e gli oggetti di sua competenza, ma tra una comunità, costituita da docenti e discenti, e un gruppo di oggetti utilizzati nella didattica scolastica. Un'altra differenza tra i due modelli teorici riguarda la dimensione temporale; se Miller adopera una metodologia sincronica di analisi, Spampani, al contrario, adotta una visione diacronica: in questo modo, infatti, la «cosmologia scolastica» – che risulta essere implicita per i soggetti che hanno utilizzato quegli oggetti, senza tuttavia rendersi conto dei significati associati a quest'ultimi – si dimostra in grado, allo sguardo dei posteri, di manifestare le conseguenze del rapporto instaurato tra soggetto e oggetto, illustrando così il sistema di credenza che lo legittima⁸. L'analisi di Spampani, tuttavia, si limita al Novecento, trascurando, invece, l'Età liberale, considerata all'interno di questo contributo.

Diviene evidente chiedersi, infine, alla luce delle recenti ricerche condotte da Pomante e Brunelli⁹ «se sia giunto o no il momento di affrontare il problema dell'assenza di uno standard descrittivo uniforme, scientificamente coerente ma soprattutto validato dagli organi che a livello nazionale sono preposti al coordinamento delle attività catalografiche dei beni culturali. Uno standard descrittivo di cui si sente sempre più la necessità, e tale da poter essere utilmente impiegato per la catalogazione degli ormai numerosissimi oggetti raccolti presso le tante realtà italiane»¹⁰.

⁴ Cfr. G. Riello, *Things that Shape History. Material Culture and Historical Narratives*, in K. Harvey (a cura di), *History and Material Culture. A Student's guide to approaching alternative sources*, London and New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2009 pp. 58-59.

⁵ Cfr. J. Yates, *Error, Misuse, Failure: object lessons from the English Renaissance*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003.

⁶ Cfr. B.L. Herman, *Town House: architecture and material life in the early American city, 1780-1830*, Williamsburg, UNC Press Books, 2005.

⁷ Cfr. D. Miller, *Materiality (Politics, History, and Culture)*, Durham, Duke University Press, 2005.

⁸ Cfr. G. Spampani, *Material history of the school. Evolution and changes of the classroom in Italy*, in P. Dávila Balsera, L.M. Naya Garmendia (a cura di), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein, 2016, pp. 366-367.

⁹ Cfr. L. Pomante, M. Brunelli, *Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa*, in «History of Education & Children's Literature», 2, 2017, pp. 643-652.

¹⁰ M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in Hervé A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un programma di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMe-

L'analisi di Brunelli si conclude avanzando la possibilità di stabilire una categoria nuova di patrimonio culturale, intesa come l'insieme dei beni materiali scolastici, al cui interno sarebbero comprese «tutte quelle cose, mobili e immobili, che rivestono un interesse particolarmente importante quali testimonianze materiali della cultura e della storia dell'istituzione scolastica»¹¹.

Il I Convegno Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (d'ora in avanti Sipse), svoltosi fra il 20 e il 23 novembre 2018 in concomitanza con l'VIII «Jornadas científicas della Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativa (d'ora in avanti Sephe), ha sviluppato, sotto questo aspetto, nuovi apprezzabili scenari euristici. Sani, in particolare, ha evidenziato i ritardi di un settore di studi che in Italia risale, nel suo primo stadio, a 15 anni or sono¹², la cui genesi è da rintracciarsi nello sviluppo di una rivoluzione storiografica basata sull'affermazione della storia della cultura materiale e della memoria scolastica¹³. Essa sarebbe stata influenzata dalla storiografia educativa spagnola, le cui tendenze di ricerca avevano portato alla fondazione della Sephe fin dal 2004. All'interno dei numerosi interventi discussi in occasione di questo duplice convegno, tuttavia, nessuno è stato dedicato al patrimonio storico-educativo ginnastico, una deficienza, quest'ultima, da porre probabilmente in relazione alla carenza, in Italia, di strutture museali e di reti archivistiche digitali dedicate alla conservazione e valorizzazione di questo settore della cultura materiale¹⁴. La ricerca storico-educativa italiana, d'altra parte – confermando istanze internazionali¹⁵ – si è concentrata principalmente sulle origini della ginnastica come disciplina scolastica¹⁶. Que-

dia Editore, 2 voll., Vol. I, pp. 198-199.

¹¹ *Ibidem*, p. 215.

¹² Cfr. R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González et al. (a cura di), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

¹³ Cfr. R. Sani, *Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (a cura di), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2008, pp. 67-75.

¹⁴ Cfr. D.F.A. Elia, *Un Archivio Digitale per le Fonti della Storia Materiale Sportiva: per una valorizzazione degli studi sulla produzione delle industrie ginnico-sportive italiane*, in Associazione Italiana di Public History (a cura di), *Mettila la Storia al lavoro! Seconda conferenza italiana di Public History*, Pisa, Associazione Italiana di Public History, 2019, pp. 102-103.

¹⁵ Si vedano, tra gli altri, i seguenti contributi: X. Torredadella-Flix, C. López-Villar, *The first female gymnastics teachers in Spain. A private and banned practice in the 19th century*, in «Revista Internacional de Ciencias del Deporte», 46, 2016, pp. 423-442; X. Torredadella-Flix, *La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 2017, pp. 1-41; M. Krüger, A.R. Hofmann, *The development of physical-education institutions in Europe: a short introduction*, in «The International Journal of the History of Sport», 6, 2015, pp. 737-739; H.S. Ndee, *Physical Education in State and Private Schools in Britain in the Late-Nineteenth and Early-Twentieth Centuries. Elementary Schools and Other Schools*, in «The International Journal of the History of Sport», 5, 2010, pp. 872-904; I. Lopez Fernandez, *The Social, Political and Economic Contexts to the Evolution of Spanish Physical Educationalists (1874-1992)*, in «The International Journal of the History of Sport», 11, 2009, pp. 1630-1651; J.A. Mangan, C. Hickey, *English Elementary Education Revisited and Revised: Drill and Athleticism in Tandem*, in J.A. Mangan (a cura di), *Sport in Europe: Politics, Class, Gender*, London, Frank Cass, 1999, pp. 63-91.

¹⁶ Si rimanda alla lettura dei seguenti testi: M. D'Ascenzo, *Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica «razionale» di Emilio Baumann (1860-1884)*, in R. Farné (a cura di), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 194-215; C. Ghizzoni, *La ginnastica nelle scuole primarie milanesi nel primo decennio postunitario*, in «History of Education & Children's Literature», 2, 2014, pp. 549-577; P. Alfieri, «A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuo-

sto indirizzo euristico è maturato in seno a una più ampia ricerca storiografica avente come oggetto la storia delle materie curriculari scolastiche¹⁷, allo scopo di comprendere l'«iniziale processo di istituzionalizzazione scolastica della ginnastica»¹⁸.

Una diversa prospettiva di ricerca, invece, è stata inaugurata con la pubblicazione di alcuni contributi nell'ultimo decennio che indagavano sulla storia materiale ginnico-sportiva scolastica¹⁹, riprendendo a tale scopo le indicazioni metodologiche fornite da Meda in merito alla definizione di mezzi di educazione di massa: «un oggetto di consumo scolastico (sussidio, strumento di scrittura o articolo di cancelleria che sia) cessa di essere tale e diviene un 'mezzo di educazione di massa' nel momento in cui viene sottoposto ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e inizia ad essere distribuito su larga scala da grandi imprese industriali»²⁰.

A partire dalle implicazioni euristiche connesse a tale definizione, l'obiettivo è stato quello di verificare se una tale categoria interpretativa avrebbe potuto essere applicata anche agli strumenti ginnico-sportivi prodotti a partire dagli anni Sessanta dell'Ottocento, considerati un settore specifico di oggetto sportivo la cui sfera d'influenza si esercita all'interno delle palestre scolastiche. In particolare, il termine *post quem*, dal quale hanno avuto principio le ricerche, risale alla promulgazione di un duplice dispositivo legislativo che introdusse nell'ordinamento scolastico italiano l'insegnamento obbligatorio della ginnastica: questo obiettivo fu raggiunto mediante il R.D. n. 4442 del 7 luglio 1878. Il 16 dicembre dello stesso anno, inoltre, fu promulgato il «Regolamento, programmi e istruzioni per le scuole primarie, secondarie, normali, maschili e femminili» che introdusse, per la prima volta in Italia, un elenco di attrezzi ginnici considerati obbligatori per le scuole. Questo secondo dispositivo normativo, inoltre, permise la genesi di un processo di codificazione formale degli strumenti ritenuti utili per la corretta esecuzione degli esercizi fisici.

le». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis, in «History of Education & Children's Literature», 2, 2013, pp. 195-220; P. Alfieri, *La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di «ri-contestualizzazione» storiografica*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 2, 2017a, pp. 187-208; E. Landoni, *Il ruolo formativo dell'educazione fisica. Dalla legge Casati alla «controriforma» Gentile*, in C.G. Lacaíta, M. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 220-232; M. Morandi, (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche*, Milano, Franco Angeli, 2016; M. Ferrari, M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2015.

¹⁷ Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», supplementary series, 1, 1995, pp. 353-382; A. Ascenzi 2009, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009; S. Polenghi, *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in «History of Education & Children's Literature», 1, 2014, pp. 635-648.

¹⁸ P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2017b, p. 19.

¹⁹ Cfr. D.F.A. Elia, *Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastics equipment workshop*, in «History of Education & Children's Literature», 2, 2012, pp. 465-484; Id., *Storia della ginnastica in Italia meridionale. L'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*, Bari, Progedit, 2013; Id., *Per una promozione dei mezzi di educazione di massa nella ginnastica: l'opera di Pietro Gallo (1841-1916)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, 2017, pp. 507-525.

²⁰ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19° e 20° secolo*, Macerata, EUM, 2016, p. 12.

2. Gli studi pionieristici condotti da Hardy, Loy e Booth in ambito statunitense

Uno studio fondamentale in merito alla catalogazione delle forme materiali della cultura sportiva è stato realizzato dieci anni fa da tre studiosi statunitensi, Hardy, Loy e Booth, i quali elaborarono un'inedita metodologia di ricerca, la stessa che sarà ripresa all'interno del presente contributo. Punto focale della loro riflessione euristica fu rappresentato dalla suddivisione della cultura materiale sportiva in nove categorie: attrezzi da gioco; spazi fisici; strumenti per l'allenamento e tecnologia della medicina sportiva; abbigliamento sportivo; premi; manufatti simbolici; tecnologia applicata alla misurazione della performance; oggetti le cui finalità sono effimere, come i biglietti di ingresso allo stadio; collezioni degli elementi appartenenti a una o più delle tipologie descritte in precedenza²¹. Secondo questa schematizzazione, palestre e campi da gioco dovrebbero essere inseriti in seno alla categoria dei luoghi provvisti di gravidanza fisica. A sua volta, ciascuna di queste categorie, secondo gli autori statunitensi, sarebbe legata a una serie di sei «residui di lunga durata» (*long residuals*), la cui formulazione deriva dagli studi di Braudel e Williams. Lo storico francese, in particolare, applicò il carattere di «lunga durata» a una serie di abitudini di antica origine, che non si distruggono facilmente e che, per quanto possa sembrare illogico, sono da tempo morte²². Williams, inoltre, sosteneva la possibilità di considerare le esperienze, i significati e i valori come «residuali» purché questi fossero stati vissuti e/o praticati sulla base del residuo culturale e sociale di qualche precedente istituzione sociale e culturale, risalente al passato, ma le cui forme fossero ancora attive nel processo culturale presente²³. Furono così delineate una serie di sei tipologie di «residui di lunga durata»: l'agone (la competizione principale tra atleti singoli e/o squadre); le abilità (l'insieme delle competenze, delle pratiche e delle tecnologie necessarie per disputare l'agone); la comunità (le modalità con le quali sia gli atleti che gli spettatori creano legami che possono collegare/separare allo stesso tempo i tifosi attraverso la condivisione dell'attività sportiva specifica); il gioco d'azzardo (le scommesse sull'esito dell'agone, che orienta in modo pervasivo la passione emotiva che circonda le attività agonistiche); l'eros (l'attrazione sessuale nei confronti dei corpo degli atleti e delle atlete); la contestualizzazione (la tendenza a circondare l'agone con una cornice di spettacoli e feste, ognuno dei quali contiene elementi delle altre pratiche residue)²⁴. Il legame che si viene a instaurare fra luogo e contestualizzazione produce così una particolare forma di cultura materiale, basata sul rapporto diretto fra comunità sportiva (ma in questo caso potremmo avanzare l'ipotesi di un sodalizio di allievi e maestri) e luogo che ospita le esercitazioni fisiche: esso riguarda non solo l'elemento festivo, ma si estende anche a quello educativo che permea di sé la palestra e i ginnasti. Si configura così uno «spazio ginnico» che per il caso italiano ancora difetta, tuttavia, di contributi strutturati in relazione all'Età liberale²⁵. La metodologia elaborata da Hardy e dai suoi colleghi influenzò uno studio di caso condotto sulle fonti archivistiche relative alle palestre di

²¹ Cfr. S. Hardy et. al., *The material culture of sport: toward a typology*, in «Journal of Sport History», 1, 2009, p. 132.

²² Cfr. F. Braudel, *On History*, Chicago, University of Chicago Press, 1980, p. 30; p. 75.

²³ Cfr. R. Williams, *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1977, p. 122.

²⁴ Cfr. S. Hardy et. al., *The material culture of sport*, cit., p. 132.

²⁵ Cfr. P. Ferrara, *L'Italia in palestra: storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La meridiana, 1992.

ginnastica pugliesi e lucane nella seconda metà dell'Ottocento²⁶, che mostrò le condizioni materiali delle palestre attive in quelle regioni, delle quali si evidenziarono le carenze a livello di attrezzatura ginnica.

3. Lo stato delle palestre nelle relazioni compilate dai maestri nell'Anno Scolastico 1883/84

L'intento della presente ricerca è stato quello di ricostruire una «geografia italiana dell'istruzione»²⁷, allo scopo di approfondire la conoscenza della storia della ginnastica nell'Ottocento – le cui strutture portanti il pionieristico lavoro di Bonetta²⁸ aveva ricostruito con dovizia di particolari – e che continua, ancora oggi, a riscuotere un certo interesse negli studi storici²⁹. Grazie agli studi di caso, diviene dunque possibile «restituire con maggiore fedeltà non solo la scuola 'reale' sviluppatasi nella storia del Paese, ma anche le specificità regionali e locali che hanno caratterizzato la costruzione della Nazione all'indomani dell'Unità»³⁰.

Lo studio delle palestre italiane non ha ancora conseguito quella posizione di preminenza che altri soggetti di ricerca hanno ricevuto negli ultimi anni; lo studio dell'educazione del corpo, infatti, ha privilegiato un approccio teso a valorizzare principalmente le correnti pedagogiche sottese all'insegnamento della ginnastica³¹ e le connessioni esistenti fra l'educazione fisica e le politiche di disciplinamento sociale³². Una parziale eccezione a questo stato della ricerca è rappresentata da uno studio pubblicato da Bolz sulle palestre in epoca fascista³³. In ambito internazionale, invece, si segnala la ricerca di Augestad sulle palestre ginnastiche norvegesi attive fra il XIX e il XX secolo: di grande interesse è la tesi sottesa a questo contributo, ossia che le strutture materiali di questi ambienti fisici e le attività ginnastiche e sportive praticate al loro interno fossero state combinate allo scopo di sviluppare uno specifico modello di corpo e di mentalità dell'allunno³⁴. Un primo censimento dell'attrezzatura ginnico-sportiva e delle condizioni strutturali e igieniche nelle quali versavano le palestre italiane in Età liberale – come è stato scritto in precedenza – fu avviato in un contributo di Elia³⁵; una tale indagine, allora limitata alle province di Puglia e Basilicata, non può che tenere conto dell'impossibilità – allo stato attuale della ricerca – di ipotizzare un modello nazionale scolastico per

²⁶ Cfr. D.F.A. Elia, *A case-study: gyms and gymnastics teachers in Apulia and Basilicata (1861-1893)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, 2014, pp. 467-486.

²⁷ Cfr. G. Bonetta, *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*. Palermo, Sellerio, 1981.

²⁸ Cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

²⁹ Cfr. il recente lavoro di P. Dietschy, S. Pivato, *Storia dello sport in Italia*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 42-47.

³⁰ M. D'Ascenzo, *La storia della scuola tra storia locale e storia generale*, in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., Vol. I, p. 282.

³¹ G. Bonetta, *Corpo e nazione*, cit., p. 140.

³² Cfr. G. Bonetta, *L'educazione del corpo fra sport e politica*, in E.M. Bruni (a cura di), *Modi dell'educare*, Lanciano, Carabba, 2016, pp. 19-47.

³³ Cfr. D. Bolz, *Palestre e stadi per l'italiano nuovo. La Commissione Impianti Sportivi del Coni fascista e l'architettura degli anni '30*, in «Lancillotto & Nausica», 3, 2007, pp. 12-29.

³⁴ Cfr. P. Augestad, *Architecture and the education of the body: The gymnasium in Norwegian physical training, 1889-1930*, in «The International Journal of the History of Sport», 3, 2003, p. 58.

³⁵ Cfr. D.F.A. Elia, *A case-study: gyms and gymnastics teachers in Apulia and Basilicata (1861-1893)*, cit.

il primo cinquantenario dell'Italia, occorrendo, al contrario, in prima istanza, approfondire la conoscenza delle dinamiche scolastiche sviluppatasi nelle singole province³⁶. Le fonti storiche sono costituite dai prospetti statistici concernenti le condizioni materiali delle palestre italiane, con particolare attenzione alla disponibilità ovvero alla mancanza di attrezzi ginnici, raccolti dai Provveditori agli Studi e inviati al Ministero della Pubblica Istruzione al termine dell'anno scolastico 1883/84. Questi documenti sono conservati presso l'Archivio Centrale di Stato (d'ora in avanti ACS), fondo del Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) intitolato «Ginnastica, tiro a segno, nuoto, palestre, scherma. 1861-1894» (G).

Attraverso la lettura di questa documentazione archivistica è stato possibile lumeggiare lo stato delle palestre scolastiche italiane, inserendolo all'interno di uno studio teso alla ricostruzione delle realtà regionali italiane, mostrando consapevolezza dell'impossibilità di ragionare in termini di «scuola nazionale»³⁷ per il periodo compreso fra l'Unificazione e l'ingresso dell'Italia nel primo conflitto mondiale.

Una delle fonti scarsamente analizzata dall'indagine storico-educativa in campo ginnico-sportivo è costituita proprio dall'insieme delle attrezzature delle palestre scolastiche: la presenza, nelle carte archivistiche summenzionate, di una serie di schede relative alla presenza/assenza degli attrezzi ginnastici previsti dal Regolamento del 13 dicembre 1878, rappresenta per lo studioso non solo un valido ausilio per quantificare le dotazioni delle palestre ginnastiche, ma anche una preziosa lente di ingrandimento per comprendere l'evoluzione di specifiche pratiche didattiche.

4. Un quadro statistico degli attrezzi ginnici nelle palestre scolastiche

Una simile ricerca è resa difficile dalla carenza di pubblicazioni inerenti all'origine e allo sviluppo degli attrezzi ginnastici nel contesto nazionale ed europeo. Costituiscono una parziale eccezione a questo quadro desolante due contributi: il primo è il saggio di Eichberg³⁸, che indaga sui processi di «tecnologizzazione» delle attività motorie fra il 18° e il 19° secolo, resi possibili dall'invenzione di numerosi attrezzi ginnastici attribuibili a Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), considerato il padre della ginnastica tedesca. Il secondo contributo, invece, è un'analisi monotematica concentrata sull'evoluzione dell'attrezzo noto come sbarra orizzontale nella prima metà dell'Ottocento³⁹. Gli *items* evidenziati nei moduli relativi allo stato delle palestre sono stati raccolti per evidenziare quattro dati principali: a) la tipologia delle palestre, in base all'edificio nel quale erano collocate (coperta, scoperta, entrambe le forme) e all'eventuale annessione all'istituto scolastico di riferimento; b) la valutazione della funzionalità della palestra da parte del docente sia in ragione delle esigenze dell'igiene che del numero degli allievi; c) la tipologia della palestra in base al proprietario (istituto scolastico; Comune; Società privata; dato assente); d)

³⁶ Cfr. R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, EUM, 2011, p. 354.

³⁷ Cfr. G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La scuola, 1992.

³⁸ Cfr. H. Eichberg, *Stopwatch, Horizontal Bar, Gymnasium: The Technologizing of Sports in the 18th and Early 19th Centuries*, in «Journal of the Philosophy of Sport», IX, 1982, pp. 43-59.

³⁹ Cfr. G. Papadopoulos, *The main features of the evolution of the horizontal bar in the first half of the 19th century*, in «Physical Culture», 2, 2014, pp. 159-164.

la distribuzione degli attrezzi da ginnastica presenti nelle palestre. L'analisi è stata condotta sull'intera superficie nazionale, censendo 766 schede.

I dati sono stati analizzati sia a livello nazionale, sia a livello macro-regionale, suddividendo i risultati per la zona settentrionale, centrale e meridionale-insulare italiana. L'analisi è stata orientata verso una duplice direzione: il censimento delle schede delle palestre attive nei capoluoghi di provincia (269 casi) e dei locali ginnastici censiti nei comuni dell'hinterland provinciale (497 casi). La ricerca è proceduta lungo due direzioni parallele, allo scopo di misurare, da un lato, lo iato esistente fra il centro e la periferia all'interno delle medesime province e, dall'altro, le differenze rilevatesi mediante il confronto fra le macro-aree regionali.

4.1 L'analisi dei capoluoghi di provincia

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Annessa alla scuola	33%	29%	36%	36%
Coperta	21%	21%	28%	16%
Scoperta	25%	18%	23%	38%
Coperta/Scoperta	21%	32%	13%	10%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 1. Tipologia della palestra in base all'edificio (Capoluoghi)

Osservando questo dato a livello nazionale si registra una percentuale pari a un terzo del totale delle palestre annesse alle scuole, che nei fatti si traduceva in una serie di situazioni di estremo disagio per alunni e docenti, costretti a raggiungere una sede idonea per le esercitazioni fisiche, lontana dagli edifici scolastici. Nel Meridione si registra la più alta percentuale di palestre scoperte, mentre nelle province settentrionali si raggiunge la cifra più bassa. A livello nazionale questa tipologia rappresenta la quota più alta (25%). Secondo i Regolamenti del 1878, invece, la palestra ideale avrebbe dovuto essere provvista di un locale coperto e da uno scoperto, per consentire le esercitazioni durante l'intero anno scolastico. Le palestre scoperte, infatti, scoraggiavano la pratica degli esercizi fisici durante i mesi invernali, vanificando così l'insegnamento della ginnastica.

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Risponde alle esigenze dell'igiene e al numero degli allievi	52%	55%	57%	42%
Non risponde alle esigenze dell'igiene e al numero degli allievi	48%	45%	43%	58%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 2. Funzionalità della palestra (Capoluoghi)

La funzionalità della palestra si attesta, a livello nazionale, su cifre superiori alla metà dei casi considerati (52%). Questo valore, tuttavia, tiene conto degli interventi migliorativi che avrebbero dovuto essere realizzati al termine dell'anno scolastico di riferimento (1883/84), i quali, dunque, non risultavano ancora essere operativi. Il grado di funzionalità delle palestre si abbassa nel Meridione e nelle Isole (42%), mentre nelle province settentrionali e centrali si registra una quota superiore (rispettivamente 55% e 57%) alla media nazionale.

In Italia si evidenzia una prevalenza di palestre scolastiche (51%), seguite da quelle comunali (25%) e private (19%). È necessario considerare, tuttavia, che molte palestre scolastiche corrispondevano a cortili di terra battuta, carenti di attrezzi; al contrario, le palestre di proprietà comunale e privata erano maggiormente fornite di attrezzi e dotate di strutture coperte. Nelle province settentrionali la quota raggiunta dalle palestre scolastiche scende al 40%, a vantaggio delle categorie rappresentate dalle palestre di proprietà comunale e privata (29% e 24%). Analizzando il dato riferito alle palestre scolastiche, si può osservare come segua un andamento crescente secondo l'asse nord-sud (58% nelle province dell'Italia centrale e 64% in quelle meridionali e insulari).

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Scolastica	51%	40%	58%	64%
Comunale	25%	29%	32%	10%
Privata	19%	24%	6%	23%
Non indicato	5%	7%	4%	3%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 3. Tipologia della palestra in base al proprietario (Capoluoghi)

Gli attrezzi maggiormente presenti nelle palestre italiane erano tutti compresi nell'*Atlante* di Obermann del 1865⁴⁰: bacchette (212); sbarra fissa (211); parallele fisse (210); pedana (210); manubri (200). Gli attrezzi meno presenti, invece, erano i seguenti: il bersaglio a palle (90); il passo volante (facoltativo) (102); l'impugnatura per la lotta (102); gli attrezzi per i giuochi (104) e il piano d'assalto (facoltativo) (110). Il quadro degli attrezzi più presenti si modifica leggermente all'interno dei quadri macro-regionali: al Nord sono inclusi il palco di salita e gli anelli; al Centro le funicelle per il salto. Questi attrezzi richiedono la presenza di spazi più ampi per poterli utilizzare. Differenze più sensibili si notano, al contrario, per gli attrezzi meno diffusi nelle province centrali, laddove si osserva, oltre ai numeri 19, 20, 21 e 26 dell'elenco governativo, la trave d'appoggio e il bersaglio per il tiro. Nella macroregione settentrionale, invece, si annovera il fosso, mentre in quella meridionale e insulare i giavellotti. Rispetto alle indicazioni elaborate dal convegno dei maestri di ginnastica, svoltosi a Napoli nel 1883⁴¹, si può osservare che solamente due degli attrezzi ritenuti fondamentali per equipaggiare una palestra erano presenti fra quelli più diffusi a livello nazionale: sbarra fissa e parallele fisse. Gli altri tre, invece, erano le funicelle per il salto, il palco di salita e la trave d'equilibrio. I quadri macro-regionali aggiungono elementi in questa direzione: se nelle province centrali annoveriamo tra gli attrezzi più diffusi e presenti nell'elenco stilato nel 1883 anche la funicella per il salto, in quelle settentrionali risulta presente il palco di salita.

⁴⁰ Cfr. R. Obermann, *Atlante degli attrezzi di ginnastica educativa composto di quattordici Tavole pubblicato con autorizzazione del Ministero della Istruzione Pubblica*, Torino, Paravia, 1865.

⁴¹ D.F.A. Elia, *A case-study: gyms and gymnastics teachers in Apulia and Basilicata (1861-1893)*, cit., p. 482.

	Italia	Settentrione	Centrale	Meridionale e insulare
1. Bacchette di varia lunghezza	212	102	52	58
2. Manubri di vario peso	200	108	38	54
3. Pedana	210	107	44	59
4. Bastoni Jäger di legno e di ferro	179	101	42	36
5. Bastoni di legno per la scherma	147	74	38	35
6. Aste per il salto	174	96	34	44
7. Giavellotti	125	68	26	31
8. Funicelle per il salto	191	101	45	45
9. Fosso	122	47	31	44
10. Trave di equilibrio	152	78	36	38
11. Trave d'appoggio (facoltativo)	120	62	22	36
12. Parallele fisse	210	106	47	57
13. Sbarra fissa	211	108	46	57
14. Scala (facoltativo)	179	96	39	44
15. Palco di salita	194	103	42	49
16. Anelli	188	103	43	42
17. Cavallo	172	98	32	42
18. Cavallina (facoltativo)	163	94	29	40
19. Piano d'assalto (facoltativo)	110	53	24	33
20. Passo volante (facoltativo)	102	51	19	32
21. Bersaglio a palle	90	49	20	21
22. Bersaglio pel tiro al giavellotto	124	66	24	34
23. Bombe, sassi e pala di ghiaia	112	59	25	28
24. Impugnatura per la lotta	102	51	32	19
25. Fune da tiro	154	77	38	39
26. Attrezzi per i giuochi	104	49	24	31

FONTE: ACS, MPL, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 4. Distribuzione degli attrezzi (Capoluoghi)

Il quadro macro-regionale lucano-pugliese mostra un dato interessante: la presenza della fabbrica di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911), attiva a Bari fra il 1880 e gli anni Trenta del Novecento⁴², infatti, permise alle palestre di quell'area di annoverare 4 attrezzi su 5 fra quelli indicati come indispensabili al convegno di Napoli del 1883 (sbarra fissa, funicelle per il salto, parallele fisse e palco di salita). Nelle province settentrionali, infine, colpisce la diffusione del bastone Jäger (7° posizione sulla classifica finale), dovuta alla presenza della scuola veneto-romagnola di Baumann e Gallo, ostile all'uso dei grandi attrezzi e favorevole all'utilizzo di quelli più piccoli ed economici⁴³. Se consideriamo il costo degli attrezzi più diffusi e meno frequenti nelle palestre, presentati nei cataloghi della Ditta Pezzarossa, è possibile osservare come – ad eccezione dell'impugnatura per la lotta e del giavellotto (costa L. 4) – bacchette, manubri e pedane godessero di prezzi particolarmente economici (0,30 lire per ogni bacchetta; 0,65 per i manubri da 1 kg e 13,50 per una pedana). Analizzando la situazione relativa al Piemonte, al cui interno agiva l'opificio di attrezzi di Torino – attivo almeno a partire dagli anni Sessanta – si può osservare come la distribuzione degli attrezzi segua un andamento più omogeneo: ben 14 strumenti sono inclusi in una prima fascia compresa fra le 18 e le 16 occorrenze, tra i quali sono presenti tutti quelli considerati come fondamentali dal convegno di Napoli del 1883 (la trave d'equilibrio poteva essere sostituita dalla trave d'appoggio e viceversa).

⁴² Cfr. D.F.A. Elia, *Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastics equipment workshop*, cit.; Id., *Storia della ginnastica in Italia meridionale*, cit.

⁴³ Cfr. D.F.A. Elia, *Per una promozione dei mezzi di educazione di massa nella ginnastica*, cit., p. 482.

Il costo degli attrezzi meno diffusi, al contrario, era mediamente più elevato: si tratta, inoltre, di attrezzi che non potevano essere venduti in blocco (al contrario delle bacchette e dei manubri) e che necessitavano di un maggior spazio per consentire il regolare svolgimento delle attività motorie connesse con il loro utilizzo (come i giavellotti o le impugnature per la lotta). L'assenza degli attrezzi per i giuochi, infine, è spiegabile a causa della mancanza di spazi adeguati al loro uso e della preferenza accordata dai docenti nei confronti di altri tipi di strumenti, ritenuti maggiormente propensi all'addestramento corporale secondo i dettami della ginnastica educativa di Obermann⁴⁴. La massiccia presenza di bacchette e manubri nelle palestre italiane si può spiegare anche alla luce del loro utilizzo nelle Scuole Normali Femminili, a differenza di altri attrezzi considerati sconvenienti per l'utilizzo da parte di tale utenza e perciò adoperati esclusivamente nelle scuole maschili.

TABELLA 5. *Costo degli attrezzi (Capoluoghi)*

<i>Attrezzi più presenti</i>	
	Costo (secondo il catalogo di Pezzarossa del 1884)
Parallele fisse	98 lire
Sbarra fissa	Da 40 a 70 lire (catalogo del 1902)
Manubrio (1 kg di peso, il più diffuso)	0,65 lire
Pedana	13,50 lire
Palco di salita	100 lire (per 100 alunni, 2000 lire)
Bacchetta	0,30 lire
Funicelle per il salto	10 lire
<i>Attrezzi meno presenti</i>	
Bersaglio a palle	22 lire
Passo volante	130 lire
Impugnatura per la lotta	4 lire
Attrezzi per i giuochi	15 lire
Piano d'assalto	255 lire
Fosso	35 lire (catalogo del 1902)
Trave d'appoggio	100 lire
Bersaglio per tiro al giavellotto	45 lire
Giavellotto	4 lire

FONTE: G. PEZZAROSSA, *Gli attrezzi di ginnastica: un primo passo nelle utili riforme secondo le esigenze didattiche, igieniche ed economiche*, Bari, Tip. F.lli Pansini, 1884; ID., *Catalogo della ditta Pezzarossa*, Bari, Laterza, 1902.

TABELLA 5. Costo degli attrezzi (Capoluoghi)

4.2 L'analisi dell'hinterland provinciale

L'analisi statistica dei dati relativi alle palestre censite nei comuni dell'hinterland provinciale mostra, in riferimento alla tabella 6, una situazione più omogenea e, per questo motivo, di più complessa lettura: sale la percentuale di palestre annesse alla scuola (dal 33% al 38%) e quella delle palestre scoperte (dal 25% al 31%), a tutto svantaggio delle altre due categorie – coperta e coperta/scoperta, le cui percentuali – rispetto alle cifre evidenziate nei maggiori centri urbani – diminuiscono rispettivamente dal 21% al 15% e dal 21% al 16%.

⁴⁴ Cfr. Id, *Storia della ginnastica in Italia meridionale*, cit., pp. 8-9.

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Annessa alla scuola	38%	40%	35%	38%
Coperta	15%	13%	26%	14%
Scoperta	31%	31%	17%	39%
Coperta/scoperta	16%	16%	22%	9%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 6. Tipologia della palestra in base all'edificio (Hinterland)

Giova ricordare, inoltre, in merito all'andamento di questi valori, un fattore affatto trascurabile, ossia la valutazione errata – da parte dei maestri di ginnastica ai quali era affidata la compilazione delle statistiche in oggetto – dei locali nei quali si svolgeva l'attività fisica. Non era infrequente, infatti, che essi fossero costituiti da androni e da altri locali – come, ad esempio, ex edifici un tempo consacrati – i quali mal si prestavano, per stessa ammissione dei docenti, allo svolgimento dell'attività fisica⁴⁵.

Si conferma, invece, il dato relativo alla funzionalità delle palestre periferiche: a livello nazionale la percentuale di risposte affermative in merito a tale peculiarità supera la metà del totale, attestandosi al 56% del campione considerato (quattro punti oltre il dato relativo alla statistica dei capoluoghi di provincia): la ragione alla base di tale crescita risiede principalmente, tuttavia, nel minor numero di alunni che le frequentavano rispetto a quelli degli istituti dei Comuni maggiori, piuttosto che sulle migliori condizioni igieniche di questi locali.

TABELLA 7. Funzionalità della palestra (Hinterland)

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Risponde alle esigenze dell'igiene e al numero degli allievi	56%	66%	47%	49%
Non risponde alle esigenze dell'igiene e al numero degli allievi	44%	34%	53%	51%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 7. Funzionalità della palestra (Hinterland)

Il terzo confronto nazionale può essere sviluppato a partire dallo studio dei dati relativi ai proprietari delle palestre: in questo caso le osservazioni divergono profondamente. Mentre alle palestre dei capoluoghi di provincia, infatti, solo nel 5% dei casi non era stato possibile attribuire una proprietà, nelle palestre situate nelle aree periferiche questo valore sale sino a oltre un quarto della somma totale (28%). La crescita di questo dato può essere spiegata alla luce della poca cura con la quale i maestri compilavano tali statistiche. La marginalizzazione dei comuni periferici rispetto ai capoluoghi di provincia si evidenzia nell'assenza delle palestre di proprietà privata e nella forte decrescita delle palestre comunali, che scende da un quarto fino a un decimo del valore complessivo (da 25% a 10%). Aumentano, di conseguenza, le palestre di proprietà scolastica, che raggiungono il 62% del totale, con un incremento di oltre 10 punti percentuali rispetto ai valori riscontrati nei capoluoghi; si tratta, come è stato scritto in precedenza, di ambienti malsani, risultando, per questa ragione, più di impedimento che non di reale supporto allo svolgimento dell'attività motoria.

⁴⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 3.

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
Scolastica	62%	69%	44%	69%
Comunale	10%	11%	14%	5%
Privata	0%	0%	0%	0%
Non indicato	28%	20%	42%	26%

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 8. Tipologia della palestra in base al proprietario (Hinterland)

Il confronto sugli attrezzi, infine, mostra che nelle aree periferiche i primi cinque per numero di presenza erano: parallele fisse (371 occorrenze); sbarra fissa (359); manubri di vario peso (355); funicelle per il salto (339) e bacchette di varia lunghezza (330). I cinque attrezzi meno diffusi, invece, erano: passo volante (facoltativo) (107); impugnatura per la lotta (121); bersaglio a palle (129); piano d'assalto (146); bombe, sassi e pala di ghiaia (164). Questo quadro non si differenzia particolarmente da quello relativo alle statistiche dei capoluoghi: i giochi (6° posizione dal basso) sono rimpiazzati dalle bombe, sassi e pala di ghiaia. È opportuno sottolineare come molti maestri si limitassero a indicare solo alcuni degli attrezzi che permettevano agli alunni le pratiche ludiche; se la statistica dovesse, invece, tenere conto positivamente solo di quelle palestre che avevano a disposizione l'intera gamma di attrezzi destinati al gioco, questa categoria avrebbe occupato una posizione più bassa, facendo coincidere entrambi i modelli per quanto riguarda la classificazione degli strumenti meno adoperati.

	Italia	Settentrionale	Centrale	Meridionale e insulare
1. Bacchette di varia lunghezza	330	97	39	70
2. Manubri di vario peso	355	109	41	69
3. Pedana	308	93	34	65
4. Bastoni Jäger di legno e di ferro	248	87	36	30
5. Bastoni di legno per la scherma	212	64	26	38
6. Aste per il salto	274	97	30	45
7. Giavellotti	176	60	17	27
8. Funicelle per il salto	339	109	41	61
9. Fosso	226	75	17	50
10. Trave di equilibrio	222	76	20	38
11. Trave d'appoggio (facoltativo)	212	65	29	38
12. Parallele fisse	371	114	40	72
13. Sbarra fissa	359	111	39	69
14. Scala (facoltativo)	253	82	28	43
15. Palco di salita	284	92	30	55
16. Anelli	252	83	35	41
17. Cavallo	174	60	20	25
18. Cavallina (facoltativo)	233	73	23	40
19. Piano d'assalto (facoltativo)	146	48	11	30
20. Passo volante (facoltativo)	107	31	9	24
21. Bersaglio a palle	129	47	10	16
22. Bersaglio pel tiro al giavellotto	188	61	18	31
23. Bombe, sassi e pala di ghiaia	164	61	19	18
24. Impugnatura per la lotta	121	35	9	24
25. Fune da tiro	218	78	24	34
26. Attrezzi per i giuochi	170	53	11	35

FONTE: ACS, MPI, AAGG (1860-1898), Ag (1860-1989), G. 1861-1894, bb. 1-73.

TABELLA 9. Distribuzione degli attrezzi (Hinterland)

Valutando i dati in base alle indicazioni fornite dal convegno napoletano del 1883, si nota un elemento sorprendente: la periferia, rispetto al centro, sembra più attenta al rispetto delle norme prescritte in quell'occasione. Mentre il modello centrale, infatti, includeva solo due attrezzi su cinque (sbarra fissa e parallele fisse), quello periferico, oltre agli attrezzi già indicati, ne aggiungeva un terzo (le funicelle per il salto). Questa tendenza può essere spiegata, in parte, alla luce della più rigida ortodossia che caratterizzava i docenti delle aree periferiche. A conferma di questa ipotesi, si può osservare la diffusione del bastone Jäger – simbolo della principale scuola concorrente alle teorie di Obermann – nelle regioni settentrionali all'interno del modello periferico rispetto a quello centrale: la posizione raggiunta da questo attrezzo scende dalla settima alla nona, segno evidente della resistenza esercitata nell'hinterland alla diffusione degli attrezzi estranei alla ginnastica educativa di Obermann.

L'esame dei contesti macro-regionali evidenzia dinamiche più articolate, collegate alle specifiche realtà locali. Nelle province settentrionali il quadro si differenzia profondamente rispetto al modello centrale: aumentano sensibilmente sia le palestre annesse alle scuole (dal 29% al 40%), sia quelle scoperte (dal 18% al 31%). Diminuiscono, di conseguenza, i locali coperti (dal 21% al 13%) e quelli provvisti di entrambe le tipologie, che si dimezzano (dal 32% al 16%). La spiegazione di queste cifre deve tenere conto della natura dei locali messi a disposizione delle scuole situate nell'hinterland delle province settentrionali: molti Comuni sfruttavano ambienti che avevano in precedenza una funzione diversa, come gli edifici religiosi, adattandoli a palestre poste al servizio delle diverse scuole di ogni Comune. In almeno in un caso, riscontrato nella provincia di Cuneo, una singola palestra, distante dagli edifici scolastici, era utilizzata dalla popolazione studentesca di diversi Comuni minori del circondario. La diminuzione delle palestre coperte, dunque, nasconde una realtà ben più deludente di quanto potrebbe apparire superficialmente: l'adattamento di molti locali interni alle scuole a palestre, pur senza aver le caratteristiche idonee. Una valutazione analoga può essere mossa nei confronti della categoria che include entrambe le tipologie di palestre: in questo caso si può osservare come tale dicitura comprenda anche strutture aggiuntive precarie, costituite, per esempio, da cortili ricoperti da rudimentali tettoie. L'aumento dei locali annessi alle scuole, inoltre, induce a considerare che la percentuale di palestre di proprietà scolastica fosse maggiore rispetto a quella propria del modello centrale: questa categoria, infatti, aumenta di quasi il 30%, passando dal 40% al 69%, a discapito delle palestre comunali, che calano dal 29% all'11% e delle palestre private, le quali risultano assenti nel modello periferico. Le palestre prive di riferimenti alla natura giuridica del proprietario, infine, aumentano dal 7% al 20%. Si conferma, dunque, per le palestre situate in area settentrionale periferica, una tendenza verso la proprietà scolastica, la quale, tuttavia, a differenza del modello centrale, si articolava intorno a locali situati eventualmente anche al di fuori degli edifici scolastici, allo scopo di servire un maggior numero di istituti, risparmiando così sulla necessità di dotare ogni scuola di una palestra. La funzionalità delle palestre era confermata in due terzi dei casi (66%), superando di oltre 10 punti percentuali la cifra indicata per i comuni maggiori (55%): questo andamento può essere spiegato alla luce dell'orientamento nazionale periferico, secondo il quale i docenti si limitavano ad affermare che i locali fossero adatti allo svolgimento dell'attività fisica soprattutto in virtù dei numeri più piccoli delle loro scolaresche e che rendevano, dunque, i locali meno sottoposti all'usura degli attrezzi, come accadeva, invece, nei Comuni mag-

giori. Per quanto riguarda, infine, la tabella 9, si osserva come le differenze riscontrabili rispetto al modello centrale analogo siano minime: due attrezzi su cinque risultano essere maggiormente presenti solo nelle aree periferiche (funicelle e bacchette), mentre solo uno si differenzia rispetto a quelli meno presenti (piano d'assalto). Gli attrezzi che differiscono da un modello all'altro sono comunque presenti, con lieve scarto, nella lista comune dei primi dieci elementi, sia in senso crescente che decrescente.

Nell'hinterland delle province centrali i dati relativi alla proprietà delle palestre, raffrontati a quelli dei capoluoghi, risultano più simili rispetto al contesto settentrionale: in lieve decrescita le quote di palestre annesse alle scuole (dal 36% al 35%) e delle palestre coperte (dal 28% al 26%), in crescita, invece, le palestre dotate di entrambi gli ambienti (dal 13% al 22%) a discapito di quelle scoperte (dal 23% al 17%). A differenza delle province settentrionali, le palestre furono meno condivise fra istituti scolastici e questa peculiarità favorì, probabilmente, un diverso modello di sviluppo delle categorie interessate; l'aumento delle palestre coperte/scoperte, invece, segue il modello già descritto nella precedente macro-area. La ricostruzione dei dati relativi ai proprietari delle palestre, invece, si mostra più complessa: il 42% dei locali, infatti, risulta privo di qualsiasi indicazione utile. Calano, inoltre, le palestre scolastiche, che scendono del 14% rispetto al modello centrale (da 58% a 44%) e le palestre comunali (da 32% a 14%), mentre scompaiono le palestre di proprietà privata. Il modello delle palestre di proprietà scolastica, invece, si conferma predominante. L'assenza di dati certi determina un'inversione di tendenza in merito alla funzionalità delle palestre: mentre nel modello centrale, infatti, emergeva una rispondenza positiva superiore alla metà dei casi censiti, le occorrenze registrate nell'hinterland ribaltano questo valore. Nel 47% dei casi, con una diminuzione pari al 10% rispetto all'altro modello, le palestre erano dichiarate rispondenti alle esigenze dell'igiene e al numero degli allievi. Rispetto al modello centrale descrittivo degli attrezzi, si osserva una certa omologazione: solo uno su cinque non è comune (manubri) nella graduatoria crescente, mentre quattro su cinque sono comuni nella scala decrescente (passo volante; piano d'assalto; bersaglio a palle; attrezzi per i giochi).

L'area macro-regionale nella quale le disparità esistenti tra il modello «centrale» e quello «periferico» sembrano meno evidenti è quella meridionale/insulare: come mostra il confronto tra i grafici relativi alla tipologia delle palestre censite, infatti, non si registrano significative differenze fra i due modelli. Anche i dati relativi alla proprietà dei locali sembrano confermare questo andamento, fatta eccezione per la mancanza di palestre private, la cui categoria, nel secondo modello, è soppiantata da quella che include le risposte mancanti o insufficienti a determinare l'appartenenza alle altre tipologie (dal 3% al 26%). Dimezzato il valore delle palestre di proprietà comunali (dal 10% al 5%), si conferma la predominanza del modello scolastico, che incrementa il suo già cospicuo vantaggio (dal 64% al 69%). La minore affluenza di alunni alle strutture ginnastiche, come in altri contesti macro-regionali, alza la percentuale della categoria afferente alla rispondenza di questi locali alle esigenze dell'igiene e al numero dei discenti che le frequentavano; essa, tuttavia, rimane pur sempre sotto la soglia della maggioranza (49%). In questa area l'omologazione tra modello centrale e periferico si registra anche nel confronto fra le dotazioni di attrezzi: vi è una coincidenza assoluta per quanto riguarda quelli maggiormente esistenti, mentre vi sono due differenze nella classifica decrescente (passo volante; cavallo).

Un'analisi comparativa che tenga conto del rapporto esistente fra la diffusione/assenza di alcuni attrezzi e il loro costo all'interno del modello periferico conferma la tesi già avanzata per quello centrale: gli attrezzi meno diffusi sono quelli che presentavano prezzi più alti o che necessitavano di uno spazio più ampio per assicurare la corretta esecuzione degli esercizi, ovvero, infine, che non potevano essere venduti in blocco, contrariamente, ad esempio, alle bacchette o ai manubri.

Un dato normativo sembra essere contraddetto da queste statistiche: la ridotta presenza del bersaglio a palle di legno nella distribuzione degli attrezzi nelle palestre. A livello centrale questo strumento – previsto dalle normative del 1878 anche nelle scuole normali femminili⁴⁶ – occupava in realtà l'ultima posizione; a livello periferico esso segnava un lieve incremento, attestandosi comunque al terz'ultimo posto.

	Costo (secondo il catalogo di Pezzarossa del 1884)
<i>Attrezzi meno presenti</i>	
Passo volante (facoltativo)	130 £
Impugnatura per la lotta	4 £
Bersaglio a palle	22 £
Piano d'assalto (facoltativo)	255 £
Cavallo	Da 70 a 230 £
Attrezzi per i giuochi	15 £
Bombe, sassi ecc.	0,80 £ l'una, peso 2 kg
<i>Attrezzi più presenti</i>	
Parallele fisse	98 £
Sbarra fissa	Da 40 a 70 £ (catalogo del 1902)
Manubri (1Kg, il più diffuso)	0,65 £
Funicelle per il salto	10 £
Bacchette	0,30 £
Pedana	13,50 £
Anelli	18 £
Palco di salita	100 £ (per 100 alunni, 2000 £)
Funicelle	10 £
Aste per il salto	3,50 £

FONTE: G. Pezzarossa, *Gli attrezzi di ginnastica*, cit.; Id., *Catalogo della ditta Pezzarossa*, cit.

TABELLA 10. Costo degli attrezzi (Hinterland)

Un'ultima analisi statistica approfondisce il legame esistente fra territori interessati dalla presenza di opifici destinati alla produzione di attrezzi ginnici e diffusione di questi ultimi all'interno delle palestre localizzate nelle province limitrofe. Nel modello periferico pugliese-lucano – ove operava l'azienda di Pezzarossa – si può riscontrare come gli attrezzi più presenti siano i seguenti: parallele fisse (25 occorrenze); sbarra fissa (24); manubri (23); bacchette (21); attrezzi per i giuochi-passo volante-cavallina-scala (20). Nel territorio piemontese, interessato dall'azione dell'opificio di attrezzi della Società ginnastica torinese, gli attrezzi maggiormente diffusi erano: le parallele fisse (57); la sbarra fissa (55); i manubri (55); le funicelle per il salto (51) e i bastoni Jäger (49). Quest'ultimo dato è di grande interesse, perché indica che le teorie di Baumann e dei suoi colleghi dell'area veneto-romagnola si erano comunque diffuse nel Settentrione sino a raggiungere le palestre nelle quali l'azione formativa della Scuola magistrale e poi normale di Torino doveva essere stata maggiore. All'interno del modello periferico della Campania, nel quale gli sforzi di Ferdinando Abbondati (1850-1927) avevano inaugurato diverse

⁴⁶ G. Pezzarossa, *Gli attrezzi di ginnastica*, cit., p. 60.

palestre nella provincia casertana e in quelle limitrofe, infine, i cinque attrezzi che primeggiavano erano i seguenti: bacchette (12); pedana (12); funicelle per il salto (12); fosso (12); sbarra fissa-parallele fisse-aste per il salto-manubri (10). Sembra evidente, quindi, che in queste aree predomini più che il rispetto delle indicazioni fornite nel convegno di Napoli del 1883, una preferenza di natura economica, che orientava gli Enti comunali e scolastici all'acquisto di strumenti meno costosi, quali, ad esempio, bacchette e manubri, acquistabili in blocco, talvolta anche a spesa degli stessi alunni.

5. Conclusioni

Benché consapevole che i dati statistici non siano esenti dal rischio di confermare aprioristicamente le teorie storiografiche più diffuse⁴⁷, non sarà inutile ricordare come solo attraverso uno studio che consideri la cornice normativa, culturale ed educativa all'interno della quale si sviluppa la ginnastica nell'ordinamento scolastico è possibile comprendere le ragioni che spinsero, talvolta, i docenti a mentire sui dati oggetto di questa analisi. L'atteggiamento dei maestri era ambiguo: se per un verso non intendevano fornire ai propri superiori un'impressione troppo negativa della propria scuola, dall'altro non perdevano occasione per sottolineare un quadro peggiore di quello reale allo scopo di ottenere finanziamenti più robusti. Entrambi i tentativi di deformare i dati reali, comunque, erano la conseguenza di una percezione distorta del ruolo dell'insegnante, la cui auto/etero rappresentazione era quella di un soggetto professionale inferiore ai colleghi titolari di altre discipline⁴⁸.

Si può osservare una diretta correlazione fra i dati raccolti: nelle province settentrionali, infatti, laddove risultano maggiormente presenti le palestre nella loro duplice forma coperta/scoperta, con una forte crescita dei locali di proprietà privata e comunale rispetto a quelli scolastici, si ha un incremento anche nel numero degli attrezzi censiti. Il percorso inverso, al contrario, è riscontrabile nelle province meridionali. Il livello di arretratezza appurato nelle province meridionali non deve sorprendere: esso, infatti, si lega alla «grandezza del fenomeno dell'analfabetismo, [alla] quasi totale assenza di strutture educative e scolastiche, [...] [che provocarono] l'arresto dello sviluppo della società e dell'economia in assenza di investimenti sul piano scolastico e culturale»⁴⁹.

Al termine di questa ricerca diviene quasi lapalissiano augurarsi che lo strategico progetto di ricerca – discusso in occasione del convegno della Sipse del 2018 – avente come oggetto il «Censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù o, più complessivamente, del patrimonio storico-educativo del nostro Paese»⁵⁰ possa proseguire includendo anche gli attrezzi ginnici. L'ambiente fisico della palestra non esprime esclusivamente una didattica rigidamente inquadrata; lo si può raffigurare, invece, come una sorta di «attore silenzioso» capace di

⁴⁷ Cfr. M. Johnes, *What's the point of sports history?*, in «The International Journal of the History of Sport», 1, 2013, p. 106.

⁴⁸ Cfr. D.F.A. Elia, *La formazione dei docenti di ginnastica nell'Ottocento: nascita di una professione in Italia*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2018, pp. 175-190.

⁴⁹ B. Serpe, *Il Mezzogiorno nella storiografia educativa e scolastica*, in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., pp. 547-548.

⁵⁰ R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, cit., p. 38.

manifestare aspettative ed esigenze specifiche. La costruzione fisica dello spazio preposto agli esercizi fisici, dunque, può suggerire alcune pratiche e interazioni sociali e, parallelamente, enfatizzare alcuni valori specifici, quali la disciplina, oppure il senso di comunità⁵¹. Le palestre, perciò, sono state utilizzate dallo Stato come strumenti di *nation building*: le lezioni ivi praticate accrescevano negli alunni il sentimento di amor patrio e la coscienza dell'identità nazionale⁵². A livello geografico, inoltre, si riscontra uno sviluppo diseguale del sistema scolastico italiano, legato al persistere di aree periferiche depresse, situate anche all'interno delle scuole settentrionali che usufruivano, generalmente, di palestre meglio equipaggiate. La predominanza della didattica ispirata alla ginnastica di Obermann appariva come la conferma di un modello radicato nella cultura pedagogica della maggioranza dei maestri italiani. Le finalità igieniche-educative della ginnastica maschile, d'altra parte, erano poste in secondo piano rispetto alle motivazioni nazionalistiche ed economiche: l'Italia, come le altre nazioni coloniali⁵³, doveva educare soggetti pronti a sostenere la competizione nello *scramble for Africa* e la ginnastica militaristica assurgeva a mezzo ideale per raggiungere questo fine.

Lo studio condotto sul patrimonio materiale ginnico-sportivo conservato presso le palestre ginnastiche italiane ottocentesche, inoltre, introduce un suggestivo approccio euristico in merito alle interconnessioni esistenti fra idee e oggetti: una prospettiva di oggettivazione, secondo Tilley, in grado di descrivere il modo in cui oggetti o forme materiali sono incorporati negli stili di vita di singoli individui, gruppi, istituzioni e, più in generale, all'interno delle culture umane. L'oggettivazione, secondo la tesi dell'autore, si sforza di superare il dualismo pervicacemente radicato nel pensiero empirico moderno al cui interno soggetti e oggetti sono considerati entità completamente diverse e opposte, rispettivamente umane e non umane, attive e passive, viventi e inerti, privilegiando lo studio di una serie di azioni connesse all'interazione fra questi due poli che servono per definire il percorso biografico di un individuo. Tilley, dunque, reputa che senza gli oggetti non sarebbe possibile giungere alla comprensione della cultura e della società antropica. Gli artefatti, osservati sotto questa ottica, non si limitano a rispecchiare sistemi ideologici o simbolici; al contrario, rappresentano il mezzo attraverso il quale essi vengono riprodotti, legittimati o trasformati⁵⁴. Un'affermazione condivisibile per definire il legame sviluppatosi nelle palestre nel secondo Ottocento: le deficienze materiali riscontrate in talune aree geografiche locali, la predilezione mostrata nei confronti di alcuni specifici attrezzi ginnico-sportivi, la stessa conformazione dei locali adibiti all'uso, dimostrano il nesso esistente fra le metodologie didattiche e la cultura materiale strutturata nelle palestre italiane. Queste si articolano all'interno di forme reciproche di influenza, che determinarono anche le ibridazioni didattiche locali, sorte proprio in conseguenza della disponibilità/mancanza di attrezzi nei diversi contesti in cui fu avviata l'istruzione ginnastica nell'Ottocento.

⁵¹ Cfr. P. Augestad, *Architecture and the education of the body*, cit., p. 74.

⁵² Cfr. G. Gori, *La ginnastica*, in A. Arisi Rota, et al. (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 112.

⁵³ Cfr. P. Delheye, *Statistics, gymnastics and the origins of sport science in Belgium (and Europe)*, in «European Journal of Sport Science», 7, 2014, p. 657.

⁵⁴ Cfr. C. Tilley et al. (a cura di), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Pubns ltd, 2006, pp. 60-61.

Il “grande ritorno” dell’educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia)

VALERIO FERRO ALLODOLA

Docente a contratto di Pedagogia - Università eCampusa

Corresponding author: valerio.ferroallodola@unicampus.it

Abstract. The article intends to highlight the structure, functions, limits and potential of civic education in the school curricula. Introduced with Law nr. 92 of 08/20/2019, the discipline entered the classrooms starting from the school year following the date of entry into force of the Law, i.e. from September 2020, in the pandemic period. In the article, the historical excursus of civic education in Italy is reconstructed, starting from the work of the Constituent Assembly up to the present day. The structure given by the D.M. nr. 35 of 22 June 2020 with the three attachments contained, highlighting the potential and problematic issues that must be quickly solved for its application, from kindergarten to Secondary School.

Keywords. Civics – School – Curriculum – Citizenship

1. Introduzione

L’educazione civica è stata introdotta con la Legge n. 92 del 20/08/2019¹ come disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell’Infanzia fino alla scuola Secondaria di II grado, entrando concretamente nelle aule a partire dall’anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore della Legge, ovvero da settembre 2020. Tutto questo è avvenuto, come sappiamo, in un clima generale di grande emergenza dovuto alla pandemia da Covid-19, che ha profondamente trasformato la didattica tradizionale, tra Didattica a Distanza (DaD) e Didattica Digitale Integrata (DDI)². La percezione di emergenza educativa (le forme di violenza di genere, il bullismo e il cyber-bullismo, ultimamente assai ricorrenti in TV e nei social-media) “spiega, probabilmente, la

¹ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 195 del 21-08-2019.

² Cfr. M. Ranieri, *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education”, 2021, 23(2), pp. 69-76. <https://doi.org/10.13128/ssf-12316>; D. Capperucci, *Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education”, 2021, 23(2), pp. 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>; C. Di Bari, *Costruire “teste ben fatte” con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall’emergenza*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education”, 2021, 23(2), pp. 23-32. <https://doi.org/10.13128/ssf-12320>; V. Ferro Allodola, *La Didattica a Distanza nella Scuola Primaria al tempo del COVID-19: punti di forza e aree di criticità*, in “Educazione & Scuola”, 2020, pp. 1-6.

sostanziale unanimità nell'approvazione, nonostante i disegni di legge precedenti esprimessero orientamenti e interpretazioni differenti"³.

Il primo a introdurre l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole medie e superiori fu Aldo Moro nel 1958 (con il D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958). L'articolazione didattica prevedeva due ore al mese obbligatorie, affidate al docente di storia e non era prevista la valutazione.

A tal proposito, ricorda Corradini: "Lo stesso Moro, giurista, giovane docente universitario, fra i più attivi e ascoltati "padri costituenti", aveva presentato l'11 dicembre 1947 un ordine del giorno, che fu approvato all'unanimità con prolungati applausi dall'Assemblea Costituente, in cui si chiedeva "che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano [...]. L'indugio ci fu per un decennio, finché Moro divenne ministro e varò, con Gronchi presidente della Repubblica, il D.P.R. del 13 giugno 1958, intitolato Programmi di insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di ordine secondario e artistico"⁴.

Tuttavia, l'origine dell'Educazione civica come disciplina si deve ai lavori del 36° convegno nazionale dell'UCIIM (Unione Cattolica Italiana di Insegnanti, Dirigenti, Educatori e Formatori) sul tema: "L'insegnamento della Costituzione e l'Educazione civica dei giovani" che aveva avuto luogo presso il Castello Ursino di Catania nei giorni 9-11 febbraio del 1957.

Come si legge sugli articoli di cronaca del tempo, dopo la prolusione del Sen. Domenico Magri, già sindaco di Catania, dal titolo "La democrazia italiana e i compiti dell'educazione civica", il prof. Gesualdo Nosengo, fondatore dell'UCIIM, dopo aver letto il messaggio augurale del Presidente della Repubblica, Giovanni Gronchi, sviluppò il tema dell'Educazione morale e dell'Educazione alla libertà e, dunque, il pedagogo prof. Giovanni Gozzer presentò l'Educazione civica come motivo ispiratore e come fattore del rinnovamento della scuola italiana.

Le conclusioni del convegno affidate al fondatore dell'UCIIM Gesualdo Nosengo sono indicative di un processo storico che l'UCIIM ha percorso. Infatti, il Consiglio generale dell'UCIIM lavorò alacremente affinché l'insegnamento della Costituzione fosse fattivamente introdotto nella scuola come nuovo insegnamento.

L'Educazione civica introdotta da Moro faceva riferimento al clima culturale della scuola, ispirato alla Costituzione, come esperienza di vita democratica, come responsabilità di tutti i docenti e come nucleo di argomenti affidati inizialmente per due ore mensili e poi un'ora settimanale, nell'ambito dell'orario scolastico d'insegnamento e affidate al docente di Lettere. Peraltro, Piero Calamandrei scrisse – a suo tempo – che se si vuole che la democrazia, prima si faccia e poi si mantenga, bisogna intendere la scuola come "un organo costituzionale"⁵.

³ M.C. Michelini, *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico*, in "Pedagogia più Didattica", 2020, (6)1, p. 39.

⁴ <http://www.didatticaermeneutica.it/educazione-civica-la-storia-di-una-disciplina-scolastica-che-torna-a-scuola/>, data di ultima consultazione 1/12/2020

⁵ Discorso di Piero Calamandrei, 11 febbraio 1950, *Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola*, Roma, IV, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, pp. 1-5.

Successivamente, in sede di elaborazione dei nuovi programmi della scuola media e delle sperimentazioni della secondaria superiore, sono state pensate diverse soluzioni del problema.

A cavallo degli anni Ottanta e Novanta, il Parlamento, il Ministero e le singole scuole sono stati chiamati a rispondere ad una serie di “emergenze sociali”, o con progetti specifici o con le cosiddette “educazioni aggiunte”, che fecero perno sull’educazione alla salute e sul “Progetto Giovani”, sul “Progetto Ragazzi 2000”, sul “Progetto Genitori”, che in seguito confluirono nella declinazione delle “sei educazioni” della Riforma Moratti (Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226)⁶. Questa comprendeva: educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all’affettività.

Bisognerà aspettare il DPR n. 249/1998 (“Statuto delle studentesse e degli studenti”), per un inquadramento più preciso sulla formazione alla cittadinanza, in cui all’art.1, si chiarisce subito che “La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l’acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica”. Nato dal confronto aperto dal Ministero della Pubblica Istruzione, su iniziativa del Ministro Luigi Berlinguer, con gli studenti attraverso le varie consulte provinciali degli studenti, il DPR è stato modificato con il DPR del 21 novembre 2007, n. 235 “Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria” che, all’art. 5-bis inserisce il “Patto educativo di corresponsabilità”, con l’obiettivo di delineare in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. Obiettivo specifico dell’articolo, è quello di impegnare le famiglie (fin dal momento dell’iscrizione) a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell’azione educativa.

Nel 2003, con la Legge n. 53 (Legge Delega), il focus è sulla formazione spirituale e morale degli studenti, anche ispirata ai principi della Costituzione, sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale e alla civiltà europea.

Il D.Lgs. n. 59/2004 (Indicazioni Nazionali per la scuola Primaria e per la Secondaria di I grado), evidenzia il ruolo dell’educazione alla convivenza civile, declinata nelle cosiddette “sei educazioni”: alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all’affettività.

Il D.Lgs. n. 226/2005 (secondo ciclo), sottolinea l’importanza di promuovere l’educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare, l’agire, e la riflessione critica su di essi, nonché incrementare l’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale.

I ministri Berlinguer e Fioroni intervennero sulle “sei educazioni” semplificandole (Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione, allegate al D.M. 31 luglio 2007 e le “otto competenze chiave di cittadinanza” da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria, contenute nel D.M. 22 agosto 2007). In seguito, la Legge Gelmini 169/2008⁷ e la successiva Legge n. 222/2012 inglobarono l’educazione civi-

⁶ Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell’articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 257 del 04-11-2005 - Suppl. Ordinario n. 175.

⁷ 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, Serie

ca con la nuova dicitura di “Cittadinanza e Costituzione”⁸ (anche se la denominazione “educazione civica” rimase ancora nei programmi di concorso per il personale docente, previsti per le classi A043 e A050⁹). In essi, si legge che “il candidato dovrà dimostrare di avere chiara conoscenza delle finalità di questo insegnamento, che, in più stretto rapporto con la storia e la geografia, è essenziale per la formazione della coscienza sociale e civile del cittadino. Il candidato dovrà pertanto dimostrare di conoscere la Costituzione italiana e di saperne illustrare gli articoli, alla luce degli avvenimenti storici che l’hanno preparata e dei concetti giuridici e filosofici che l’hanno ispirata”¹⁰.

La Legge Gelmini era volta, nello specifico, alla sperimentazione nazionale e alla formazione del personale per favorire l’acquisizione, nel I e nel II ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a “Cittadinanza e Costituzione” (nel monte orario delle aree disciplinari storico-geografiche e storico-sociali).

Nel marzo 2009, il MIUR redige e pubblica il “Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione”, che illustra i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento, affidando alle scuole il compito di distribuire i contenuti nell’arco dei diversi anni di corso. Il Documento, recita in Premessa: “L’introduzione [...] dell’insegnamento Cittadinanza e Costituzione offre l’occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato. Le scuole sono chiamate in proposito a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l’approfondimento dei problemi e con la sperimentazione, a questa messa a punto, in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia”. Con il DPR n. 89/2009 (quadro orario scuola secondaria di I grado), l’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” è inserito nell’area disciplinare storico-geografica.

Per quanto riguarda i Licei, i D.P.R. n. 89/2010 e D.M. n. 211/2010, introducono “Cittadinanza e Costituzione” nel monte ore delle aree storico-geografica e storico-sociale, con riferimento all’insegnamento di “Diritto ed economia” o, in mancanza, di “Storia e Geografia” e “Storia”.

Per gli Istituti Tecnici e Professionali, i D.P.R. n. 87/2010 e D.P.R. n. 88/2010, vengono emanate le Direttive sulle Linee Guida per il primo biennio (2010) e per il secondo biennio e ultimo anno (2012). Nel I biennio “Cittadinanza e Costituzione” attraverso lo studio della Costituzione Italiana, dell’Unione Europea e delle grandi organizzazioni internazionali, dei concetti di norma giuridica, fonti del diritto, loro codificazione, financial literacy. Per il II biennio e l’ultimo anno si sottolinea che “organici raccordi tra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia possono essere sviluppati, inoltre, attraverso le attività e gli insegnamenti relativi a “Cittadinanza e Costituzione” che consentono di superare la separatezza disciplinare con la valorizzazione e il potenziamento della dimensione civico-sociale delle discipline stesse”.

Generale n. 256 del 31-10-2008.

⁸ Legge 23 novembre 2012, n. 222 *Norme sull’acquisizione di conoscenze e competenze in materia di “Cittadinanza e Costituzione” e sull’insegnamento dell’Inno di Mameli nelle scuole*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 294 del 18-12-2012.

⁹ AO43: Italiano storia ed educazione civica, geografia nella scuola media; AO50: Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado.

¹⁰ C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*. Armando, Roma 2004, p. 58.

Nel 2012, il D.M. n. 254, stabilisce le “Indicazioni nazionali per il primo ciclo”, in cui si forniscono le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva, senso di legalità, etica della responsabilità, prima conoscenza della Costituzione. La Legge n. 222/2012, sottolinea l’importanza di iniziative e incontri celebrativi sul Risorgimento, unità nazionale, inno, bandiera ecc.

I principi e i valori di “Cittadinanza e Costituzione”, anche se richiamati nelle parti generali delle Indicazioni, non sono citati nell’elenco delle discipline e sono affidate, in tal modo, alla sensibilità pedagogica di alcuni docenti, rispetto alle tematiche che il Ministero ha emanato nel corso degli anni per i progetti di educazione alla legalità, alle pari opportunità, al (cyber)bullismo.

La Legge n. 107/2015 (“Buona Scuola”), nell’ambito del potenziamento dell’offerta formativa, prevedeva lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, attraverso la valorizzazione dell’educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell’assunzione di responsabilità, della solidarietà, della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri.

Il D.Lgs. n. 62/2017, infine, stabilisce che nel primo ciclo, sono oggetto di valutazione le attività svolte nell’ambito di “Cittadinanza e Costituzione”, dall’a.s. 2017-2018. Il colloquio previsto nell’esame di Stato, conclusivo del secondo ciclo, accerta anche le conoscenze e le competenze maturate nell’ambito delle attività relative a “Cittadinanza e Costituzione”, a partire dall’a.s. 2018-2019.

Il 30 ottobre 2019, Marisa Michelini – Ordinaria dell’Università di Udine e presidente nazionale di GEO (Centro Interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell’organizzazione delle istituzioni educative e dell’orientamento) – ha organizzato a Brescia un importante seminario dal titolo: “Educazione. Cittadinanza. Costituzione”. I titoli degli interventi sono molto significativi riguardo alla problematizzazione intelligente dell’innovazione ed hanno aperto una certa frattura tra il mondo della scuola che opta per un’educazione civica didattico/formativa e il mondo dell’Università – di parte giuridica – che propende più per un curriculum didattico/disciplinare, ritenendo irrinunciabile lo studio della Costituzione e di elementi di Diritto costituzionale. Il problema, dunque, sembra essere il seguente: la scuola deve pensare a tutti i suoi studenti o solo ai liceali?

2. Educazione civica: legislazione, basi epistemologiche e trasversalità dell’insegnamento

Per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 le istituzioni scolastiche, compresi anche i Centri provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA), definiscono il curriculum di educazione civica, tenendo a riferimento le Linee guida, indicando traguardi di competenza, i risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, (documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari e le Indicazioni nazionali per i licei e per gli istituti tecnici e professionali vigenti).

Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante “Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica”, ai sensi dell’articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92” è strutturato attorno a tre allegati:

Allegato A: Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica;

Allegato B: Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica;

Allegato C: Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D.Lgs. n. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

L'Allegato A, si articola nel seguente modo:

- *Quadro normativo*: la Legge n. 92/2019 “ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Nell'articolo 7 della Legge sopra citata, inoltre, vi è anche un preciso richiamo alla collaborazione scuola/famiglia, volto alla promozione di una cittadinanza consapevole, integrando il Patto educativo di corresponsabilità ed estendendolo alla scuola Primaria. Al contempo, viene richiamato il ruolo centrale della trasversalità del nuovo insegnamento, in riferimento soprattutto agli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari.

La scuola è quindi chiamata ad aggiornare i curricula di istituto e l'attività di programmazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, al fine di sviluppare “la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società” (articolo 2, comma 1 della Legge), nonché ad individuare nella conoscenza e nell'attuazione consapevole dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità, esteso ai percorsi di scuola primaria, un terreno di esercizio concreto per sviluppare “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità” (articolo 1, comma 1 della Legge). L'orario dedicato all'Educazione civica, secondo la Legge, non deve essere inferiore a 33 ore per ciascun anno di corso, da svolgersi nell'ambito del monte ore complessivo annuale previsto dagli ordinamenti, comprensivo della quota di autonomia eventualmente utilizzata. Possiamo notare, perciò, l'assenza di rigidità e la promozione di un curriculum che integri le varie discipline di insegnamento, partendo dal presupposto che ogni disciplina è già di per se stessa parte attiva della formazione civica e sociale degli studenti.

- *Aspetti contenutistici e metodologici*: i nuclei tematici dell'insegnamento, ovvero i contenuti giudicati irrinunciabili per concretizzare le finalità indicate nella Legge, sono già impliciti nelle varie epistemologie disciplinari degli insegnamenti. Si tratta, cioè, di far emergere i “curricula nascosti”¹¹ negli attuali ordinamenti didattici, rendendo esplicita la loro interconnessione, nel massimo rispetto dei vari gradi di scuola.

¹¹ Il curriculum nascosto (*Hidden Curriculum*), è composto dai valori e dalle aspettative generali che, pur non essendo formalizzate nel curriculum esplicito, definiscono le esperienze di apprendimento a cui gli studenti partecipano. Cfr. T. Seddon, *The Hidden Curriculum: An Overview*, in “Curriculum Perspectives”, 1983, 3, pp. 1-6; E. Eisner, *Five basic orientations to the curriculum*. In E. Eisner, *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (pp. 61-86). Macmillan Publishing, New York 1985.

Le Linee guida si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della Legge, a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche dalla stessa individuate: *costituzione* (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà), *sviluppo sostenibile* (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e *cittadinanza digitale*.

Rientrano nella prima tematica, la conoscenza dell’ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, in primis la storia e lo sviluppo dell’Unione Europea e delle Nazioni Unite. Rientrano in questo primo nucleo concettuale, altresì, i concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti della vita sociale come ad esempio, il codice della strada, i regolamenti scolastici, dei circoli ricreativi, delle Associazioni, ma anche la conoscenza dell’Inno e della Bandiera nazionale.

Rispetto al secondo nucleo concettuale, i 17 obiettivi dell’Agenda 2030 non riguardano solo la salvaguardia dell’ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l’uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un’istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. Rientrano qui anche le seguenti tematiche: l’educazione alla salute, la tutela dell’ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile.

Alla tematica della cittadinanza digitale – intesa come “capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale” – è dedicato l’intero articolo 5 della Legge n. 92/2019. A scuola, dunque, è necessario formare gli studenti non solo alle competenze informatiche, all’uso consapevole dei media (*Media Literacy*)¹². In ragione di queste specificità, l’educazione alla cittadinanza digitale rappresenta un importante impegno professionale che deve coinvolgere tutti i docenti contitolari della classe e del Consiglio di classe.

- *La prospettiva trasversale dell’insegnamento di educazione civica*: il Collegio dei Docenti, nell’osservanza dei nuovi traguardi del Profilo finale del rispettivo ciclo di istruzione, definiti nelle Linee Guida (Allegati A, B e C), provvede nell’esercizio dell’autonomia di sperimentazione di cui all’art. 6 del D.P.R. n. 275/1999, ad integrare nel curriculum di Istituto gli obiettivi specifici di apprendimento/risultati di apprendimento delle singole discipline con gli obiettivi/risultati e traguardi specifici per l’educazione civica utilizzando, per la loro attuazione, l’organico dell’autonomia.

¹² Cfr. D. Buckingham, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006; P.C. Rivoltella, *Media Education*, Carocci, Roma 2001; M. Ranieri, Bruni I., *Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research”, anno XI, n. 20: pp. 151-165.

Legge 92/2019	DM 35/2020	Linee guida
<p>Art. 2 comma 6</p> <p>L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è oggetto delle valutazioni periodiche e finali ...</p>	<p>Art. 2 comma 2</p> <p>I collegi dei docenti integrano i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al Piano triennale dell'offerta formativa con specifici indicatori riferiti all'insegnamento dell'educazione civica ...</p>	<p>La valutazione</p> <p>I criteri di valutazione deliberati dal collegio dei docenti per le singole discipline e già inseriti nel PTOF dovranno essere integrati in modo da ricomprendere anche la valutazione dell'insegnamento dell'Educazione civica.</p> <p>Per gli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022 la valutazione dell'insegnamento di educazione civica farà riferimento agli obiettivi/risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti nella propria autonomia di sperimentazione avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto.</p> <p>Si ritiene ... che, in sede di valutazione del comportamento dello studente da parte del Consiglio di classe, si possa tener conto anche delle competenze conseguite nell'ambito del nuovo insegnamento di educazione civica ...</p>

Figura 1 Le Linee guida in riferimento alla Legge n. 98/2019 e al D.M. n. 35/2000.

- *La contitolarità dell'insegnamento e il coordinamento delle attività*: in via ordinaria esse sono svolte, nell'ambito della declinazione annuale delle attività didattiche, da uno o più docenti della classe o del Consiglio di Classe cui l'insegnamento è affidato con delibera del Collegio dei docenti su proposta degli stessi docenti della classe o del consiglio di classe. Qualora invece, ricorrendo le necessarie condizioni di invarianza di organico, l'insegnamento dell'educazione civica dovesse rientrare nell'utilizzo della quota di autonomia del 20%, configurandosi così uno spazio apposito nell'ambito dell'orario settimanale alla stregua delle discipline del curriculum, ciò non dovrà comunque pregiudicare la trasversalità e la corresponsabilità collegiale dell'insegnamento all'interno del team docente e del Consiglio di Classe. Nelle scuole del primo ciclo l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è affidato, in contitolarità, a docenti di classe individuati sulla base dei contenuti del curriculum, utilizzando le risorse dell'organico dell'autonomia. Tra essi è individuato un coordinatore, che svolge i compiti di cui all'art. 2, comma 6 della Legge.

Qualora il docente abilitato nelle discipline giuridico economiche sia contitolare nel Consiglio di Classe, negli istituti superiori nel cui curriculum siano presenti gli insegnamenti dell'area giuridico economica, gli sarà affidato l'insegnamento di educazione civica, di cui curerà il coordinamento.

Qualora il docente abilitato nelle discipline giuridico economiche sia presente in organico dell'autonomia, ma non sia già contitolare del Consiglio di Classe, egli potrà assumere il coordinamento della disciplina per una o più classi, fatta salva la necessità che in esse si crei uno spazio settimanale in cui, anche in compresenza con altri docenti, possa procedere alla didattica dell'educazione civica all'interno della quota oraria settimanale, nelle modalità approvate dal Collegio dei docenti

Ricorrendo questa casistica, il coordinatore dell'educazione civica, in quanto titolare di un insegnamento aggiuntivo, entra a far parte a pieno titolo del Consiglio o dei Consigli di Classe in cui opera.

Nel caso in cui non vi siano nell'istituto docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridico economiche, l'insegnamento di educazione civica sarà attribuito in contitolarità a più docenti, competenti per i diversi obiettivi/risultati di apprendimento condivisi in sede di programmazione dai rispettivi Consigli di classe. Il coordinamento sarà affidato ad uno dei docenti contitolari dell'insegnamento.

- *La valutazione*: L’insegnamento dell’Educazione civica prevede una valutazione specifica, non incorporata all’interno di quella di altre discipline. In sede di scrutinio, il docente coordinatore dell’insegnamento formula la proposta di valutazione da inserire nel documento di valutazione, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti del Consiglio di Classe. Tali elementi conoscitivi sono raccolti dal Consiglio di Classe nella realizzazione di percorsi interdisciplinari. I docenti della classe e il Consiglio di Classe possono avvalersi di strumenti condivisi, quali rubriche e griglie di osservazione. Per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023, la valutazione dell’insegnamento di educazione civica farà riferimento agli obiettivi /risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi dei docenti, nella propria autonomia di sperimentazione, avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto (e quindi nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa – PTOF). Il voto concorre all’ammissione alle classi successive e/o all’esame di Stato e nella secondaria II grado alla formazione del credito scolastico. Le competenze conseguite in Educazione civica influiranno sulla valutazione del comportamento.

Legge 92/2019	DM 35/2020	Linee guida
<p>Art. 2 comma 6</p> <p>L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è oggetto delle valutazioni periodiche e finali ...</p>	<p>Art. 2 comma 2</p> <p>I collegi dei docenti integrano i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al Piano triennale dell'offerta formativa con specifici indicatori riferiti all'insegnamento dell'educazione civica ...</p>	<p>La valutazione</p> <p>I criteri di valutazione deliberati dal collegio dei docenti per le singole discipline e già inseriti nel PTOF dovranno essere integrati in modo da ricomprendere anche la valutazione dell'insegnamento dell'Educazione civica.</p> <p>Per gli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022 la valutazione dell'insegnamento di educazione civica farà riferimento agli obiettivi/risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti nella propria autonomia di sperimentazione avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto.</p> <p>Si ritiene ... che, in sede di valutazione del comportamento dello studente da parte del Consiglio di classe, si possa tener conto anche delle competenze conseguite nell'ambito del nuovo insegnamento di educazione civica...</p>

Figura 2 La valutazione contenuta nelle Linee guida in riferimento alla Legge n. 98/2019 e al D.M. n. 35/2000.

3. La formazione degli insegnanti: potenzialità e nodi problematici

È fondamentale definire, prima di tutto, il curriculum di educazione civica, tenendo a riferimento le Linee guida, che svolgono una funzione di indirizzo e di orientamento. Il collegio dei docenti dovrà occuparsi di integrare i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al Piano triennale dell’offerta formativa, con specifici indicatori riferiti all’insegnamento dell’educazione civica, al fine dell’attribuzione della valutazione. Il Collegio dei Docenti, nell’osservanza dei nuovi traguardi del Profilo finale definito nelle presenti Linee Guida (Allegati B e C) provvede ad integrare nel curriculum di Istituto gli obiettivi specifici di apprendimento/risultati di apprendimento delle singole discipline con gli obiettivi/risultati e traguardi specifici per l’educazione civica.

Nel tempo dedicato a questo insegnamento, i docenti, potranno proporre attività didattiche che sviluppino – con sistematicità e progressività – conoscenze e abilità relative ai tre nuclei fondamentali sopra indicati, avvalendosi di unità didattiche di singoli docenti e di unità di apprendimento e moduli interdisciplinari trasversali condivisi da

più docenti. I docenti, infine, definiscono il tempo impiegato per lo svolgimento di ciascuna azione didattica, al fine di documentare l'assolvimento della quota oraria minima annuale prevista di 33 ore.

Le sfide per rendere concreta questa Legge nell'Istituzione scolastica, riguardano le seguenti aree di intervento:

- la progettazione del curricolo¹³ (principio della trasversalità);
- la gestione collegiale, democratica e partecipata¹⁴ attraverso i coordinatori (principio della contitolarità);
- a fronte del grande spazio riservato all'educazione alla cittadinanza digitale – argomento ovviamente attuale e importante (a cui è dedicato interamente l'articolo 5 della Legge), non si può non notare l'assenza riferimenti alla questione della parità di genere, tematica assai rilevante e sulla quale, da anni, diversi pedagogisti si sono occupati producendo letteratura e iniziative formative¹⁵. È vero che alla parità di ruoli fanno riferimento sia la Costituzione (articolo 3) che l'Agenda 2030 (obiettivo 5)¹⁶, tuttavia, dobbiamo evidenziare che né la Legge né le linee guida si soffermano specificamente sulla questione.
- Diversi sono i Sindacati, che hanno contestato le condizioni e le procedure per l'attuazione di questa Legge, rese oggi ancora più problematiche dalle difficoltà che caratterizzano quest'anno scolastico a causa dell'emergenza epidemiologica. Con le Linee guida, emanate dal Ministero con notevole ritardo, si riversa sulle scuole e sui docenti la complessa attuazione dell'insegnamento dell'Educazione civica che prevede 33 ore ricavate dal monte ore, recuperate cioè dalle altre discipline, con la valutazione intermedia e finale e l'individuazione di un coordinatore per ogni classe. Incarico per il quale non viene indicato l'organismo responsabile della nomina né il compenso. Inoltre, manca un piano di formazione retribuito per i docenti che si dedicheranno all'insegnamento dell'Educazione civica. Per dare piena attuazione alla legge 92/2019, evidentemente, occorre aumentare l'organico e investire risorse che al momento, invece, non sono previste¹⁷.
- I tempi: se le Linee guida fossero state fornite in autunno, sarebbe stato possibile orientare le attività che le scuole erano chiamate a svolgere, già nell'anno scolastico 2019/2020. Un'innovazione, infatti, ha bisogno di tempi distesi e soprattutto di guida, sostegno e monitoraggio. Le scuole devono necessariamente elaborare un curriculum verticale e questo, specialmente negli Istituti Comprensivi, richiede un grosso lavoro trasversale tra scuola Primaria e scuola Inferiore di Secondo grado, coordinatori e Dirigente Scolastico, con le relative difficoltà dettate dalla pandemia.

¹³ Cfr. D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁴ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.

¹⁵ Cfr. S. Ulivieri, *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano 2014; S. Ulivieri, *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Edizioni ETS, Pisa 2019; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini Scientifica, Milano 2007.

¹⁶ ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015. Obiettivo 5: "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze".

¹⁷ <http://gildainsegnanti.it/blog/2020/06/16/gilda-educazione-civica-troppe-criticita-posticipare-avvio-insegnamento/> data di ultima consultazione 1/12/2020

- I libri: se è vero che l'educazione civica è un insegnamento che prevede una valutazione, è quantomeno lecito domandarsi se deve essere adottato un libro di testo, come per ogni altra disciplina a meno che non si voglia intendere che, essendo un insegnamento trasversale, i contenuti possono essere reperiti all'interno dei libri di testo delle discipline interessate. Tuttavia, una tale soluzione, potrebbe significare sminuire il valore di tale insegnamento agli occhi degli alunni, dei genitori e degli stessi docenti? La quasi totalità delle case editrici con l'emanazione della legge 92/2019 (agosto) ha provveduto a predisporre manuali scolastici appositi per l'Educazione civica sulla base delle informazioni presenti nella legge. I manuali sono stati proposti, unitamente ai testi delle altre discipline, per le adozioni relative all'anno scolastico 2020/2021, che di norma avvengono nel mese di maggio. A causa della pandemia, alle scuole è stato data la possibilità di riconfermare i testi adottati nell'anno scolastico 2019/2020, oppure di procedere ugualmente a nuove adozioni. Quando le scuole hanno effettuato questa operazione (entro il 10 giugno 2020), le Linee guida non erano state emanate e di conseguenza nessuna scuola ha provveduto ad effettuare l'adozione specifica dei testi di educazione civica.
- Traguardi di competenze e competenze del Profilo: le Linee guida dovevano indicare, come è stato fatto per tutte le altre discipline, i traguardi di competenza (così chiamati per il primo ciclo) o le competenze disciplinari (per il secondo ciclo) e gli obiettivi di apprendimento. Sarebbe stato opportuno avere, già al momento dell'introduzione formale di tale insegnamento, questo quadro complessivo di attese (tali sono le competenze e gli obiettivi di apprendimento), indispensabili alle scuole per costruire il curricolo di istituto di Educazione civica e per orientare bene e in modo omogeneo sul territorio nazionale l'azione didattica dei docenti. Le linee guida, invece, hanno richiesto alle scuole di enucleare i traguardi di competenze e gli obiettivi di apprendimento per i prossimi tre anni e il Ministero si è riservato di definire tali aspetti alla conclusione del triennio ossia per l'anno scolastico 2023/2024. Tale soluzione ha eluso giuridicamente la richiesta esplicita della legge e potrebbe generare grande confusione sul territorio nazionale. Traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento corrono il rischio di essere eterogenei. Proprio per evitare tale confusione, in tutti i documenti successivi il Ministero ha fornito per ogni disciplina sia i traguardi di competenze (o competenze) sia gli obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità).

4. Conclusioni

Il nuovo portale del MIUR dedicato all'Educazione civica nella scuola italiana¹⁸, rappresenta sicuramente un punto di riferimento per docenti, alunni, genitori e studiosi. Vi sono riportate le Linee guida, gli atti e le norme, il piano di formazione per i docenti coordinatori e i docenti delle classi, esperienze, FAQ e link utili.

¹⁸ https://www.istruzione.it/educazione_civica, data di ultima consultazione 1/12/2020

Auspichiamo, tuttavia, che questo “grande ritorno” promuova forme di collaborazione inter-istituzionale e che la scuola e i docenti non siano lasciati – come accaduto troppo spesso in passato – da soli, specialmente in questo delicato periodo di emergenza sanitaria.

Se è vero, come diceva Watzlawick che le parole e le frasi – usate in modo descrittivo e narrativo, possono avere una funzione costruttiva del mondo – descrivere e narrare non sono operazioni neutre, ma possono creare la realtà¹⁹, l’educazione civica rappresenta il processo di insegnamento/apprendimento volto allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Da un lato, occorrerà strutturare percorsi incentrati su valori condivisi, su atteggiamenti collaborativi di convivenza civile e di legalità, dall’altro su competenze culturali nutrite di saperi disciplinari e di abilità trasversali, che permettano a ciascuno di comprendere, selezionare, organizzare le informazioni (sempre più soggette al fenomeno, per esempio, delle *fake news*)²⁰, per risolvere i problemi e costruire dei progetti di vita operando scelte responsabili.

Ecco, quindi, che l’educazione “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 democrazia²¹, nella forma di un’alfabetizzazione politica”, intesa come inscindibilità del legame tra educazione della persona e educazione sociale verso il *bene comune*²².

I processi di apprendimento, le materie studiate, la struttura della *governance* scolastica e l’ambiente in generale, insegnano agli studenti che tipo di persone essere e che tipo di società costruire, così come essi studiano le discipline previste dal piano di studi. Apprendere a scuola è però molto più che costruire saperi e competenze. È un’esperienza socializzata, situata (*situated*) ed incorporata (*embedded*) nelle pratiche quotidiane; costruita da tutti i soggetti sociali che compongono una comunità. In tal senso, è possibile pensare alla costruzione di un curriculum di educazione civica declinato per promuovere questo tipo di “apprendimento trasformativo”²³, per aiutare gli studenti a sviluppare i saperi, le competenze ed i valori responsabilmente e criticamente costruiti, che possano sostenerli per prendere le future decisioni basate sulla riflessione a livello individuale, sociale ed economico-politico.

Già nelle “Indicazioni nazionali per il curriculum” del 2012, nella sezione “Cultura, scuola, persona”, si evidenziava l’emergenza educativa di rimediare all’attenuazione della capacità degli adulti di presidiare le regole e di riaffermare il senso del limite. È la scuola – come luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise – che deve rispondere a

¹⁹ Cfr. P. Watzlawick, *La realtà della realtà. Confusione, disinformazione, comunicazione*, Astrolabio, Roma 1976; Watzlawick P., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1988.

²⁰ Cfr. V. Ferro Allodola, *Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy*, in “Media Education”, 2020, 11(1): pp. 67-75. <https://doi.org/10.36253/me-9096>,

²¹ R. Capobianco, P. Vittoria, *L’educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education”, 2021, 23(2), pp. 123-137.

²² N. Chomsky, *Il bene comune*, Piemme, Milano 2010; L. Mortari, *Costruire insieme un bene comune*, in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 9-33.

²³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina 2003.

tale emergenza, coltivando l’intesa tra adulti, l’interazione con le famiglie, l’esplicitazione chiara e la condivisione di intenti educativi comuni, inclusivi e sostenibili.

Tutto questo implica che il docente conduca e diriga lo sviluppo di questo tipo di curricolo assieme agli studenti, interagendo attivamente con i loro linguaggi (aiutandoli a riconoscere le “categorie trasversali”²⁴ che possono sostare al di sopra dei concetti, analizzandoli e facendoli propri) e promuovendo spazi situati (anche virtuali) di negoziabilità, rendendoli protagonisti consapevoli della propria formazione. Ciò detto, non è pensabile intendere l’educazione civica come mero insegnamento, come disciplina di studio avulsa dal contesto di tutta la comunità educante poichè, come ci ricorda Dewey “noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente, per mezzo dell’ambiente”²⁵.

²⁴ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.

²⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 24.

Paura e conflitto intergenerazionale durante e dopo la pandemia

FEDERICO ZANNONI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Bologna

Corresponding author: federico.zannoni@unibo.it

Abstract. The event of the Covid-19 pandemic has aroused anxiety and fear on a planetary scale, generating heterogeneous reactions and behaviors, expressions primarily of the peculiar condition of individuals. The virus has affected people's lives bringing different consequences and perspectives linked to age, employment, standard of living, people's existential plans. The different responses to the emergency, in turn attributable to mechanisms of defense against fear, have led to the contrast between different needs and priorities and the emergence of social and cultural conflicts that were previously less obvious. Among these, it is appropriate that the pedagogical sciences pay particular attention to the divide that confronts the elderly to the younger generations, since, if not recognized with timing, it could lead to the breakdown of that intergenerational educational pact that continues to have so much value. In the pandemic crisis, the awareness of a common vulnerability could be the starting point for promoting a renewed cohesion and a dialogue between generations that can be characterized by empathy and mutual recognition.

Keywords. Covid-19 - Pandemic - Fear - Intergenerational Conflict - Vulnerability - Dialogue.

1. Paura e pandemia

Definizioni, punti di vista, contraddizioni, contrapposizioni, aggressioni verbali, iperboli e minimizzazioni continuano a caratterizzare il dibattito sulla fenomenologia, le origini e le conseguenze dell'attuale emergenza pandemica. Non mancano gli accostamenti, seppur impropri, a situazioni di guerra, a drammi in cui la morte e la distruzione sono perpetrate dall'uomo, e non da un agente che, seppur sfuggente e ineffabile, interviene dall'esterno, per penetrare in modo impercettibile nei nostri corpi. Nel recente pamphlet, *Il virus ci rende folli* (2020), Bernard-Henri Lévy esprime il proprio sconcerto per le manifestazioni dell'epidemia di paura che, a suo modo di vedere, ha attanagliato il mondo. Ritiene surreali e completamente decontestualizzate certe narrazioni dal sapore bellico, incentrate sulla retorica del nemico invisibile, dei combattenti di prima e seconda linea, della guerra sanitaria totale, amplificate dall'azione dei mezzi di informazione ed efficaci al punto tale da aver assunto un ruolo predominante nella diffusione di quel fenomeno che, in assonanza con il conflitto del 1914-18, può essere ribattezzabile come "prima paura mondiale". Per la prima volta nella storia dell'uomo, secondo Lévy, gli abitanti dell'intero pianeta sono accomunati dal provare un forte sentimento di paura

nei confronti di un unico fenomeno, le cui manifestazioni prefigurano scenari e visioni che, a livello individuale e collettivo, seppur adeguandosi alle caratteristiche dei contesti, nell'immediata, prepotente, primordiale essenza prescindono dalla collocazione geografica.

La pandemia di Covid-19 può essere interpretata anche come la realizzazione di profezie che, seppur non sempre in riferimento a diffusioni di virus, già da tempo emergevano come espressione di una diffusa paura per l'incombenza di eventi catastrofici che, seppur potenziali, venivano avvertiti dalla maggior parte delle persone come sempre più prossimi, a un passo, quindi reali. A titolo esemplificativo, è possibile riportare alcune righe tratte dal saggio di Henrik Svensen dall'eloquente titolo *Storia dei disastri naturali. La fine è vicina* (2010):

Se indirizziamo lo sguardo avanti nel tempo, le catastrofi naturali diventeranno sempre più frequenti. Cambiamenti climatici creati dall'uomo e riscaldamento globale porteranno a un aumento delle condizioni meteorologiche estreme. Gli uragani potrebbero diventare più violenti, le frane più numerose, le inondazioni più distruttive e i periodi di siccità più lunghi¹.

Nel trattato *Filosofia della Paura. Come, quando e perché la sicurezza è diventata nemica della libertà* (2017), Lars Svendsen definisce la paura come il sentimento che scaturisce dall'impatto con qualcosa di estraneo e sconosciuto, il più delle volte immaginato con caratteristiche opposte rispetto a quelle che consideriamo desiderevoli; tale incontro ci porterebbe a temere di perdere ciò a cui siamo più legati: libertà, dignità, salute, la vita nostra e delle persone che ci sono più care. Svendsen nota che, a differenza di quanto accadeva ai suoi predecessori nei secoli passati, l'uomo d'oggi tende a considerarsi perennemente esposto a pericoli e ad attribuirli agli effetti prodotti dalla globalizzazione, primo tra tutti la possibilità di entrare in contatto con ciò che, umano, vivente o immateriale che sia, si caratterizza per la sua estraneità. Sono estranei, e quindi minacciosi, gli immigrati, le tecnologie per coloro che non ne hanno dimestichezza, le generazioni distanti per quelli che non ne hanno contatto, ovviamente i virus contro cui ancora non sono state prese efficaci contromisure.

La filosofa Elena Pulcini² considera quella prodotta dall'impatto con l'altro una delle due grandi paure dal nostro tempo, assieme a quella per il futuro. Lo fa partendo dalla riflessione hobbesiana, secondo cui il conflitto è generato dalla universale uguaglianza e dalla lotta per perseguire i medesimi diritti e le stesse passioni, rendendo necessaria la costruzione dell'artificio politico dello Stato affinché, frenando gli impulsi distruttivi e limitando i diritti, possa garantire ordine, sicurezza e pace. Oggi, invece, l'altro non è più l'uguale a me, il mio simile che, seppur in conflitto, viene rivestito della medesima dignità, ma è il diverso, colui che non gode delle stesse caratteristiche di uguaglianza e somiglianza: è innanzitutto lo straniero, ma anche il povero, l'anziano, il disabile, il marginale, a seconda delle lenti utilizzate da coloro che vi proiettano lo sguardo indagatore e discriminatore. Pur non godendo di un'analoga condizione di uguaglianza e del riconoscimento degli stessi diritti, l'altro perpetuamente ci sfida con la sua irriducibile e temibile differenza, al punto da suscitarcì interrogativi sulla sicurezza e sulla possibili-

¹ H. Svensen, *Storia dei disastri naturali. La fine è vicina*, Bologna, Odoja, 2010, pp. 21-22.

² E. Pulcini, *Metamorfosi della paura nell'età globale*, in «THAUMAZEIN», 2, 2014, pp. 487-504.

tà dei nostri stili di vita, facendosi minaccia. Al contempo interno e distante, vicino ed estraneo, l'altro si caratterizza per la propria inquietante indeterminatezza, ponendosi come «una presenza diffusa e multiforme che non si lascia assimilare né esportare»³ e che, intervenendo su una sostanziale incertezza identitaria, genera innanzitutto paura del contagio, della ferita, dell'alterazione in risposta a una esposizione⁴, in ultima istanza della contaminazione. In risposta a tale pericolo, subentrano, a livello individuale e collettivo, meccanismi al contempo difensivi e aggressivi che, volendo perseguire immunità, sfociano nella contrapposizione tra noi e loro, nella costruzione di capri espiatori, nell'attribuzione arbitraria di responsabilità e colpe, nel disprezzo, nel rancore, nell'odio, nella messa da parte della ragionevolezza. Si diffonde e si accentua una cultura del complotto da tempo presente a livello individuale, sociale e politico - basti pensare alle secolari persecuzioni nei confronti di zingari ed ebrei⁵ e alle manifestazioni al limite della paranoia istituzionalizzata durante il periodo della Guerra Fredda - in cui a ogni crisi, epidemia, fatto di sangue, guerra, contrapposizione viene arbitrariamente attribuito un colpevole, semplificando la complessità per soddisfare un impossibile bisogno di certezza, trasparenza, razionalizzazione: individuato il nemico, scovata la minaccia, si pensa di poter sopprimere la fonte dell'ansia e riaffermare le redini del corso degli eventi.

Virus sovrano?, si domanda Donatella Di Cesare⁶ contestualizzando quanto accaduto nei mesi della pandemia con le tendenze e le evoluzioni già da tempo in atto nella società globale. Tra queste, parla dell'emersione di un'apartheid sociale prima latente, o comunque meno eclatante, messo ai margini dei dibattiti:

Senzatetto sistemati provvisoriamente come auto in un parcheggio all'aperto. Succede a Las Vegas, dove pure gli oltre cento alberghi della città sono chiusi per l'emergenza. Ma quelli sono riservati a chi ha denaro. Sloggiati per via di un contagio dal Catholic Charities, l'istituto dove avevano trovato riparo, i senza-tetto sono stati messi in ordine - a distanza di sicurezza - ciascuno all'interno di un rettangolo bianco tracciato sul cemento. Qualche disabile si è trascinato la sedia a rotelle. Le foto sono raggelanti. Il virus accende impietosamente i riflettori sull'apartheid sociale⁷.

Il virus ha portato allo scoperto la presenza di sentimenti discriminatori latenti e radicati al punto tale da essere divenuti parte fondante delle impalcature delle nostre democrazie, tenute ormai insieme da fobia del contagio, paura dell'altro, terrore per ciò che dall'esterno minaccia: «Si presuppone così una comunità naturale chiusa, pronta a salvaguardare la propria sovrana integrità»⁸, che ai meccanismi partecipatori antepone quelli protettivi, volti a garantire prima di tutto la sicurezza individuale.

La paura dell'altro si interseca, traendo reciproco alimento, con la paura del futuro, a sua volta prodotta dalla situazione di insicurezza che caratterizza l'età globale⁹. Nata assieme alla modernità, con l'irrompere sulla scena della nozione di futuro come spazio

³ Ivi, p. 491.

⁴ Cfr. G. Bataille, *Su Nietzsche*, Bologna, Cappelli, 1980.

⁵ Cfr. A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

⁶ D. Di Cesare, *Virus sovrano?*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020.

⁷ Ivi, p. 29.

⁸ Ivi, p. 32.

⁹ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999; *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.

aperto¹⁰, la paura a esso collegata è la passione dominante del nostro tempo e si presenta sempre più come un enigma di difficile soluzione, dal momento che l'uomo sta smarrendo la capacità di prevedere, controllare, gestire, persino immaginare un orizzonte così incerto e indeterminato.

Stanno venendo a mancare l'attesa e l'apertura per l'avvenire, sopraffatte da visioni chiuse di un futuro poco entusiasmante, «destinato nella migliore delle ipotesi a riprodurre il passato, reiterandolo in un presente che ha le sembianze di un futuro anteriore»¹¹. La fine del mondo è considerata ormai inevitabile e non eccessivamente distante da filosofi, antropologi, climatologi, geofisici, oceanografi, biochimici¹² che contrappongono alle precedenti visioni cosmologiche e teologiche inedite affermazioni dal carattere storico, laico, scientifico.

L'inedita minaccia di poter perdere il futuro genera due possibili declinazioni di paura dell'avvenire, la prima delle quali investe le condizioni materiali della vita di ogni singola persona, considerata nella sua individualità inficiata dall'eventualità di cadere in povertà, di perdere lavoro e mezzi di sostentamento, di andare incontro a eventi drammatici, di contrarre una malattia pericolosa o letale.

Anche all'interno di uno stesso paese, ad esempio l'Italia, la pandemia di coronavirus non si è abbattuta con eguali conseguenze sulle situazioni esistenziali e professionali delle singole persone, ma ha esposto a livelli massimi di rischio determinate categorie professionali, molte delle quali a basso reddito, come il personale sanitario e gli addetti alle consegne, alla sicurezza e alla produzione dei beni di prima necessità, permettendo invece ad altri di rimanere a casa a occuparsi in forme di lavoro a distanza. Un importante numero di lavoratori a basso reddito si è trovato costretto a recarsi ogni giorno in fabbrica o in struttura, anche nelle settimane e nelle zone di maggiore contagio, mettendo a rischio la propria salute pur di salvaguardare il reddito e il posto di lavoro, consentendo ad altri, rimasti al riparo a casa, economicamente non preoccupati perché immuni da rischi professionali o economici, di usufruire dei prodotti e dei servizi garantiti.

I lavoratori non sono uguali. Alcuni hanno molto più di altri possibilità di scelta, riconoscimento sociale, sicurezza, diritti, stabilità, tempo libero, compiti interessanti, prospettive di mobilità. Le ricompense includono molto più del salario: qualità della vita, prospettive di miglioramento, spazio per l'autosviluppo e la realizzazione di sé e, in ultima istanza, libertà¹³.

Come afferma Nicolò Bellanca¹⁴, l'impatto sociale del virus non è simmetrico, «gli anziani sono infettati più dei giovani, gli afroamericani più dei bianchi, i malati più dei sani, i poveri più dei ricchi», dal momento che sono i gruppi più fragili e vulnerabili a subire le conseguenze peggiori, nell'immediato come nel lungo periodo. Considerando l'aspetto economico, però, occorre specificare che nella maggioranza dei casi sono i giovani, quando precari, disoccupati o impiegati in attività a basso reddito, a trovarsi in posizioni più svantaggiate rispetto agli anziani, beneficiari di pensioni garantite.

¹⁰ Cfr. R. Koselleck, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Bologna, Clueb, 2007.

¹¹ D. Di Cesare, *Op. cit.*, p. 15.

¹² Cfr. D. Danowski, E. Viveiros de Castro, *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*, Roma, notetempo, 2017.

¹³ D. Celentano, *Il lavoro diseguale: la lezione del virus*, in «MicroMega», 4, 2020, p. 7.

¹⁴ N. Bellanca, *Pandemia e nuove disuguaglianze*, in «MicroMega», 4, 2020, p. 23.

La seconda declinazione della paura per il futuro coinvolge gli uomini e le donne come collettività su scala planetaria e riguarda l'inquietudine prodotta dai nuovi rischi globali, causati in maniera diretta o indiretta dal nostro stesso agire¹⁵, incontrollabili in quanto non rispondenti a criteri di calcolabilità¹⁶: tra questi, il surriscaldamento del pianeta, la minaccia nucleare, l'esaurimento delle risorse naturali, la comparsa di epidemie ed emergenze sanitarie.

A livello individuale e planetario, il tramonto dell'idea di progresso e l'incapacità a elaborare progettualità compromettono la fiducia nella Storia e nel coinvolgimento attivo in un destino comune; al contrario, gli uomini e le donne sono sempre più portati a chiudersi in loro stessi, nei confini delle proprie vicende personali, assurti ormai a orizzonti separati, mentre si recidono i legami con le esistenze altrui. Il futuro viene privatizzato, piegato alle esigenze di benessere e sopravvivenza innanzitutto dei corpi dei singoli individui: la malattia e il dolore sono gli accadimenti da evitare, mentre gli altri divengono i competitori nella lotta ad accaparrarsi le circoscritte opportunità di appagamento e immunità dal contagio.

La condizione d'immunità riservata agli uni, i protetti, i preservati, i garantiti, viene negata agli altri, gli esposti, i reietti, gli abbandonati. Si auspicano cura, assistenza, diritti per tutti. Ma il «tutti» è una sfera sempre più chiusa: ha frontiere, esclude, lascia dietro sé avanzi, resti. L'inclusione è un ostentato miraggio, l'uguaglianza è una parola vacua che suona ormai come un affronto. Il divario si amplia, lo scarto si approfondisce¹⁷.

Il connubio tra paura del prossimo e paura del futuro ha portato a una frantumazione dei legami comunitari che si manifesta attraverso il moltiplicarsi delle forme di avversione, il dilagare delle fobie di contatto, il ritrarsi dall'esposizione all'altro, la dissimulazione della propria vulnerabilità¹⁸ (Esposito, 2006). La pandemia di Covid-19 ha segnato un punto di esacerbazione di tendenze già presenti da tempo, facendo emergere con inedita irruenza le separazioni, i conflitti, le diffidenze e le ostilità intrinseche all'odierna società multiculturale e anagraficamente sempre più vecchia. Il diverso, l'altro, oltre che competitore e nemico, è ora anche potenziale untore, veicolo di infezione, contagio, ostacolo verso la salvezza e la realizzazione del proprio futuro ristretto: ne consegue che il mantenimento della distanza, fisica ed emotiva, anche chiudendosi in casa, costituisce l'unica efficace strategia per neutralizzarne la portata minacciosa.

2. Reazioni alla paura

La scelta della quarantena, dell'isolamento domestico per l'intera popolazione, è stata quella intrapresa nelle settimane più critiche dell'epidemia, in Italia e in numerosi altri paesi nel mondo. Non si è trattato di una soluzione inedita, nel passato analoghe decisioni erano state prese, per periodi di estensione variabile, in risposta ad altre situazioni

¹⁵ Cfr. U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

¹⁶ Cfr. B. De Marchi, L. Pellizzoni, D. Ungaro, *Il rischio ambientale*, Bologna, Il Mulino, 2001.

¹⁷ D. Di Cesare, *Op. cit.*, p. 34.

¹⁸ Cfr. R. Esposito, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, Einaudi, 2006.

pandemiche. Tra le conseguenze di quelle esperienze, le ricerche¹⁹ riferiscono di manifestazioni di disagio post-traumatico, depressione, stress, irritabilità, ansia, insonnia, rabbia, esaurimento emotivo, difficoltà di concentrazione. In modo particolare, sarebbero più predisposti a sviluppare disagio psicofisico i giovani tra i sedici e i ventiquattro anni, le donne e i genitori con un solo figlio, categorie che, per motivi diversi, risulterebbero particolarmente vulnerabili alle paure generate da prospettive che dipingono il futuro con tonalità incerte o cupe.

Durante e dopo la quarantena, il virus incombe sulle persone minacciandole con la propria indeterminatezza, ineffabilità, incomprendibilità e incontrollabilità; non possiamo agire pieno potere su di lui, non siamo in grado di gestirne movimenti e sorti, per questo ci infonde una paura assai prossima all'angoscia²⁰, in certi casi assimilabile al terrore di morire proprio del neonato che non sa tradurlo in pensiero e parole²¹, in quanto ancora non abbiamo sufficienti definizioni per poterci orientare nella macabra confusione generata dall'epidemia.

Di fronte alla catastrofe, l'uomo tende a mettere in atto una visione distorta dei pericoli più prossimi, sopravvalutando quelli a cui viene dedicato maggiore interesse mediatico e trascurando quelli meno attenzionati dai mezzi di informazione: in modo particolare, la comunicazione dello scenario peggiore sembra il più delle volte prevalere rispetto a quella dello scenario più probabile²². Ansia e paura interferiscono sulla capacità di analizzare le informazioni classificandole nel giusto comparto - la percezione per quelle reali, l'immaginazione per le fantasie, la memoria per quelle riferite al passato -, potendo così stabilire appropriate correlazioni tra gli eventi. Ansia e paura assecondano le spinte dirompenti dell'Es che, sovrastando la ragionevolezza dell'Io, «tende a vedere tutto connesso in relazioni causa-effetto di tipo infantile/magico e a non richiedere una valutazione specifica»²³, inventando certezze e correlazioni inesistenti, talvolta immaginando complotti o enfatizzando immotivato ottimismo.

In situazioni di prolungato e acuto stress, la paura che accomuna ogni essere umano assume anche le connotazioni di paura della paura e porta l'individuo a elaborare meccanismi difensivi per non esserne travolto. La paura può essere così negata, proiettata su soggetti esterni, oppure attribuita all'azione di altri che, assecondando una confusione tra pericolo e portatore del pericolo, vengono colpevolizzati come untori che agirebbero con precisa intenzionalità distruttiva, tale da giustificare reazioni anche eclatanti: ne sono stati esempio, durante la quarantena, i rari passeggiatori solitari, molto spesso vittime di attacchi tra il violento e l'exasperato provenienti da balconi e finestre.

Più ancora che la rimozione dell'evento traumatico, può subentrare il diniego, che fa sì che l'Io, pur riconoscendole razionalmente, impedisce che le sollecitazioni prodotte da una situazione critica possano raggiungere la sfera emotiva. In questo modo, allo stesso

¹⁹ Cfr. S.K. Brooks, R.K. Webster, E.S. Smith, L. Woodland, S. Wessely, N. Greenberg, G.J. Rubin, *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, in «Lancet», 395, 2020, pp. 912-20.

²⁰ Cfr. Z. Bauman, *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

²¹ Cfr. W.R. Bion, *Cogitations*, Roma, Armando, 1996.

²² Cfr. H. Svendsen, *Op. cit.*

²³ M. Francesconi, D. Scotto di Fasano, *Non avere paura di avere paura. La psicoanalisi di fronte alla pandemia*, in «MicroMega», 4, 2020, pp. 118.

tempo sappiamo ciò che sta accadendo, ma evitiamo di sperimentare le sue implicazioni emotive, per proteggerci dalla presa di coscienza di pericoli eccessivamente grandi e spaventosi²⁴. Gli elementi mentali angoscianti, a cui viene sottratta vita emozionale, vengono espulsi come detriti psichici, eppure non riescono a scomparire in modo netto e definitivo: inconsapevolmente, continuano a essere pensati come presenti, a incombere sul soggetto, intrappolandolo in una percezione distorta e inconscia che potenzia la distruttività e spinge a fuggire con la mente dalla realtà, rivolgendo all'esterno reazioni violente oppure agendo come se nulla di spiacevole stesse accadendo. L'impulsività prende il posto della razionalità, riempiendo il vuoto mentale e portando alla formazione di connessioni distorte e insensate, che al reale sostituiscono rappresentazioni fittizie di realtà: in relazione all'attuale pandemia, in queste direzioni è possibile interpretare le affermazioni di coloro che hanno negato (o continuano a negare) l'esistenza o la pericolosità del virus, così come i comportamenti di quelli che, terminata la quarantena, hanno ritenuto di essere finalmente liberi e immuni da ogni possibilità di contagio, al punto da sottrarsi alle precauzioni raccomandate dagli esperti. Siamo al cospetto, in quest'ultimo caso, di una ulteriore variante del diniego, che è possibile definire come autoinganno e consiste nella tendenza degli individui a mentire a se stessi sui possibili effetti di un determinato fenomeno, inibendo l'insorgere della paura e quindi censurando le buone ragioni che porterebbero a modificare, provvisoriamente o stabilmente, consolidati e graditi stili di vita.

Comportamenti privi di pensiero e riflessività, riconducibili a reazioni prevalentemente "di corpo"²⁵, possono connotare atteggiamenti di sfida onnipotente alla paura, mossi da un Io che si pone al servizio della pulsione di morte²⁶ o dalla fascinazione elaborata in modo difensivo nei confronti degli elementi psichici più angoscianti²⁷. Sospinti dalla potenza comunicativa dei social network e dei servizi di messaggia istantanea, fenomeni come la partecipazione ai cosiddetti Covid party, serate di balli a stretto contatto con persone infette, partite di calcio tra sani e contagiati, provocazioni a leccare oggetti pubblici come i water degli aerei, perpetrati soprattutto dai più giovani, costituiscono meccanismi collettivi di sfida onnipotente al pericolo, «vie idolatriche del morire e dell'uccidere che vengono usate per fuggire da un senso interno di persecuzione considerato inconsciamente come irrimediabile con i «soli» mezzi del lavoro psichico»²⁸.

Immediatamente dopo la quarantena, e ancora di più nei mesi della schizofrenica estate 2020, è assurto al centro del dibattito il ritorno alla movida da parte dei giovani, progressivamente sempre più assembrati, rumorosi e incuranti delle regole, addirittura violenti, stando alle cronache che registrano un vistoso incremento delle risse e dei disordini. In molti casi incoraggiati da controlli blandi e applicazione dei regolamenti per lo meno opinabile da parte dei gestori dei locali della convivialità e del divertimento, i giovani hanno voluto ribadire con prepotenza il loro diritto a riprendersi quella vita di svago, piacere e socialità che avevano dovuto interrompere per due mesi, in molti casi elaborando una scala delle priorità e dei valori fortemente influenzata dai meccanismi di

²⁴ Cfr. S. Cohen, *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.

²⁵ Cfr. D. Scotto di Fasano, *Tenere "a corpo". Dall'incomprensibile fatto carne alla mentalizzazione*, in «Psichiche», 1, 2003, pp. 99-113.

²⁶ Cfr. S. Freud, *L'Io e l'Es*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.

²⁷ Cfr. W.R. Bion, *Op. cit.*

²⁸ M. Francesconi, D. Scotto di Fasano, *Op. cit.*, p. 123.

sfida e diniego della paura sopra descritti. Aggirandosi tra bar, luoghi di ritrovo, spiagge e parchi pubblici, o anche solo visionando i messaggi postati sui social network, non è raro imbattersi in discorsi e ragionamenti volti a considerare il loro diritto a uscire e divertirsi superiore e prioritario rispetto alla richiesta da parte delle generazioni più anziane di poter sentirsi al sicuro, all'interno di una comunità plurigenerazionale di persone che mettano la prudenza al primo posto e possano garantire il proprio attento contributo affinché la salute pubblica venga in ogni circostanza rispettata e perseguita. Analogamente, considerando le generazioni dei giovani adulti, già nei mesi della quarantena e della prime riaperture la rivendicazione del diritto di poter recarsi al lavoro, per non rischiare eccessive ripercussioni economiche o addirittura di perdere il proprio impiego o di dover chiudere l'attività, veniva a scontrarsi con posizioni più prudenti perpetrate da persone con impiego sicuro o pensione garantita.

L'epidemia di coronavirus sembra avere rotto «il patto atavico tra le generazioni: i padri rimproverano i figli che, a loro volta, rimproverano i padri»²⁹. Nello specifico, le generazioni più mature, composte per lo più da pensionati o lavoratori garantiti, in nome del loro diritto alla salute e a poter sopravvivere nella criticità dell'emergenza in corso mantenendo il maggior grado possibile di tranquillità, rimproverano i giovanissimi per i loro comportamenti provocatori e avventati e i lavoratori meno garantiti, tendenzialmente più giovani, perché anteporrebbero l'interesse economico personale al bene collettivo della salute e della vita. Viceversa, i giovanissimi e i lavoratori meno garantiti, in nome del diritto al lavoro e allo studio, dell'imprescindibile necessità dello svago e della socialità, del bisogno di realizzarsi e prospettarsi un futuro, possono essere portati a considerare gli anziani come cause dirette o indirette di limitazioni e privazioni che in certi casi considerano prevaricazioni e che sovente non sono più disposti a tollerare.

Appare chiaro che, tra i numerosi conflitti latenti fatti esplodere dall'evento della pandemia, quello generazionale, che contrappone gli anziani ai più giovani (compresi i "relativamente" giovani che rasentano la mezza età), merita particolare attenzione e approfondimento, nonché un pronto intervento di tipo pedagogico ed educativo.

3. Giovani contro vecchi

Contraddicendo le teorie che interpretano il pensionamento come il principiare di una vita ai margini della rilevanza³⁰ e lo stereotipo che li vorrebbe lenti, acciaccati, smemorati e solitari³¹, gli anziani dei nostri giorni, quando ancora assistiti da buona salute, economicamente e fisicamente autonomi, sanno assumere ruoli sociali significativi, intervenendo attivamente in associazioni di volontariato, frequentando luoghi della convivialità, partecipando ad attività culturali e ricreative, dedicandosi alle loro passioni e prodigandosi nella cura di figli e nipoti³². Rispetto ai più giovani, mostrano di padroneg-

²⁹ D. Di Cesare, *Op. cit.*, p. 17.

³⁰ Cfr. T. Lidz, *La persona umana*, Roma, Astrolabio, 1968.

³¹ Cfr. L. Castelli, A. Zecchini, L. Deamicis, S. Sherman (2005). *The impact of implicit prejudice about the elderly on the relation to stereotype confirmation and disconfirmation*, in «Current Psychology», 24 (2), pp. 134-146.

³² Cfr. A. Fornasari, *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, Pisa, ETS, 2018.

giare la gestione emotiva dei problemi con maggiore abilità³³, cercando di evitare il conflitto; dal canto loro, i giovani, pur rivelandosi più reattivi e aggressivi³⁴ nei rapporti coi coetanei, tendono a rivolgersi agli anziani con maggiori riguardi, attuando simmetriche strategie di evitamento del conflitto³⁵.

Nonostante gli approcci reciprocamente conciliatori, rimane evidente la divaricazione di prospettive e senso che separa i giovani dagli anziani: i primi, orientati al futuro e aperti all'innovazione, ritracciano nel bisogno di continuità un punto di partenza per poter rendersi protagonisti di discontinuità e conquistare autonomia e indipendenza; i secondi, al contrario, cercano nel rapporto con l'ambiente in cui vivono gli elementi di continuità con affetti e abitudini precedenti, una base sicura che possa garantire certezze e stabilità, e quindi sicurezza innanzi ai cambiamenti e alle evoluzioni sociali, dei valori e dei costumi³⁶. Ne conseguono differenti organizzazioni dei sistemi categoriali e valutativi, in modo particolare nelle reazioni all'ignoto e nel rapporto con il noto³⁷.

Esigenze diverse, talvolta contrapposte, si trovano a scontrarsi in un campo sociale limitato, alimentato e movimentato da una quantità circoscritta di risorse, perseguendo equilibri e mediazioni non sempre facili da mantenere e rispettare. Supportata da alcuni dati demografici ed economici, negli ultimi decenni si è fatta strada l'idea di una società italiana marcatamente gerontocratica, in cui i giovani sono tenuti ai margini, hanno poche opportunità di soddisfare le proprie aspirazioni, scarsa rappresentanza politica e sociale e pochi mezzi per invertire questa tendenza. Da qui il successo, seppur transitorio, dei proclami di "rottamazione", che alcuni anni orsono dalla sfera politica hanno tentato di espandersi anche in altri ambiti in cui la presenza delle vecchie generazioni sembrava occupare uno spazio significativo, precludendolo ai giovani.

Secondo Giovanni Stile³⁸, il conflitto intergenerazionale si manifesta soprattutto nelle strutturazioni del mercato del lavoro, del mercato della casa e del sistema pensionistico. Per quanto riguarda il tema del lavoro, gli anziani, procrastinando il pensionamento, continuerebbero a occupare posizioni privilegiate, precludendole ai più giovani, che non si troverebbero così valorizzati, anche economicamente, per le competenze che posseggono. La precarietà lavorativa e di reddito, aprendo a prospettive soltanto di breve raggio, impedirebbe a questi ultimi di intraprendere un percorso di vita autonomo con la necessaria serenità, portandoli a richiedere aiuto e sostegno ai famigliari. Anche per un significativo numero di ultratrentenni, la scelta di continuare a vivere assieme ai genitori si lega a una indipendenza economica ancora da raggiungere, necessaria per fronteggiare mutui o affitti esosi. Infine, il sistema pensionistico contributivo, riguardante coloro che hanno iniziato a lavorare dopo

³³ Cfr. K.S. Birditt, K.L. Fingerman, D.M. Almeida, *Age differences in exposure and reactions to interpersonal tensions: A daily diary study*, in «Psychology and Aging», 20 (2), 2005, pp. 330-340.

³⁴ Cfr. K.S. Birditt, K.L. Fingerman, *Do we get better at picking our battles? Age differences in descriptions of behavioral reactions to interpersonal tensions*, in «Journal of Gerontology: Psychological Sciences», 60, 2005, pp. 121-128.

³⁵ Cfr. K.L. Fingerman, S.T. Charles, *It takes two to Tango: Why older people have the best relationships*, in «Current Directions in Psychological Science», 19 (3), 2010, pp. 172-176.

³⁶ Cfr. M. Casu, G. Nuvoli, *Metodologia della ricerca preliminare su nonni e nipoti in un contesto scolastico e termale*, in G. Nuvoli e M. Casu, *Giovani, anziani ed esperienze interattive*, Sassari, EDES, 2005, pp. 103-114.

³⁷ Cfr. G. Nuvoli, B. Pinna, *Schemi cognitivi e fattori evolutivi nella percezione di ambienti "noti" e "ignoti"*, in «Età Evolutiva», 44, 1993, pp. 34-44.

³⁸ G. Stile, *Conflitto intergenerazionale latente e devianza giovanile*, in «Rivista italiana di Conflittologia», X-XI-XII, 2010, pp. 15-27.

il 1995, fa sì che essi debbano contribuire a pagare parte delle pensioni godute da genitori sempre più longevi e ancorati al sistema retributivo, nella prospettiva di poter pensionarsi in età più avanzata, ricevendo somme inferiori. Nell'analisi di Stile, il conflitto che contrappone la generazione che «ha goduto dei servizi senza pagare il conto» e quella che «dovrà pagare il conto senza godere dei servizi»³⁹ non si è ancora trasformato in scontro aperto grazie ai meccanismi compensativi che, a livello familiare, riequilibrano le opportunità, in primo luogo esprimendosi attraverso il sostegno genitoriale. Si tratta di un bilanciamento che poggia su basi troppo fragili, destinato a cadere al cospetto di scosse violente, come quelle che l'attuale pandemia sta assestando. Già alla fine del 2016, il rapporto *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, presentato dall'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) come espansione operativa dei contenuti dell'Agenda 2030, raccomandava «la riduzione concreta del divario generazionale»⁴⁰, sottolineando come «il tema delle disuguaglianze economiche, sociali, di genere, generazionali e territoriali va posto al centro di tutte le politiche, pena l'insostenibilità dello sviluppo e degli assetti istituzionali»⁴¹.

4. Ridurre il divario generazionale nel contesto pandemico

In una situazione di inedita paura generalizzata e incertezza sulle prospettive del futuro anche immediato, in cui dietrologie e informazioni contraddittorie, ambiguità e impreparazione di fronte a un nemico intangibile spingono le persone a reazioni non sempre ponderate e in armonia con le aspettative, i bisogni, le rappresentazioni e i valori di altri membri della medesima comunità, inevitabilmente si fanno largo le contrapposizioni tra individualismo e considerazione del bene pubblico, tra egoismo e apertura al prossimo, appartenenza e rottura, rendendo più delicato il mantenimento di equilibri e dialogo tra soggetti che, per caratteristiche intrinseche e fisiologiche esigenze esistenziali, sembrano appartenere a universi sempre più distanti e frazionati. Certi comportamenti e le posizioni assunte da alcuni giovani possono venire interpretati come ostili, quando non minacciosi e persecutori, da parte dei più anziani, e viceversa, analoghe percezioni e sentimenti possono essere sperimentati a ruoli invertiti, in reazione ad altri atteggiamenti e constatazioni. Nella precarietà dell'emergenza, si consolidano atavici stereotipi; mentre il divario tra giovani e anziani si amplia e si connota in senso conflittuale, si restringono gli spazi di dialogo in grado di alimentare una prospettiva di reciprocità e interdipendenza positiva tra le generazioni⁴².

In contrapposizione a queste spinte distruttive, l'attenzione e l'azione educativa sono più che mai sollecitate a impegnarsi per promuovere il recupero e la valorizzazione della vecchiaia come fase che permette nuove progettazioni e un cambiamento dell'esistenza⁴³, facendo sì che quel ruolo di riferimento educativo, ancora più importante nelle situazioni di crisi, possa essere da una parte assunto con consapevolezza e positività dagli anziani, anche incentivando forme di socialità intergenerazionali, dall'altra riconosciuto e rispetta-

³⁹ Ivi, p. 17.

⁴⁰ ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, ASviS, 2016, p. 31.

⁴¹ Ivi, p. 8.

⁴² Cfr. B. Baschiera, R. Deluigi, E. Luppi, *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁴³ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

to dai più giovani. A tal proposito, Lars Tornstam⁴⁴ riscontra nel passaggio da una visione prettamente materialistica e razionale della vita a una più cosmica e trascendente l'elemento alla base della grande potenzialità educativa intrinseca alle relazioni che gli anziani possono instaurare con i più giovani. Definisce gerotrascendenza l'attitudine, propria degli anziani, ad abbandonarsi a un sentimento di rinnovata comunione con il cosmo e con lo spirito dell'universo, che contempla la riscoperta e la ridefinizione dei limiti del tempo, il ridimensionamento degli spazi, ora messi in relazione con le possibilità fisiche e corporee, la costruzione di una nuova visione della morte e del suo rapporto con la vita, la sperimentazione di una inedita coscienza di se stessi, aperta a significati non colti in precedenza.

Se cambiassimo il nostro atteggiamento verso la vecchiaia, sapremmo valutare diversamente questo periodo della vita, e potremmo vedere negli anziani degli educatori autentici. Entrare in relazione con loro, vuol dire offrire ai giovani un'opportunità di scambio affettivo-relazionale. Gli anziani dovrebbero essere considerati dei testimoni, "documenti" viventi della storia, che non può e non deve essere dimenticata, per comprendere pienamente il presente e per costruire, in una continuità ideale tra presente, passato e futuro, un avvenire nel quale le giovani generazioni possano vivere pienamente la propria esistenza⁴⁵.

Ai giovani così come agli anziani e agli adulti, le paure suscitate dalla pandemia hanno consentito di sperimentare stati emotivi assai prossimi alla passione del limite⁴⁶ che, in virtù dei rischi a cui siamo esposti, ci restituisce il senso della nostra fragilità e vulnerabilità. Cambiano le reazioni e i comportamenti, ma siamo tutti vulnerabili e spaventati: negandolo, ci predisponiamo alla chiusura e al conflitto; consapevolizzandolo, possiamo invece costruire sulle ansie e sulle fragilità la fonte emotiva della comunanza e della responsabilità, presupposto di risposte al pericolo e all'emergenza che possano essere innanzitutto etiche⁴⁷.

Uniti dal medesimo destino di trovarsi, nella propria vulnerabilità, ad affrontare il dramma della pandemia ancora in atto, persone di età e provenienze diverse hanno l'opportunità, specie se incoraggiate da efficaci messaggi, politiche e azioni di educazione alla comunità e al dialogo, di rendersi conto dell'importanza dell'interdipendenza che lega le sorti individuali, e quindi di consolidare un legame empatico⁴⁸ che le induca a pensarsi costitutivamente in relazione reciproca e reticolare, per farsi carico tutte assieme dei destini dell'umanità, del pianeta, delle prossime generazioni.

È dal reciproco riconoscimento della comune vulnerabilità che diventa possibile superare la sterile contrapposizione fra egoismo e altruismo, fra *l'essere per sé* e *l'essere per l'altro*, per inaugurare la prospettiva auspicabile nel terzo millennio, dell'*essere con l'altro*⁴⁹.

⁴⁴ L. Tornstam, *Gerotranscendence: a Developmental Theory of Positive Aging*, New York, Springer Publish Company, 2005.

⁴⁵ A. Fornasari, *Op. cit.*, p. 30.

⁴⁶ E. Pulcini, *Op. cit.*, p. 501.

⁴⁷ Cfr. H. Jonas, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 2009.

⁴⁸ Cfr. M. Fabbri, *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008; J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori, 2010; F. De Waal, *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Milano, Garzanti, 2011.

⁴⁹ E. Pulcini, *Op. cit.*, p. 503.

In ultima istanza, è innegabile che la paura, nel suo perseguire senza tregua il mito della sicurezza, genera isolamento e diffidenza tra le persone, ma allo stesso tempo, se filtrata da una fiducia ragionata, in grado di accettare e tollerare qualche dose di incertezza e consapevolezza del rischio, può fungere da collante sociale⁵⁰. Occorre quindi educare a quella fiducia ragionata che molto spesso latita, sopraffatta dall'istinto, dall'angoscia, dalla paura della paura, dalla difficoltà ad accogliere l'altro, con le sue diversità manifeste e sottaciute.

Riferimenti bibliografici

- ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, ASviS, 2016.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E., *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Bataille G., *Su Nietzsche*, Bologna, Cappelli, 1980.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Bauman Z., *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Bellanca N., *Pandemia e nuove diseguaglianze*, in «MicroMega», 4, 2020, pp. 16-28.
- Bion W.R., *Cogitations*, Roma, Armando, 1996.
- Birditt K.S., Fingerman K.L., *Do we get better at picking our battles? Age differences in descriptions of behavioral reactions to interpersonal tensions*, in «Journal of Gerontology: Psychological Sciences», 60, 2005, pp. 121-128.
- Birditt K.S., Fingerman K.L., Almeida D.M., *Age differences in exposure and reactions to interpersonal tensions: A daily diary study*, in «Psychology and Aging», 20 (2), 2005, pp. 330-340.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith E.S., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J., *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*, in «Lancet», 395, 2020, pp. 912-20.
- Castelli L., Zecchini A., Deamicis L., Sherman S. (2005). *The impact of implicit prejudice about the elderly on the relation to stereotype confirmation and disconfirmation*, in «Current Psychology», 24 (2), pp. 134-146.
- Casu M., Nuvoli G., *Metodologia della ricerca preliminare su nonni e nipoti in un contesto scolastico e termale*, in G. Nuvoli e M. Casu, *Giovani, anziani ed esperienze interattive*, Sassari, EDES, 2005, pp. 103-114.
- Celentano D., *Il lavoro diseguale: la lezione del virus*, in «MicroMega», 4, 2020, pp. 3-15.
- Cohen S., *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.
- Danowski D., Viveiros de Castro E., *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*, Roma, nottetempo, 2017.

⁵⁰ Cfr. H. Svendsen, *Op. cit.*

- De Marchi B., Pellizzoni L., Ungaro D., *Il rischio ambientale*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- De Waal F., *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Milano, Garzanti, 2011.
- Di Cesare D., *Virus sovrano?*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020.
- Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, Einaudi, 2006.
- Fabbri M., *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008.
- Fingerman K.L., Charles S.T., *It takes two to Tango: Why older people have the best relationships*, in «Current Directions in Psychological Science», 19 (3), 2010, pp. 172-176.
- Fornasari A., *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, Pisa, ETS, 2018.
- Francesconi M., Scotto di Fasano D., *Non avere paura di avere paura. La psicoanalisi di fronte alla pandemia*, in «MicroMega», 4, 2020, pp. 115-124.
- Freud S., *L'Io e l'Es*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 2009.
- Koselleck R., *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Bologna, Clueb, 2007.
- Lévy B.-H., *Il virus che rende folli*, Milano, La nave di Teseo, 2020.
- Lidz T., *La persona umana*, Roma, Astrolabio, 1968.
- Nuvoli G., Pinna B., *Schemi cognitivi e fattori evolutivi nella percezione di ambienti "noti" e "ignoti"*, in «Età Evolutiva», 44, 1993, pp. 34-44.
- Pulcini E., *Metamorfosi della paura nell'età globale*, in «THAUMÀZEIN», 2, 2014, pp. 487-504.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori, 2010.
- Scotto di Fasano D., *Tenere "a corpo". Dall'incomprensibile fatto carne alla mentalizz-azione*, in «Psiche», 1, 2003, pp. 99-113.
- Stile G., *Conflitto intergenerazionale latente e devianza giovanile*, in «Rivista italiana di Conflittologia», X-XI-XII, 2010, pp. 15-27.
- Svendsen L., *Filosofia della Paura. Come, quando e perché la sicurezza è diventata nemica della libertà*, Roma, Castelvecchi, 2017.
- Svensen H., *Storia dei disastri naturali. La fine è vicina*, Bologna, Odoya, 2010.
- Tornstam L., *Gerotranscendence: a Developmental Theory of Positive Aging*, New York, Springer Publish Company, 2005.

Quale scuola per gli adolescenti?

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 role of the contemporary school for adolescents: the entertainment society produces changes also in the life of young people and school should become richer, more articulate and more motivating. The school for adolescence should be a community of education organized on various focuses, enhancing culture, active didactics and ateliers.

Keywords. High School - Pedagogy of Adolescence - Active Didactics - Didactic Evaluation - Citizenship Education

1. Cos'è l'adolescenza, oggi?

L'adolescenza, come età di “mezzo” e di “transito” tra infanzia e giovinezza, è un'età complessa e inquieta: di scoperta e di sé e del mondo, di costruzione nell'io di un “sé” più autonomo e organico che fa personalità; quasi una seconda nascita, come ebbe a definirlo Rousseau, ma anche un'età riconosciuta e valorizzata soprattutto nel Novecento: il secolo borghese ma più critico e aperto rispetto alle figure che ne abitano la vita familiare e sociale, da conoscere e controllare e formare nella loro funzione già nell'immaginario collettivo, sia culturale in generale sia nella concreta cura sociale. E l'adolescenza è stata una vera “scoperta” di questo secolo, con la collaborazione di tanti campi della cultura. Dal romanzo(e si pensi a Mann o a Musil su su fino a Moravia) alla psicologia (che si dedica all'adolescenza già nel 1904 con lo studio di Stanley Hall: *Adolescence*), seguita poi da moltissimi altri autori fino ad oggi: e si pensi alla Dolto e a Erikson e Coleman, tanto per fare alcuni nomi), all'antropologia culturale (e si ricordi l'adolescenza studiata a Samoa della Mead), alla saggistica (da Baden-Powell a Benjamin), alla pedagogia anche italiana e recente (con gli studi di Massa, di Galli, di Betti etc.). E lì si decanta come età problematica, alla ricerca della propria identità disponendosi tra esperienze diverse, ora di ribellismo ora di omologazione, sempre turbata e dagli affetti e dal “darsi un futuro”, ma comunque un'età ricca e dinamica e aperta e carica di significato esistenziale, ora in positivo ora in negativo e quindi età da curare per via formativa con il massimo impegno e la più viva intelligenza e a casa e a scuola e nella vita quotidiana con i suoi riti e modelli di comportamento.

Ma oggi come si configura l'adolescenza, dentro la società dello spettacolo, delle tecnologie comunicative pervasive e livellanti (e non all'alto!), del consumismo e del nichilismo diffusi, delle aggregazioni che fanno gruppo più che amicizia o comunità? In modo nuovo e ben inquietante, che favorisce gregarismo e comunicazione standardizzata, com-

prime o superficializza spesso anche i grandi temi adolescenziali, dall'amore all'amicizia, dal sesso ai valori da fare propri. Il rischio è di far di questa età preziosa, poiché è quella che fa maturare l'uomo-nell'-io/sé, una condizione di sospensione tra esperienze molteplici e distraenti, ma protratta più a lungo rispetto al passato e per ragioni sociali (non lavoro, dipendenza dalla famiglia, non autonomia), che lascia nel soggetto un'orma di inconclusione, spesso permanente. Che poi esalta l'egocentrismo, fissa disordini esistenziali, conclama derive senza ritorno, accanto a integrazioni nella società vissute senza dubbi o resistenze oppure con spirito critico che spesso o si estremizza o si contrae fino a sparire. Oggi l'adolescenza appare alla società e a se stessa come un'età difficile, forse sempre più difficile, ma importante e decisiva e quindi da tutelare con impegno e acribia formativa. Come e da chi? Qui un ruolo sempre più importante deve giocarlo la scuola, rinnovando se stessa e ispirandosi a una lettura dell'adolescente e dei suoi bisogni e problemi ancorata a una psicologia fine e a una volontà di fare-sponda a questa crescita complicata e dismorfica. E tutela che deve toccare il fronte cognitivo e poi quella emotivo e quello sociale che caratterizzano tale età e lì portarli a una presa di coscienza il più possibile organica. Ma per far ciò la scuola dell'adolescenza deve ricostruirsi in modo nuovo, sia come spazio sia come pratiche, facendosi sempre più ambiente-di-vita dei ragazzi.

2. Quale scuola organizzare.

La scuola dell'adolescente deve farsi, sempre più in modo chiaro e compiuto, uno "spazio di vita giovanile" potenziata sotto ogni suo aspetto: cognitivo, emotivo, sociale, operativo. Uno spazio multiplo e organico al tempo stesso che dia una risposta concreta e vissuta ai bisogni molteplici di quella età preziosa e inquieta. Certo uno spazio organizzato secondo regole e finalità formative, quindi integrato nel suo esser plurale e regolato da stili-di-vita ben conosciuti da tutti e da tutti ben interiorizzati (e richiamati con energia appena qualcuno rovescia le regole e attiva comportamenti in controtendenza). Comunque uno spazio da pensare e realizzare e a più livelli: di utilizzo di una edilizia efficace per sviluppare questa condizione dell'insegnare/apprendere e del vivere-insieme-facendo-comunità. E qui saranno all'opera dirigenti scolastici e rappresentanti politici e locali o regionali etc., che dovranno ri-articolare gli spazi concessi tenendo presenti le funzioni varie che essi devono assumere: spazi di studio tra classe, atelier e biblioteca, spazi di gioco e di sport e spazi di assemblea, tutti da garantire nella loro efficienza, oltre che nella presenza effettiva e funzionale. Dentro ogni istituto poi dovrà essere presente una carta dei diritti degli allievi e dei loro doveri di cui dirigenti e docenti dovranno farsi interpreti sia teorici, ma soprattutto pratici, capaci di far-vivere davvero una comunità-di-formazione al suo livello più ricco e sottile. E ancora: tale spazio formativo deve correlarsi il più possibile e col suo territorio e con la società-mondo, accogliendo stimoli e problemi e accogliendoli in molte forme: con discussioni aperte o seminari, con mostre, con interventi di esperti. Favorendo anche incontri assembleari della scuola quando si manifestano episodi gravi di bullismo, di razzismo e di violenza o altro: momenti che fanno coscienza etica collettivizzata, esposta e esaminata nelle sue cause e nei suoi effetti.

Certo al centro dell'agire scolastico sta il curriculum e un curriculum sempre più complesso e fine, disposto tra conoscenze, competenze e abilità, sempre più orientato alla

personalizzazione e sempre più interdisciplinare: il che esige docenti più motivati e colti e in costante aggiornamento sulle loro discipline e sulla comunicazione educativa che va costantemente e affinata e riportata in classe. Ma per gli adolescenti accanto al curricolo vanno poste anche attività extracurricolari, con atelier di scrittura, di arte, di teatro, ma anche di scienze (ad esempio relativi alla scoperta sempre più complessa dell'universo o alle frontiere più ricche e aggiornate della matematica, che fanno anche approfondimento curricolare per gli allievi più dotati o interessati), ma anche di ginnastica ludica e, perché no, di politica-della-cittadinanza (sulla democrazia, su populismo e sovranismo, su totalitarismo etc.: con attività anche brevi ma intensamente formative rispetto proprio alla coscienza di cittadinanza).

Sì, la scuola degli e per gli adolescenti deve diventare sempre più ricca e motivante e articolata sia per rispettare le strutture mentali ed emotive e sociali di quell'età sia per favorire una formazione la più completa possibile proprio in quell'età decisiva nel far sviluppare (o no) la propria *humanitas*, e personale e sociale. Certo la sfida è significativa e forse anche difficile, ma nelle società democratiche moderne il compito formativo dei giovani e la cura del loro sviluppo su vari fronti è primario, decisivo e inaggrabile. Pena il retrocedere verso modelli di cittadinanza nettamente antidemocratici, ora autoritari ora anarchico-distruttivi che bloccano proprio il fare-comunità alimentata da un'etica condivisa e diffusa.

3. Tra cultura, didattiche, atelier e... curricolo

Ma entriamo ora nell'*operari* concreto della scuola, che concerne prima di tutto l'agire didattico, poi le pratiche di valutazione e l'articolazione delle attività extracurricolari.

Sulla didattica vanno tenuti al centro i modelli sempre più diffusi, in teoria e anche in pratica, e innovativi, che sono molteplici e ben sperimentati (penso in particolare a quello della "scuola-capovolta" che esige studio a casa con l'uso di internet e discussione critica con relativa sintesi finale in classe, guidata dal docente; ma è solo un esempio, e altri potrebbero esser fatti: come la didattica della ricerca, del lavoro di gruppo etc.). Poi è la classe che deve cambiare volto rilanciandosi come classe-aperta per sanare arretramenti nella appropriazione delle discipline da parte dei ragazzi più deboli oppure per sviluppare le loro capacità e vocazioni nei più dotati, favorendo un innalzamento della loro comprensione delle discipline in questione: pratica diffusa in Europa e lì ampiamente convalidata. Criterio poi che non fa affatto emarginare la classe come comunità-di-vita, poiché è lì che sempre si ritorna e che resta quindi come "collettivo" vissuto. Dentro tutte le pratiche scolastiche va valorizzata e al meglio la collaborazione, che fa *brainstorming* e nella classe e negli atelier e produce partecipazione e motivazione insieme e quindi apprendimenti più ricchi e anche più personalizzati. Sì, infatti, poi c'è la personalizzazione degli apprendimenti che in questa età si fa determinante, in quanto risponde a suggestioni proprie e a vocazioni al loro *incipit*, sempre da stimolare e in classe e poi con approfondimenti appunto personali. La classe deve diventare comunità-di-insegnamento/apprendimento a più marce e che proprio nel e col pluralismo dei suoi processi messi in atto stimola e motiva e fa partecipazione negli allievi, come pure reclama dai docenti una capacità costantemente ricca e innovativa del loro atto-di-insegnare. E tutto ciò proprio per andare incontro alla mente e personalità degli adolescenti e alla

loro curiosità aperta su tutte le dimensioni della realtà, in modo e critico e riflessivo.

E la valutazione? Deve farsi sempre di più autovalutazione, ovvero capacità di leggere e capire le proprie difficoltà e impegno a superarle da sviluppare in stretto dialogo coi docenti. Deve poi partendo dall' "errore" fissare i vuoti e i pieni di una appropriazione della disciplina in questione. Come deve sviluppare in ogni disciplina i criteri di eccellenza a cui poi ciascun allievo dovrebbe guardare come fini-da-raggiungere. Tutto ciò però in un rapporto col docente di tipo incoraggiante e mai solo censorio. Valutazione che riguarda sì esercizi scritti e interrogazioni orali, ma rese più pubbliche e occasioni di crescita della classe nel suo complesso, come momento di riflessione in comune. Poi ci sono le sfide più sofisticate, tipo prove-INVALSI, che stimolano a un pensare più fine e a raggiungere competenze più alte, attraverso esercizi più riflessivi, meno consueti e cognitivamente più di-eccellenza: sfide che vanno attivate proprio per favorire una crescita dello stile cognitivo e delle competenze disciplinari dei giovani, venendo incontro a un loro bisogno e a una potenzialità della loro *forma mentis*. Anche qui c'è tutto un percorso innovativo da fare, ma sul quale possediamo già e bene le pietre miliari.

Uscendo dal curriculum si postula una scuola-a-tempo-pieno, aperta a molte attività, in dialogo con le altre istituzioni a vario livello formative presenti nel territorio e non solo (oggi la distanza non è più un problema invalicabile con le nuove tecnologie) che promuove iniziative varie e tutte finemente formative. Un esempio: il teatro come studio dell'umano in tutti i suoi volti e assimilazione di tali stati d'animo e quindi conoscenza di sé, come pure costruzione di uno spettacolo e coerente e di qualità espressiva ed estetica, il che fa e a più livelli formazione. Altro esempio: lo sport come *ludus*, che fa coscienza di regole e spirito di gara ma vissuta insieme, costruendo anche rivalità ma nell'empatia di fondo che si fa sentimento comune. Poi gli atelier di specializzazione di vocazioni e interessi, dalla scrittura alla poesia, dalla pittura alla matematica etc., che innalzano il dialogo con la cultura e la interiorizzano, elevando il soggetto alla cura-di-sé. E ancora visite a musei, a luoghi storici, monumenti della vita sociale, che fanno e memoria storica e affinamento emblematico della cittadinanza e ancora formazione. Che dire poi delle pratiche, sì trasversali tra le varie discipline ma anche più occasionali e specifiche, di educazione riflessiva e partecipata alla cittadinanza? Che devono essere plurali e sentite come proprie, anche attraverso le iniziative di incontro con la società e con l'opinione pubblica, con ricordi di feste o commemorazione di date significative. E ancora: la stessa esigenza di alternanza tra studio e lavoro apre a una visione più viva e diretta del mondo-del-lavoro, che fa coscienza critica della società e dei suoi ordini produttivi e dei suoi diritti, ma anche riconoscimento e del ruolo del lavoro nella società e delle sue molte forme e storiche e sociali, rispetto alle quali maturare autocoscienza e conoscenza operativa e legale e politica.

Allora la scuola dell'adolescenza è e deve essere una comunità di formazione su più fronti, con forte coscienza della propria articolazione e del ricco quadro organizzativo che deve regolarla, attraverso anche una costante valutazione del suo farsi-sistema e della sua effettiva finalità raggiunte rispetto al modello-guida. Un'identità complessa e da programmare e da tutelare e da verificare *in itinere*, rispettosa così e dei bisogni e delle potenzialità stesse dell'età-dell'adolescenza, sì inquieta ma ricchissima di *humanitas*!! Oggi proprio la "scuola dell'autonomia", già varata nel suo modello alla fine degli anni Novanta del Novecento e più e più volte ripresa e affinata fino ai nostri giorni, permette

per la sua flessibilità, per la sua immagine aperta e per il principio-chiave dell'innovazione che la regola la creazione di scuole per i ragazzi dai 12 ai 19 anni e soprattutto dai 14 in poi, ovvero di un *habitat* di studio e di socializzazione costruito davvero a misura dei loro bisogni e delle loro strutture e sociologiche e comunicative, attraverso studi e iniziative più libere e partecipate. Da immagine ideale-e-regolativo tale scuola può davvero divenire un modello reale da vivere quotidianamente con piena soddisfazione e degli utenti e degli insegnanti, in quanto vera comunità-di-ricerca.

4. Riflessione conclusiva

Sì, la scuola dell'adolescenza va oggi e ripensata e curata con sottigliezza e impegno, davanti alla crescita del disorientamento e disagio giovanile, come della crescita delle "passioni tristi" e dell'invasione del digitale e delle tecnologie che lavorano già per il postumano in cammino. Va ripensata a tutela della natura giovanile da recuperare tra pensiero e emozioni e modello di socializzazione oltre Tecnica e Mercato, con uno sforzo per attivare pensiero critico e coscienza dei diritti umani e società rivolta al bene comune. Così la scuola e la sua formazione in età giovanile si fa forse l'ultima frontiera per non cancellare quell'*anthropos* da cui veniamo e che, pur tra tanti errori, resta la garanzia unica di un soggetto-libero-e-critico che si fa regola sociale e attore responsabile rispetto al Mondo in cui vive. E di esso non più Signore ma Abitante consapevole: e a più livelli.

Pertanto è la cura di tale frontiera scolastica che nelle società democratiche avanzate deve farsi sempre più centrale, a tutela appunto di una qualità del soggetto e come mente e come persona e come cittadino. Infatti se non fa ciò la scuola, chi può farlo? E se non si fa, quali le conseguenze? Certamente distruttive in ogni senso e forse irreversibili nella società articolata, appunto, tra Tecnica e Mercato che ormai ci possiede e ci orienta sempre più, proprio nel nostro vissuto personale, governandolo secondo i suoi Miti posti come Verità indiscutibili!

Bibliografia

- Baden Powell R., *Scoutismo per ragazzi*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1999
 Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014
 Baldacci M., *La scuola al bivio*, Milano, FrancoAngeli, 2019
 Benjamin W., *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, Torino, Einaudi, 1982
 Berlinguer L. et al., *Il modello formativo dell'autonomia didattica*. I.II.III, Roma Anicia, 2020
 Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione*, Roma, Studium, 2018
 Bertagna G. (a cura di), *La scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Roma Studium, 2004
 Betti C., Benelli C. (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale*, Milano, Unicopli, 2012
 Borgna G., *Il mito della giovinezza*, Roma-Bari, Laterza, 1997
 Dolto F., *Adolescenza*, Milano, Mondadori, 1990
 Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008
 Cambi F., Dell'Orfanello G., Landi S., *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio*,

- Roma, Armando, 2007
- Coleman J.C., Hendry L., *La natura dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1990
- Erikson E., *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2008
- Fiori A., *Letteratura, adolescenza e romanzo di formazione* (testo on line)
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007
- Galli N., *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, Brescia, La Scuola, 1990
- Giammarco E., *Il tema dell'adolescenza in letteratura* (testo on line)
- Gillis J.R., *I giovani e la storia*, Milano, Mondadori, 1981
- LUMSA, *Lo sviluppo sociale dell'adolescenza* (testo on line)
- Manacorda M. A., *La scuola degli adolescenti*, Roma, Editori Riuniti, 1979
- Mancaniello M.R., *L'adolescenza come catastrofe*, Pisa, ETS, 2002
- Mariani A. (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018
- Mariani A. (a cura di), *La comunità professionale, motore per il cambiamento della scuola*, Roma, Anicia, 2020
- Massa R., *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Milano, Angeli, 1988
- Mead M., *L'adolescenza in una società primitiva*, Firenze, Giunti-Barbera, 1980
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- Morin E., *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2015
- Petter G., *Problemi psicologico della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Cortina, 2000
- Polmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1997
- Tordo L., *Gli adolescenti e l'amore*, Roma, Carocci, 1998

Sul pensiero pedagogico di Riccardo Massa¹

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Riccardo Massa has been an interpreter of the Italian Theoretical Pedagogy: this article identifies four main focuses of his thought: the important research on the pedagogical epistemology, the reflection on young people, the “clinic of education” and the challenge of the school in the postmodern era.

Keywords. Italian Pedagogy - Theoretical Pedagogy - Clinic of Education - Riccardo Massa - Bildung

A Massa, sia io sia molti altri amici/colleghi siamo stati legati da un intenso lavoro svolto insieme all'interno di quello che fu chiamato il “gruppo romano” di ricerca in pedagogia teorica che tra gli anni '80 e '90 si è riunito spesso, sviluppando in modo collaborativo e attraverso vivaci discussioni regolate dai promotori dell'iniziativa, i professori Giuseppe Flores d'Arcais e Alberto Granese: un lavoro comune assai ricco e articolato, consegnato a tutta una serie di testi usciti presso UNICOPLI in vari anni. Lì ho conosciuto meglio il collega Massa e ne ho apprezzate le capacità interpretative e dialettiche, come pure la tensione innovativa delle sue proposte di studio e delle analisi dei vari problemi. Un pedagogista di razza ben collocato sulla frontiera della “pedagogia critica” che era poi anche il paradigma che guidava il lavoro di tutto il gruppo. Che Massa ha poi svolto in modo autonomo e assai rigoroso dando corpo a un suo “credo pedagogico”, per dirla con Dewey, originale e significativo, e ancora oggi, a vent'anni dalla sua purtroppo prematura scomparsa, tutto attuale.

Per questa occasione di ricordo e di studio (il convegno milanese a lui dedicato l'11 dicembre 2020) ho riletto le sue opere subendone ancora il fascino e teorico e strategico ed ho individuato tre nuclei di organizzazione del suo pensiero (con in più un quarto nucleo, che evidenzierò in fondo a questo mio discorso di sintesi) che hanno attraversato tre decenni del suo lavoro accademico, li collocandosi come linee di continuità e approfondimento costante: nuclei forti che ben contrassegnano la pedagogia critica di Massa.

1) Al centro del suo lavoro c'è una ricca indagine sull'epistemologia pedagogica, tema ben centrale in quegli anni ('70-'90), che si articolava sul modello deweyano resosi ormai internazionale e che allacciava scienze-dell'educazione e riflessione filosofica, critica e progettuale. Anche Massa si muove da tale tavolo ma vi apporta ulteriori contributi precisi: fissa nelle scienze umane il bacino di tali scienze educative, ma qui evidenzia e sempre più il ruolo-chiave da assegnare alla psicoanalisi e al marxismo tanto sul piano teorico come operativo. Per fondare una epistemologia storico-materiale dell'educazione

¹ Relazione tenuta al convegno milanese in ricordo di Massa l'11 dicembre 2020.

in cui spiegazione e ermeneutica e dialettica si devono integrare reciprocamente. Una posizione che ben si confronta con i modelli epistemici più riconosciuti e si afferma nella sua originalità, anche e proprio rispetto all'oggetto stesso che regola tale sapere: l'educazione/formazione. Quanto alla scelta filosofica si fa via via sempre più netto il suo legame con lo strutturalismo e con Foucault in particolare, che lo sollecita allo smascheramento di ogni "controllo educativo", all'attenzione da dare al corpo per capire questa pedagogia conformatrice, poi a porre al centro il richiamo al ruolo decisivo del soggetto e di ogni soggetto da tutelare nella sua libertà e autoformazione, assumendola come regola e da seguire in tutta la sua problematicità. Così Massa ci offre via via un congegno complesso da tener ben fermo nel giocare della pedagogia tra teoria e prassi, ovvero tra sapere e scientifico e prassico insieme. E qui i testi-chiave sono, oltre quello del 1975 (*La scienza pedagogica*, uscito per La Nuova Italia) già significativo, *Teoria pedagogica e prassi educativa* (1979) e *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione* (1986). Un modello che ancora oggi ci parla in modo esemplare e per la sua ricchezza e per la sua criticità, aperta e dinamica.

2) Altrettanto centrale nel lavoro di Massa è il ruolo assegnato proprio ai giovani: sì, poiché sono essi e sempre i destinatari del fare-educazione e del pensare-pedagogia come ebbe a insegnarci Socrate: infatti essi fanno-futuro e lì possono/devono porsi come portatori di innovazioni, relative a fini e valori e progetti. Massa ha ripreso con costanza questo tema e lo ha via via sviluppato, diciamo così: dallo scoutismo alle migrazioni, in modo ora teorico ora sperimentale, mettendo ben in luce la ricchezza e l'apertura e l'impegno della giovinezza, rivolta alla conquista della cultura e alla costruzione di un sé autentico e responsabile già rispetto a se stessa. Un lavoro assai fine che Massa tra i pedagogisti ha svolto a una quota complessa e preziosa. E da cui dobbiamo riconoscerci ancora oggi veramente supportati per svolgere un educare efficace rispetto a questa tappa di età formativa, ma che sta proprio al centro e sempre del fare-educazione. E si rileggano i testi: *Saggi critici sullo scoutismo* (2001), *L'adolescenza, immagine e trattamento* (1988), fino ai saggi su *Le vite normali*, del 1991 e poi a quelli sulla "migrazione educativa" e la "dispersione scolastica". Tutto un fascio di testi che ben tematizza l'oggetto specifico dell'educare visto nella sua destinazione compiuta e posto come nucleo "ontologico" stesso della pedagogia, che poi riflettendo si determina, se riletto in generale, come processo-formativo o "formazione" *tout court*.

3) Sulle orme di Foucault e della psicoanalisi poi prese corpo la "clinica della formazione" (la cui esposizione centrale sta nel saggio del 1992, uscito per FrancoAngeli, ma da rileggere insieme a testi coevi), che spostava il punto di vista sul soggetto, mettendo al centro il taciuto o l'ignorato, nel soggetto stesso, come pure il fronte degli impliciti formativi, siano essi traumi o povertà subite o nodi interiori irrisolti, a cui invece una pedagogia critica rivolta al soggetto e alla sua formazione non può non guardare, con precisa acribia, sviluppandola in un pensare e agire clinico che fa analisi ermeneutica e si organizza secondo un *setting* operativo capace di far emergere appunto il non detto, il nascosto, l'implicito. Sì nel soggetto ma anche nelle stesse istituzioni formative. Le quali si bloccano se non si fanno autocoscienti della loro forza formativa in senso autentico e non la sviluppano anche su queste delicate frontiere ma condizionanti e a ogni nivel-

lo , relative al non detto , al taciuto, al “segreto”, che va invece portato con forza alla luce dell’analisi e della terapia. Qui Massa ha svolto un lavoro originale e profondo, che possiamo dire “ci ha aperto gli occhi “ sulla dialettica del formare impegnandoci a riesaminarlo e nella teoria e nella pratica. Lavoro che la sua scuola milanese ha portato poi avanti con determinazione e aggiunte, ma sempre con fedeltà, come testimoniano i lavori di Maria Grazia Riva, ma non solo, presi qui ad esempio di continuità e crescita di questo paradigma. Un lavoro critico veramente esemplare.

4) Cito appena il quarto fronte della ricerca di Massa, ma che è lì tema centrale anch’esso: quello relativo alla scuola e al suo dovere di cambiare per adeguarsi ai tempi nuovi e che deve farlo rispetto alle sue strutture, ai suoi modelli operativi, ai suoi quadri culturali in modo e critico e costante. Un’indicazione sempre attuale ma che oggi, sì proprio oggi ,si fa decisiva e da tener ben ferma, nel tempo della pandemia, della DAD e del *Recovery fund* e da tutelare perciò in tutta la sua ricchezza. Guardando avanti e senza rimanere prigionieri del passato o dei miti di un avvenire dichiarato ormai come implacabile e cogente nel suo profilo già qui attivo. No, la scuola deve cambiare legandosi agli utenti (i giovani e i loro bisogni) e ai saperi sempre dinamici nel tempo e così arricchirsi di un’idea di educazione nuova e di istruzione alta e formativa, ma capace di leggere anche le sue dinamiche lasciate ai margini che vanno invece tematizzate ed esercitate, come ci richiama a far *Sottobanco*, la raccolta di interventi proprio sulla clinica resasi operativa anche in ambito istituzionale presentati al convegno milanese del...Ma su questi temi si rilegga *Cambiare la scuola* (1997) ma anche *Saperi, scuola, formazione* del 1991. Anche qui il richiamo di Massa resta ancora esemplare.

Per tutte queste ragioni relative a una ricerca pedagogica ricca e sottile, qui solo abbozzata nel suo congegno/credo soltanto a volo d’aquila, il lavoro svolto da Riccardo Massa va ricordato, va studiato e va proseguito con impegno nel suo modello educativo/pedagogico, sì proprio per innalzare la pedagogia al ruolo-chiave che deve e non può non vivere nel nostro XXI secolo!

Un ruolo che può svolgere, però, se si affina in tutte le sue aree e lo fa dialogando alla pari coi diversi saperi che gli sono utili e con l’intento socio-politico, appunto, di custodire la formazione più autenticamente umana per tutti e sulla quale investire il senso più vero e più giusto del nostro fare-futuro.

Marginalia

Ricordo di Alba Porcheddu

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Dopo lunga e complessa malattia l'amica e collega Alba Porcheddu ci ha lasciati. Io l'ho sempre presente nella memoria negli anni lontani della giovinezza, in cui forte e dinamica e di bellissimo aspetto era una figura-protagonista della pedagogia nazionale. Sì, proprio per i suoi studi, che ho ricordato nel necrologio inviato alla SIPED; ma anche per l'energia e convinzione che portava nelle varie occasioni e d'incontro e di studio. Incontri che sono durati molti anni, soprattutto all'interno di quel "gruppo romano" (con Flores d'Arcais, Massa e Frauenfelder e altri colleghi interessati e partecipi alle ricerche di tipo teorico ed epistemologico in pedagogia, consegnate a volumi che fecero un-po'-epoca), nel quale Alba ebbe sempre un ruolo e critico e propositivo, reso attivo alla luce di un'idea ricca e organica del pedagogico, che si articolava tra teoria, istituzioni e operatività didattica. Incontri che furono per tutti i partecipanti un vero "nutrimento" riflessivo in continuo approfondimento e proprio per l'impegno lì profuso dai vari studiosi.

Con Alba vincemmo il ruolo di professore ordinario nel concorso del 1984 (chiusosi poi nel 1986) coprendo lei la cattedra di Cagliari e io quella di Siena. Quando poi nel 1990 io lasciai Siena per Firenze mi fu chiesto di indicare una sostituzione per la cattedra di pedagogia generale ed io feci con piena convinzione il suo nome, che fu assai ben accolto e lì Alba operò con vivo impegno costruttivo. In seguito, nei diversi PRIN che ebbi a dirigere e indicati come vincitori dalla stessa comunità pedagogica nazionale (e ciò avvenne più volte e su temi diversi), la collega partecipò sempre con prospettive organiche e significative, via via nel tempo fino alla comune "collocazione a riposo". Così con Alba c'è stata una forte e costante partecipazione di studi e di iniziative culturali che hanno resa più intensa la stessa amicizia.

Tale amicizia era nata anche per il rapporto spontaneo e vivo che si era aperto tra noi fin dalla prima conoscenza e che è rimasto intatto nel tempo a seguire. E ne ricordo le lunghe telefonate su vari aspetti e problemi della vita accademica e delle attività disciplinari: sempre acute e vivaci e di fine argomentazione psicologica. E tale "amicalità" aperta e partecipata era veramente propria della pedagogista romana, sempre attiva e disponibile, sempre pronta ad ascoltare, consigliare,... anche ridere insieme. Poi la stessa

lunga e difficile malattia che l'ha colpita e che l'ha resa sempre più debole, specialmente negli ultimi anni, non ha spento l'amicizia, coltivata da brevi telefonate e visite affettuose, compiute insieme a Francesco Mattei, anch'egli molto amico di Alba, nelle quali abbiamo ricordato i tempi delle nostre collaborazioni e dei nostri incontri operativi su temi educativi. Con nostalgia e... tanto rimpianto.

La sua scomparsa lascia un vuoto, sia scientifico sia personale, nella pedagogia italiana, anche se (come ho ricordato nel necrologio-SIPED) il rileggere ora le sue opere ci riporta davanti questa intensa voce e ce la fa risentire vicina e acuta come guida partecipe per fare "buona pedagogia" di impegno teorico e strategico insieme, che ci ricolloca in quel mondo-di-ieri, il quale, forse, a ben guardare, ha ancora e molto da insegnare alle disarticolazioni e parcellizzazioni intervenute, e senza troppi turbamenti purtroppo, nella pedagogia attuale.

Addio Alba, collega-amica con cui abbiamo costruito, in dibattiti intensi, la nostra identità di pedagogisti di fine-Novecento!!

How to use storytelling in a strategic partnership between higher education and primary schools: writing for inclusion

MIREIA CANALS-BOTINES

Docente di letteratura e comunicazione - Universitat de Vic-Central de Catalunya

Corresponding author: mireia.canals@uvic.cat

ANGEL RALUY ALONSO

Docente di didattica della lingua inglese - Universitat de Vic-Central de Catalunya

Corresponding author: angel.raluy@uvic.cat

Abstract. The European Project “Writing for Inclusion” (WIN) endeavours to raise awareness, to change perceptions and to provide resources on how to implement inclusion through storytelling in the language classroom. This research article sets the principles and tools of the project, while taking into account the creative process of building a story. The Project’s ultimate goal is to help build more inclusive education systems that cherish the values of diversity.

Keywords. Storytelling - Strategic partnership - Primary school - In-service teachers - European Union - Inclusive education systems

1. Introduction: Background, main goals and stakeholders

Creating an inclusive community was a primary goal in the process of European integration from its start and this may be the reason why social inclusion has become one of the eleven priorities for Cohesion Policy (2014-2020) within the Europe 2020 Strategy. Indeed, social inclusion has been a long-term key priority for the European Commission in the belief that social cohesion and education played a paramount role to foster social mobility within an equitable society. More recently, the European Commission has launched an initiative called “European Pillar of Social Rights “ (2019-2024) which, among other principles, strongly advocated for anchoring a strong social dimension in education in order to attain equity.

In line with these actions, our project “Writing for Inclusion” (WIN) aims to focus not only on rising awareness or changing perceptions to enhance equity but mainly seeks to promote the effective use of digital storytelling as a tool to promote inclusion. In order to mainstream inclusive practices, transnational cooperation among European universities and schools is paramount since it gives the opportunity to act in a problem-related manner that bridges the gap between schools and universities to offer a solution to the existing challenge of setting up a school where all students are treated equally. All in all, this project aims to realize synergies between the different stakeholders involved in the

education of young learners since collaboration may be the best way to solve the complex issue of social inclusion in education that Europe is currently facing. Thus, a four-country consortium was created: University of Vic-Central University of Catalonia (Uvic-UCC) from Spain, Università di Firenze from Italy (UNIFI), Eötvös-Loránd University (ELTE) from Hungary, and Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (PUET) from Ukraine; and four schools: Les Pinediques, from Spain, Istituto Comprensivo Le Cure from Italy, Erzsébetvárosi Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Szakgimnázium, from Hungary and Poltava Comprehensive school of I-III degree # 18, from Ukraine.

With regards to the target groups, the project intends to approach in-service teachers, young learners, and more marginally teacher trainees. According to Savic (2009), teachers are “key factors to developing inclusive culture and practices” and their positive beliefs about the benefit of mainstream education are essential to creating inclusive environments. Thus, many international studies (e.g., O’Gorman & Drudy, 2011) confirm that the factors that may favorably impact on teachers’ attitudes towards inclusion in the classroom are related to being properly trained and having adequate classroom resources. Pupils are also crucial since when children are exposed to inclusion at an early age, they are more likely to accept disabilities in their environment (Rafferty et al., 2001). Nonetheless, this attitude may wane if not specifically supported by school practices and this is why digital storytelling could be a suitable method to increase the motivation of students towards diversity within their school curriculum. Inclusive schools must respond to the needs of their pupils by ensuring appropriate curricula in the belief that diversity should be valued and not “tolerated” or “accepted”. Finally, universities are also relevant stakeholders. According to Crawford and Porter (2004), Higher Education institutions should prepare student teachers for diversity and inclusion in regular classrooms and should also develop ongoing professional development for in-service teachers. Additionally, Slee (2010) has argued that one of the most relevant areas for promoting inclusive practice is pre-service teachers’ understanding of its implementation in classroom practice.

2. Methodology: The creative process of building a story

As Ros-Garcia (2013) states, children’s books are a transmitter tool that has been used in our cultures for many years, since tales have an educational behavior that influence on people’s identity construction. The process of building a story, into children’s hands, can be a challenge for primary teachers if they do not have the right tools to do so. There are some narrative structures which are key to constructing stories for children (Canals-Botines, 2020). Those structures may be very useful to create a story that is designed for classroom teaching and can be very helpful to teach relevant topics such as care in education.

When children are involved in the creation of a piece of work, they focus mainly on the steps and on the final objective of the creation. In the Win Project case, the objective is to tell a story dealing with inclusion. Primary teachers take first an online course to learn how to build a story and how to transform their learning into a practical process within their primary classrooms (9- to 10-year-old pupils). They learn how to build stories departing from three different narrative structures and round up their training by choosing one of the structures and building an animated story. These stories will serve

to primary teachers as examples to showcase their pupils and will be samples that may be used to model the children's writing.

The process, in the primary classroom will be led by the teacher and divided into 12 sessions, in which children will be grouped in teams of 4. They will have to learn from the structures and examples in order to decide what narrative structure to take. Next, they will start making their own decisions: what structure to take, and what elements of the story they need. Therefore, the animations will be chosen by the team and a first presentation will be done by a spokesperson to the rest of the class.

Subsequently, they will be following the guidelines given by the teacher in order to build the animated story. To finish, a group member will present it to the rest of the class. Those stories will be shared and presented to the school partners within the framework of the eTwinning platform.

3. Project results

In terms of the project results, WIN will create the following outcomes:

- An open access learning platform. It will gather practices and transfer experiences among the participating universities and schools in the area of Inclusion. This platform will collect information about how diversity in education has been tackled and how digital storytelling may be an instrument to raise children's awareness and to promote integration. The web portal will also be a forum to share knowledge and it will offer resources and strategies for all the project participants. Eventually, it will host the final version of the training package and, upon the project's completion, the platform will continue to run as a source of support for practitioners since it will be open access to the educational community.
- Online modules. Their main goal is to reappraise the teachers' attitude towards diversity and to sensitize them to the teaching styles suitable for spreading our view of Inclusion. At the same time, the learning materials aim to equip teachers with practical suggestions on how to use narrative structures and with online guidance to implement digital storytelling. The modules will provide theoretical knowledge (core reading resources), practical resources (useful websites) and they will explore the creation processes of writing to promote social, cultural and learning diversity.
- Learning-focused animations. They will be a bank of digital resources that children will use to elaborate their stories on inclusion in peer-to-peer scenarios. Animations not only attract and capture attention, but also have a cognitive purpose since they provide more and different information than words. Also, animations connect what children do in the classroom to the rich media world that they live in.
- A school toolkit. It will be developed to aid participants (teachers and students) through all the steps that are to be followed to create a digital story. This online pack will cover the technical processes of how to make the most of the animation toolkit, and it will give recommendations on how to implement the materials in the classroom. This guide will include a sample of a digital animated story for the classroom too.

- A training activity. It will combine e-learning modules (20h) that different partners can choose according to their teaching needs, and face-to-face sessions following a blended methodology. The training activity attempts to act as a stimulus for teachers to acquire knowledge in the field of “Care” and also to familiarize participants with the role of storytelling in integration. The main idea is to encourage the sharing of teaching experiences and eventually create a network of European educators that are interested in gaining deeper understanding and bringing those procedures to their schools.
- A multiplier event. This final event aims to disseminate the project outcomes and reach out to the local community. We foresee around a hundred attendees, namely, families, pre-service teachers, practitioners, primary school administrators, education city counselors, education lecturers and researchers, members of the Catalan, the Spanish Parliament or the European Parliament and members of the Regional/Spanish Government.
- Digital tales. Primary school students will elaborate inclusive stories that will be shared in an eTwinning project among partner schools. Similarly, pre-service teachers will create their own tales after observing and evaluating the project implementation. Those students will be awarded with 6ECTS upon completion of their assignments within the framework of a Literature University Module.

4. Conclusion: The benefits of a European partnership

As for the long-term benefits, the online resources and materials will be used openly by schools, administrators, researchers, teachers and students from participating and non-participating countries. Besides, training in-service teachers through life-learning programs at some of the consortium’s universities will also be considered. More specifically participating organizations will benefit by sharing knowledge and best practices to develop and implement innovative approaches for inclusion in education while participating in online virtual exchange activities (eTwinning for schools and the learning platform for universities)

As for participants and target groups, In-service teachers will gain more insight into how inclusive practices can be implemented to mainstream students. Educators will be given the opportunity to share their best practices with other colleagues from partner countries and to cooperate with educators through co-creation of materials and participation in joint workshops. Furthermore, WIN will help practitioners acquire intercultural skills in the area of education and they will have access to increased opportunities for internationalization via online collaboration (eTwinning project). Last but not least, the WIN project may contribute to making the school a place more open to innovation and may empower teachers to become the spearhead of change.

Children are the main target of our consortium and the project itself stresses the importance of creativity and online literacy to encourage more inclusive attitudes towards diversity in mainstream pupils. They will be given the multimedia tools, the narrative structures and the examples to be able to create a short sample of digital storytelling. Their creativity will weave together text, images, music and possibly video that will promote creative e-learning, non-discriminatory attitudes and the development of literacy in both L1 and L2.

Schools will benefit from being part of WIN because they will implement innovative practices to enhance integration, they will include emerging academic skills such as online competence, they will provide professional development for their practitioners and eventually they will raise the school's profile and gain visibility in the local community as a hub for social cohesion practices.

More marginally, teacher trainees will also raise their awareness on inclusion through classroom observation and peer reporting. Their placement at school will make them potential users of the project materials in their future classroom. WIN aims to make pre-service teachers aware of the need for inclusive attitudes and practices and also wants to foster the use of technology for academic purposes with young and very young learners.

References

- AREA, I., & AREA, I. (2016). The European Pillar of Social Rights.
- Canals-Botines, M. (2020). Teaching Narrative Structures to Students majoring in Pre-School and Primary Education. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 175-186.
- Cohesion Policy (2014-2020)
https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag40/mag40_en.pdf, retrieved March, 20, 2021.
- Crawford, C., & Porter, G. L. (2004). Supporting teachers: A foundation for advancing inclusive education. Toronto: The Roeher Institute.
- “European Pillar of Social Rights “ (2019-2024): <file:///C:/Users/raluy/Downloads/KE-09-21-008-EN-N.pdf>, retrieved March 20, 2021.
- European Project “Writing for Inclusion” (WIN):(2020)
<https://www.uvic.cat/en/news/a-european-project-will-use-creative-writing-and-digital-narrative-resources-in-primary-schools.>, retrieved March 20, 2021.
- O’Gorman, E. and Drudy, S. (2011). Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders. School of Education, University College Dublin.
- Rafferty et al. (2001) Are teamwork and professional autonomy compatible, and do they result in improved hospital care? *Quality in Health Care* 2001;10 (Suppl II):ii32–ii37.
- Ros- Garcia, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora del género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22.
- Sartori, D., Catalano, G., Genco, M., Pancotti, C., Sirtori, E., Vignetti, S., & Bo, C. (2014). Guide to cost-benefit analysis of investment projects. Economic appraisal tool for cohesion policy 2014-2020.
- Savić, V. (2009). Creating Inclusive Environment through Humanistic Teaching. In: Popović, R. (Ed.). *Responding to Diversity in Teaching Young Learners* (11-27). Jagodina: Faculty of Education in Jagodina.
- Slee, J. (2010). A systemic approach to culturally responsive assessment practices and evaluation. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 246-260.

Un libro in discussione

Franco Cambi – Giancarla Sola, *Dante educatore europeo, Il melangolo, Genova, 2021*

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e Filosofia della Scienza - IULM

GABRIO VITALI

Docente - Istituto Superiore Caterina Caniana

Tutti i suoi lettori e moltissimi fra coloro che non l'hanno mai letto sanno che il fiorentino Durante degli Alighieri, detto Dante, era un poeta sapientissimo di tecnica raffinata e rigogliosa e un filosofo multidisciplinare di vasta e profonda cultura. Quello che, invece, viene frequentemente sottaciuto o al tutto ignorato è che Dante è stato anche un magnifico uomo politico, nel senso più pieno e nobile del termine, capace dell'elaborazione complessa di un grande progetto di trasformazione antropologica e sociale e di una coerente visione del destino dell'umanità e del mondo, alla quale fare riferimento nei comportamenti individuali e nella storia comune. Tale progetto e tale visione vengono perseguiti e articolati in tutte le tappe dell'intera l'opera dantesca, dalla *Vita nova* al *De Monarchia*, al *De vulgari eloquentia*, al *Convivio*, e trovano la loro meravigliosa sintesi nell'inarrivabile poesia della *Commedia* e nella sua straordinaria profezia fondativa. Dante sa, tuttavia, che l'avvio di un progetto politico d'impianto evangelico e di portata planetaria, come quello che si sente inviato a portare nell'Occidente europeo di allora, implica un parallelo percorso di educazione linguistica, culturale, etica e civile, rivolto innanzitutto alla formazione di una nuova classe dirigente, capace di interpretarlo e di dirigerlo all'interno di – e ben oltre – una crisi epocale di civiltà, dalle derive devastanti e distruttive, quale quella che nel passaggio del secolo l'umanità cristiana del suo tempo attraversa.

Di questa consapevolezza e di queste motivazioni pedagogiche dell'opera dell'Alighieri danno oggi magistralmente conto, nel loro *Dante educatore europeo* (Il melangolo, 2020), gli studiosi Franco Cambi e Giancarla Sola, i quali illustrano Dante come un «Vero Grande Intellettuale Pedagogista, critico e riformatore, qual è sempre un vero pedagogista» e, perciò, ne raccomandano la lettura adottando «lo sguardo di una filosofia dell'educazione in particolare, che attivi un'ottica trasversale tra le opere filologicamente integrate e comprese insieme e tenga fissa un'intenzionalità formativa orga-

nica, facendosi sfidare dalla stessa utopia, proprio sul terreno più squisitamente rivolto all'interpretazione». Il taglio d'interpretazione pedagogica, che Cambi e Sola propongono e documentano come chiave di lettura dell'intera opera dantesca, mostra infatti un grande valore euristico sia per una più piena comprensione dell'organicità coerente e complessa che collega e integra le cosiddette opere minori di Dante, sia per comprendere la funzione laboratoriale di queste nella costruzione del pensiero etico-politico, dell'impianto compositivo e persino della scelta del linguaggio poetico che portano all'invenzione straordinaria dell'opera maggiore: «tale prospettiva nettamente pedagogica c'è al fondo di quel pensiero e nasce con la *Vita nova*, cresce con le opere successive per arrivare alla *Commedia*, [...] in cui il viaggio di Dante nei mondi ultraterreni si fa esplicitamente metafora pedagogico-educativa».

La felice intuizione epistemologica dei due autori consente così di leggere tutti gli scritti di Dante come l'articolazione progressiva e necessaria non solo di un percorso formativo individuale dell'uomo e del cittadino cristiani, ma anche di una vera e propria pedagogia politica laica per una nuova classe dirigente che sia in grado di governare le crisi, i conflitti e le trasformazioni, che il passaggio antropologico in corso nella società occidentale ed europea dell'epoca richiede. Qualcosa di simile, per fare un esempio, a quel tipo di *lettere encicliche* alle quali ci hanno abituati, nell'ultimo mezzo secolo, pontefici come papa Giovanni XXIII o papa Francesco e che si configurano come vasti scenari progettuali fondati sulla tradizione culturale dell'umanesimo cristiano, ma che sono rivolti alla società laica nel suo insieme, nel suo rapporto politico e antropologico con l'attuale fase della storia dell'uomo. Così ci pare intenda l'opera dantesca Franco Cambi, quando la valuta come «un percorso di formazione spirituale, anche da rileggere in senso più laico, che sprona il soggetto a elevare se stesso e oltre se stesso, tra cultura assunta nel suo polimorfismo e illuminata da una comunicazione efficace per tutti (così si presenta a noi il suo volgare colto) e una vita sociale riportata a ordine, con valori comuni e regole riconosciute (quale è oggi per noi la Democrazia, erede moderna e postmoderna della Monarchia teorizzata da Dante ma con lo stesso ruolo: insieme universale e regolativo)».

Secondo la vasta messe di fonti e di testi interrogati da Cambi e Sola, pare che Dante fosse consapevole fin dalle origini fiorentine della finalizzazione pedagogico-politica, oltre che di formazione spirituale, dell'intero disegno progettuale, al quale aveva e avrebbe atteso nelle varie sue sequenze per tutta la sua vita. E i due autori lo dimostrano e documentano ampiamente nell'analisi della coerenza e dello sviluppo tematici mantenuti dal poeta sia nell'impianto compositivo che nella successione redazionale delle varie opere. È così che Franco Cambi legge la *Vita Nova* (1293/95) come opera di personale formazione etico-civile e religiosa in cui Dante raccoglie il fiore dell'esperienza poetica stilnovista, organizzandola nella ricostruzione autobiografica di un processo di ingentimento morale, di raffinamento cognitivo e di elevazione spirituale condotto da Amore per il tramite di Beatrice, prima immagine della Donna angelicata e poi già - come nella *Commedia* - figura della teologia, intesa come coniugazione salvifica dell'amore e della sapienza divina offerta a Dante e all'umanità tutta. Tale percorso consegna Dante moralmente e culturalmente preparato ad affrontare l'impegno civile e l'esperienza politica che lo porteranno, come membro dei Priori, al governo di Firenze nell'estate del 1300. Ma il fallimento e la sconfitta di questa prova (che gli varranno l'ingiusta e infamante con-

danna all'esilio per corruzione e al rogo per empietà) pone il poeta – sempre più isolatosi dalla battaglia politica contingente - di fronte alla necessità di dare organicità e sistemazione alla propria elaborazione scientifica e letteraria al fine di offrire una lingua, una cultura e una visione etico-politica a una nuova classe intellettuale e politica che, per formazione e convinzioni morali, divenga in grado di recepire, promuovere e governare un processo di *renovatio* e insieme di *restauratio*, secondo la volontà divina, dell'ordine e dei fondamenti dell'intera comunità cristiana europea.

L'epistemologia di Dante, già implicita nella *Vita nova* e infine maestosamente innervata nella poesia e nella profezia della *Divina Commedia*, è basata sul nesso inestricabile e complesso fra «sapienza, amore e virtù»; e su tale rapporto di implicazione e complementarità è costruito, infatti, tutto l'impianto compositivo della più esplicitamente pedagogica delle sue opere, il *Convivio* (1303/08), alla cui scrittura egli attenderà fin dall'inizio dell'esilio e alla quale egli sembra voler affidare, in quegli anni, l'intero suo progetto educativo. Nella sua disamina attenta e sapiente di quest'opera dantesca, insieme e al di là dei contenuti tematici, Giancarla Sola sottolinea come la naturale propensione umana verso la conoscenza sia da Dante posta al centro di ogni argomentazione culturale e, insieme, assunta come scopo di ogni intento formativo: «L'«abito di scienza» e i richiami al connaturato desiderio di conoscere, il rapporto che si stabilisce fra amore e bellezza nell'attività conoscitiva, la «forma di filosofia» da cui scaturisce la circolarità virtuosa tra sapienza, perfezione e felicità, i sentieri gnoseologici per il tramite dei quali si giunge all'«umana civiltade» descrivono il percorso di un'istruzione volta a educare l'umanità, consentendo a ogni uomo le possibilità del suo formarsi». Così, questa straordinaria mensa del sapere e dei suoi fondamenti, imbandita con la perfetta corrispondenza epistemologica fra visione cosmologica, concezione della storia umana e progettualità antropologica delle quali egli è portatore, viene offerta da Dante come uno strumento di pedagogia civile che coinvolge tutti coloro che, schiacciati in una continua rincorsa agli affari, alle occupazioni quotidiane e alle faccende famigliari, non hanno saputo o potuto dedicarsi alla propria formazione intellettuale e morale e che quindi versano in uno stato di continue inadeguatezza culturale e sudditanza politica, in quanto carenti o «privi dei criteri logico-culturali che consentono il discernimento e guidano nelle scelte della vita» individuale e sociale. Che questa pedagogia sia rivolta, in particolare, all'educazione di una nuova classe politica e intellettuale è connaturato, per un verso, nella circolarità che sempre sussiste per Dante fra il formare e il formarsi, dato che, sottolinea ancora Sola, «conoscere implica la competenza accorta dell'istruire e l'impegno faticoso dell'istruirsi, la responsabilità onerosa dell'educare e la coscienza consapevole dell'educarsi, quindi la cognizione - di matrice strutturalmente pedagogica - per cui soltanto il soggetto può formar-si, ossia dare forma a se stesso» ed essere così in grado di dar forma anche alla vita collettiva. Per l'altro verso, la preoccupazione di Dante per una prioritaria trasformazione delle classi dirigenti, di antica origine aristocratico-feudale e di più recente origine mercantile-comunale, in una nuova classe di governo culturalmente attrezzata a interpretare e costruire il progetto etico-politico di cui si sente portatore, è attestata dalla sua sempre rinnovata sottolineatura, nella centralità formativa delle arti del Trivio, dell'importanza della *rettorica*, che per lui, cresciuto alla scuola di Brunetto Latini, coniuga insieme la capacità culturale di argomentazione e di persuasione e la capa-

cià politica di esercitare il buon governo, dato che conoscenza, amore e virtù sono valori intrecciati e inscindibili.

La nuova antropologia dell'uomo e della sua civiltà che l'Alighieri viene elaborando nel *Convivio*, il quale è scritto in volgare per essere accessibile a un ceto molto più vasto delle élites intellettuali latinofone dell'epoca, ha tuttavia bisogno di due integrazioni importanti che coinvolgono più direttamente proprio tali élites, alle quali egli si rivolge quindi in latino: da un lato, la fondazione di una nuova lingua della cultura e del sapere, che sia più aderente alle lingue volgari ormai parlate da tutti e in tutti gli ambiti della comunicazione; dall'altro lato, una traduzione storica e politicamente praticabile del grande progetto umanistico e cristiano di civiltà ch'egli ritiene imprescindibile per un grande rinnovamento culturale e sociale. Nascono così il *De vulgari eloquentia* (1303-04), composto parallelamente all'inizio del *Convivio* come a studiarne e giustificarne la lingua, e il *De Monarchia* (1310-13), composto in occasione della discesa dell'imperatore Arrigo VII di Lussemburgo, come a nobilitarne e orientarne progettualmente l'impresa politica. Della congruità di queste due opere con l'insieme del disegno pedagogico dantesco si occupa sapientemente ancora Franco Cambi, che, a proposito del *De vulgari eloquentia*, osserva: «Il messaggio complesso di riforma umana e ideale che Dante ha in mente e che via via viene a sviluppare ha bisogno anche di ripensare il mezzo attraverso cui viene presentato e potrà diffondersi. E tale mezzo è la lingua, vista come la via di comunicazione più universale». L'analisi storica delle lingue e l'indagine sui volgari neolatini, che il poeta compie nel trattato, lo portano a individuare la maturità letteraria dei volgari più illustri parlati nella penisola e a elaborare il registro plurilinguistico di un italiano vivo, che gli consenta di indagare ed esprimere tutti i risvolti dell'esperienza umana, dal più abietto al più sublime, e che produca una poesia capace del confronto bruciante con la storia e la profezia. «In tal modo Dante – scrive Cambi – si fa maestro di una nuova lingua illustre e universale con la quale può ben elaborare il suo Messaggio di Riforma umana e sociale e farlo alla luce della Sapienza Divina che è il principio e il senso di tutto il suo cammino intellettuale». Ma se una lingua nuova è strumento fondamentale per veicolare l'intero progetto di rinascita sociale, etica e culturale che l'opera dantesca racchiude nel suo insieme, diventa tuttavia essenziale, sul versante della storia, proporre un programma di rifondazione politica che restituisca alla loro funzione universale e reciprocamente autonoma le due maggiori entità di governo e di guida della comunità cristiana occidentale: l'Impero e il Papato. Nel *De Monarchia*, perciò, Dante attribuisce, secondo la nota *teoria dei due soli*, all'Imperatore un principio di governo etico-politico della società tutta, che lo faccia garante universale di pace e di giustizia, e al Pontefice il compito di origine divina di mantenere il "ponte" spirituale e morale del transito continuo fra la vita della comunità cristiana e l'incarnazione nella storia del regno di Dio. È per questo allora, conclude con grande acutezza Franco Cambi, che «il *De Monarchia* è la teorizzazione di un organismo politico sovranazionale che garantisca ordine sociale e valori comuni, stimolando tutti i *cives* a sviluppare la loro vita spirituale oltre che a garantire la crescita delle comunità e tra queste mettere al centro il vincolo della pace e della giustizia».

A questo punto, la grande elaborazione pedagogica di Dante Alighieri lo mette in condizione di liberare nel mondo il *veltro*, cane da caccia che «farà morir con doglia» la *lupa* «malvagia e ria», figura della bramosia di potere e di ricchezze, che attanaglia mor-

talmente la comunità cristiana e la sua Chiesa. Potrà farlo perché sarà nutrito di «sapienza, amore e virtute», i grandi attributi valoriali della Trinità divina che portano alla salvezza; e perché nascerà «tra feltro e feltro», cioè fra i drappi di tessuto, meno caro della pelle, con cui si rivestivano, nella fase della feltratura, le assicelle di legno o di metallo fra le quali, un tempo, si rilegava un libro importante. Il veltro è quindi il libro. Il libro di una nuova profezia di salvezza. Il libro nutrito, come un vangelo, della sapienza e dell'amore di Dio. Il libro dove il grande progetto di formazione spirituale, culturale e civile costruito da Dante, si trasformerà nella lingua viva e incorruttibile della sua inarrivabile poesia: la *Divina commedia*.

FRANCESCO SIMONCINI

Ricercatore del Centro Studi don Milani

L'uso pubblico (ma ormai soltanto commerciale) della storia, per quanto mediaticamente preponderante, non può mai neutralizzare del tutto la celebrazione di una ricorrenza. Ad accertare la persistenza di uno spazio interstiziale bastano lavori come quello di Franco Cambi e Giancarla Sola, dedicato a *Dante educatore europeo*. Si tratta di uno studio bipartito (v'è un primo saggio redatto da Cambi, cui fa seguito uno scritto di Sola) eppure unitario (nel contrappunto e nella compenetrazione delle prospettive), concettualmente molto denso a dispetto della sua rapidità. Il complesso problematico a cui un libro siffatto dovrà afferire può essere provvisoriamente nominato già prima di qualsiasi apertura di pagina: in questione, cioè, sarà proprio il luogo speculativo della ricorrenza storica e lo spazio interstiziale di libertà sotteso a questo luogo. L'ordinaria e perciò inavvertita violenza ermeneutica delle attualizzazioni forzate costringe per contrasto a ricercare un movente autentico dietro l'interesse verso un tempo trascorso. Il problema che s'impone tange il punto di intersezione tra storia (della pedagogia) e filosofia (dell'educazione e della formazione). Dante contemporaneo? Se la folla dei volumi che appaiono e ancora appariranno nell'anniversario si sente obbligata a un assenso corale, è perché la domanda spaccia surrettiziamente il "contemporaneo" per un valore. Ma qui si presuppone il *demonstrandum*, in quanto l'occasione del ricordo dovrebbe misurare la dignità del presente al cospetto della grandezza trascorsa, invece che l'opposto.

In un frangente storico nel quale il discorso sul postmoderno ha ormai dissipato la sua (apparente) carica innovativa e la sua (retorica) pervasività, le categorie di auto-comprensione della modernità restano regolative anche per il confronto con una figura tardomedievale quale è quella dantesca. Sotto questo rispetto, lo studio di Cambi e Sola

dimostra un'equilibrata capacità di valutazione. Si dovrà infatti riconoscere che «Dante guarda a tutto l'agone politico con un'ottica di nostalgia, da aristocratico di ieri, e non vede la dialettica nuova attivata dal potere dei Comuni e dalla nascita degli stati nazionali, in particolare la Francia, oltre che di una forte economia di mercato che rinnova tutti i ceti sociali e il loro ruolo». Ecco che allora di Dante è possibile dire, con una bella sintesi: «il suo sguardo è vincolato a un ordine universale e definitivo del mondo, che era già al tramonto, ma che in lui rivive con uno slancio utopico convinto e carico di speranza ideale» (p. 83). D'altra parte, in egual misura va ponderato lo «spirito laico», senz'altro «più moderno», che auspica una «radicale *renovatio*» della «Chiesa di Roma» (pp. 83-4). Così Cambi, apprestandosi a tirare le fila della sua indagine su Dante «*totus paedagogicus*». Gli fa eco Sola, quando, con Burckhardt, chiama Dante «la pietra di confine tra Medioevo e tempo moderno» (p. 117), e valorizza tanto l'estro allegoristico dantesco (tipicamente medievale) quanto il suo spirito umanistico (già rinascimentale e dunque protomoderno).

Al bilanciamento accorto tra immagini modernizzanti e arcaicizzanti dell'opera dantesca corrisponde poi un'altrettanto ponderata scelta di campo dei due studiosi, allorché, pur con un'assidua vigilanza filologica, traggono Dante fuori dalle secche di quello specialismo che suppone di aver già accertato un quadro interpretativo totale mentre lo ha dimenticato da lungo tempo. Perciò Cambi, nel suo «breve sguardo sulla critica» – dove sono passate al setaccio preliminarmente le più eminenti proposte ermeneutiche tradizionali – accorda la sua preferenza a quelle letture che, come nel caso di Nardi o Gilson, sono capaci di situare il profilo dantesco sullo sfondo di eventi storici e canoni culturali coevi, dottrine filosofiche, testi e contesti di riferimento. E perciò del pari Sola, prima di immergersi intensivamente nell'analisi filosofico-pedagogica del *Convivio* (analisi che forma la sostanza più pregnante del saggio della pedagogista genovese), percorre estensivamente il grande cerchio delle «trasfigurazioni dantesche», interrogando di volta in volta l'eredità di Dante nelle sue plurime «matrici gnoseologiche»: dall'«esoterismo» al «mito», dalla «scienza» alla «religione» sino alla «filosofia» (p. 9; poi pp. 118-136 sulla presenza in Dante di queste cinque grandi «tradizioni» dell'Occidente). Se la fascinazione per la totalità non svia l'attenzione degli autori dall'univocità della rotta prescelta, è merito della variabile pedagogica, in ottemperanza alla quale l'*opus* dantesco si ritrova anamorficamente trasposto, nella sua interezza, su un piano affatto inedito. Originalità e originarietà del discorso si devono, cioè, sia alla scelta di offrire una lettura pedagogica dell'Alighieri (finora latitante appena ci si spingesse al di là della *Commedia*), sia a quella, parallela, di portare la letteratura al centro del «congegno del discorso pedagogico» (e in proposito occorre ricordare almeno il recente volume a due mani di Cambi e Gennari su Leopardi, anch'esso edito dal Melangolo, anch'esso costruito come pannello di due saggi complementari). Proprio in quest'ultimo senso Sola potrà allora fare riferimento a una «poetica dell'educazione» (p. 204), nel contesto della «pedagogia dantesca della rettitudine». Una totalità pedagogica, dunque, che proietta nell'analisi letteraria l'esigenza mai compiutamente appagata di una formazione integrale, o quantomeno plurale e organica, dell'umanità dell'uomo. E del resto l'anelito alla totalità, la padronanza tecnico-concettuale delle discipline e dei saperi più diversi, l'*ordo* che presiede al mondo dantesco in generale e a quello della *Commedia* in particolare, l'ambizione a edificare una *summa* poetica all'altezza di quella filosofica tomista, fanno di Dante e della sua opera l'ar-

ca estrema di salvazione della tradizione medievale, traghettata in tutta la sua ricchezza verso la modernità.

La chiave di lettura pedagogica si conferma valida anche nell'interpretazione di un'ulteriore questione dantesca: ossia, quella delle «figure» letterarie della *Commedia*, con le loro «trasfigurazioni» metamorfiche. Non si può infatti considerare un caso la speciale attenzione ermeneutica che tanto Cambi quanto Sola riservano ai celebri quattro sensi della Scrittura, quali si trovano applicati da Dante stesso alla propria opera nella tredicesima *Epistola* a Cangrande; né sarà casuale l'affinità implicitamente stabilita da entrambi gli autori tra figura, forma, *eidos* e formazione umana. Certo sarebbe una forzatura illecita voler scoprire dietro tale concetto di «figura» l'ombra portata di una hegeliana *Gestalt des Bewußtseins*, sia essa la figura della Coscienza infelice o sia essa quella dell'Anima bella, per quanto si tratti anche in Dante di una certa “fenomenologia dello Spirito” – se si ricorda la persistente connotazione teologica del *Geist* –, e per quanto in Dante come in Hegel le «figure» assolvano l'impervio compito di coagulare la storia in costellazioni di verità sovrastoriche, con una più o meno secolarizzata pretesa universalistica. Parimenti, non è agli studi critici di Genette che si dovrà in primo luogo riferirsi per intendere l'idea di «figura», sebbene, anche qui, Sola si approssimi ripetutamente al dominio delle figure retoriche, alludendo al *tegumentum* dei versi danteschi: «o voi ch'avete li 'ntelletti sani / mirate la dottrina che s'asconde / dietro 'l velame de li versi strani» (*If.* IX, vv. 61-63; cit. in Cambi-Sola, p. 118). A suscitare primariamente l'interesse degli autori sono piuttosto gli studi di Erich Auerbach. Nel suo ricco saggio su Dante e l'antichità intitolato proprio *Figura*, il filologo e critico letterario tedesco intraprende una ricognizione etimologica della storia del termine, dimostrandone la prossimità semantica al “*fingere*”, al “*fictum*” e in generale all'attività plasmatrice e formativa, per poi rivolgersi all'accezione patristica della figura come *týpos* e prefigurazione, sino all'interpretazione figurale della *Commedia* dantesca. Se ne evincerà che «l'aspetto della novità e della trasformazione dà la sua impronta a tutta la storia della parola»; nella sua polivocità, il termine a sua volta si trasforma e si carica di accezioni semantiche sempre variate, evocando «l'aspetto creativo-formativo, il mutamento nell'essere che resta se stesso, il gioco fra copia e originale». Sono, questi, dei riferimenti che è utile tenere presenti se si vuole apprezzare appieno il lavoro di Cambi e Sola, laddove gli autori ricercano nel testo dantesco indizi di una «pedagogia figurale» (p. 64) o esplorano le «metabliche della forma» (p. 111). Da Cacciaguada a Ciaccio, da Brunetto Latini a Filippo Argenti, da Farinata a Ulisse, sino al grande chiasmo di Bonaventura e Tommaso i quali narrano rispettivamente le vicende di san Domenico e san Francesco, le figure dantesche realizzano un teatro dell'invenzione e dell'inversione: la *mimesis* finzionale, *ficta*, nasconde nella sua sedicente modestia la pretesa di ricapitolare in un'apparizione icastica la vera forma di una vita umana. La sua unità è quella di uno stile distintivo; la sua irrevocabilità, quella della formazione che ciascuno si è dato nel corso dell'esistenza terrena.

Si potrebbe perfino essere tentati di assegnare a tali “figure” un valore specificamente *simbolico*, se in esse si ascolta l'eco della riflessione kantiana (e poi ricoeuriana) per cui «il simbolo dà a pensare». La potenzialità ostensiva e allusiva, epifanica e apofantica della figura consegna così, attraverso la mediazione della retorica, l'*imago* artistica nelle mani dell'elaborazione concettuale. Per illustrare paradigmaticamente questa riserva semantica, virtualmente disponibile in ciascuna figura, può soccorrere un profilo memorabile

come quello di Ulisse. L'alta fiamma, che sibila paurosamente innanzi a Dante e Virgilio, disegna una paradossale contro-figura del Dante personaggio (il quale, a sua volta, è in relazione dialettica con l'autore non meno che con un lettore ideale). Questo perché l'approdo di Dante al monte del Purgatorio incorpora in sé dichiaratamente il tentativo fallito del predecessore, fregiandosi però dell'avallo divino alla propria volontà di sapere; ma la linea tra successo e catastrofe dev'essere ben più labile di quanto l'autoassoluzione dantesca non lasci intendere, se Dante, oltre a riconoscersi in varie occasioni peccatore per superbia, risparmia a Ulisse la relativa punizione collocandolo invece nella bolgia dei consiglieri fraudolenti – quasi un'*excusatio non petita*, a scagionare se stesso dall'accusa di aver voluto conoscere più di quel che all'uomo fosse mai dato sapere. Se non si crede quindi di dover attribuire un carattere soltanto "tragico" alla «orazion picciola» di Ulisse, allorché l'eroe elogia l'anelito al sapere come il sentimento più degno della semenza umana (e tanto Primo Levi quanto Osip Mandel'stam se ne ricorderanno nel vuoto assoluto di ogni dignità), è inevitabile ripetere la questione filosofico-pedagogica sul piano speculativo. Alla pedagogia figurale deve fare riscontro una pedagogia ermeneutica, capace di estrapolare dalla scorza della figura un nocciolo di significati concettuali possibili. Ecco che il paradigma di Ulisse perde parte della sua accidentalità illustrativa, quando l'interpretazione approfondita a cui Sola sottopone il *Convivio* dantesco investe proprio la coppia polare di «virtute e canoscenza».

Per il Dante scolaro di Aristotele, tutti gli uomini tendono naturalmente al sapere (cfr. Cambi-Sola, p. 138). Come il "tendere" procede da un oscuro impulso sino alla vetta di una volizione deliberata, così il "sapere" mira contestualmente al perfezionamento ultimo di sé: il viaggio del conoscere non può non accompagnarsi a una trasformazione dell'essere. L'«abito di scienza» contrassegna lo stile di un'esistenza, che prescrive un'etica della rettitudine e un'educazione alla nobiltà dell'animo. Ma il dovere esistenziale della virtù rivendica per sé qualcosa più di un ruolo meramente propedeutico, di una morale provvisoria o di un preludio ancillare alla conoscenza. Il torto dell'azione può inerire finanche alla speculazione pura. È la *hybris*, la tracotanza intellettuale che sfocia nel peccato di superbia. Quando Dante assimila l'intrapresa conoscitiva a un'esplorazione navale nel vasto «pelago» (cit. da Sola a p. 146), la controfigura di Ulisse si impone con tutta l'autorevolezza del sottinteso. Era infine legittimo quel desiderio titanico, forse smodato, di sapere e di accumulare «esperienza»? Era legittima la speculare *curiositas* dantesca, quando il Dante personaggio bramava conoscere «dove, per lui, perduto a morir gissi», con tale ardore da vedersi quasi frenato da Virgilio? Non diversa si presentava la natura del peccato originale: *libido sciendi*, *vana curiositas* e insomma superbia. Lo stesso Adamo, nel XXVI Canto del *Paradiso* vi si riferisce non come a un cedimento alla gola, ma come a un «trapassar del segno», redarguendo così indirettamente Dante, allora punito con un temporaneo accecamento a causa della sua *concupiscentia oculorum*. E però, ribatte l'autore del *Convivio*, la *philo-sophía*, l'erotica della conoscenza, con la mèta divina della contemplazione teoretica, suggerisce e quasi ordina al cammino del perfezionamento umano il traguardo estremo di un limite sempre indecidibile. Su questa soglia, incerta tra una censura agostiniana (e poi luterana) affatto medievale e lo scatenamento moderno della «curiosità teoretica» (come l'ha chiamata Blumenberg), si può forse scoprire la cifra epocale – insieme filosofica e pedagogica – dell'opera dantesca

Recensioni

M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*, Roma, Avio, 2020

A ben guardare il volume è una riflessione organica intorno all'ontologia regionale della pedagogia, affrontata attraverso l'analisi critica di tre modelli fondativi, sia in senso teorico sia in quello storico, assunti come concetti-guida e indagati nel loro *status* logico e interpretativo. Già le posizioni di Colicchi e Baldacci che fanno *incipit* al volume ci portano con decisione dentro questo campo d'indagine complesso e da sviluppare in senso analitico-critico. I due articoli iniziali ci inoltrano nel cuore di tale processo per disambiguare, per via semantica e funzionale, i tre concetti-chiave attraverso una riflessione di tipo rigoroso-critico, svolta sulle orme del secondo Wittgenstein che mette al centro di ogni principio o concetto quel mondo-di-vita (cultura e società) in cui si colloca e lì li deve formalizzare ma senza perderne la ricchezza e varietà, come pure il loro oscillare tra senso comune e senso tecnico e ancora la radicale funzione che hanno svolto. Così si supera il modello strettamente analitico, logico-formale, e ci si sposta verso un loro uso socio-culturale e verso l'*habitat* storico che li elabora. Con effetti di rigorizzazione più ampia e più vera. Pertanto sono concetti che vanno sempre e di nuovo ri-pensati secondo una logica anche e forse soprattutto ermeneutico-critica che li coglie e nella loro varietà storica e nella loro regolatività permanente ma sempre "in situazione". Così l'analisi si congiunge a un'ottica di filosofia della *praxis* che ne tutela la connotazione pragmatica, storica e vissuta, insieme alla fenomenologia, che ne fissa l'articolazione e il senso nel vissuto storico-sociale, posizioni teoriche integrate, che fanno coscienza della complessità di tutte e tre le categorie/concetti e della pedagogia in generale. Un lavoro qui necessariamente solo accennato ma indicato, con precisione e decisione, come il campo teorico specifico del fare-pedagogia oggi, che ne salvaguarda davvero l'orizzonte intenzionale e polimorfo, come l'identità appunto critico-dialettica del suo profilo epistemico-cognitivo. E lavoro, proprio per questo, da riprendere e allargare con cura e impegno. Ma già ben fissato nel suo congegno complesso da tutelare. Il testo di Santelli parte, invece, dal nostro presente storico e qui incastona le tre categorie teoriche e storiche in una relazione tra loro dialettica, ma che vede la formazione come prevalente poiché il ruolo del soggetto-individuo-persona si è posto come sempre più decisivo nella società attuale e nella sua cultura e democratica e aperta. Quindi da sviluppare e nel suo specifico processo e nel suo valore e etico e anche politico. I tre contributi iniziali fanno così un po' emblema per tutto il volume e lì si collocano come punti di fuga di tutti gli altri interventi, collocati nelle tre aree concettuali esposte come linee di approfondimento comune già enunciate nel sottotitolo.

Ricchi e significativi risultano i contributi relativi al concetto-Educazione: Annacontini ne sottolinea il senso antiutilitarista in modo che il "condizionamento" presente in questa pratica-teorica possa svilupparsi in direzione emancipativa attraverso le regole di convivialità e di mediazione da collocare lì sempre più al centro; Fabbri sottolinea che tale prassi deve ancorarsi a valori-di-umanità costruiti sempre più nella libertà e nell'autoformazione dei soggetti; anche Odini, lavorando su Labriola, fissa la problematicità dell'educazione che ne vieta ogni logica di *adaequatio*; Oliverio e Striano svolgono il problema del tempo in educazione da leggere, oggi più di ieri, come connesso al soggetto che matura se stesso sotto il *telos* dell'etica, che attraversa sì anche ambiguità e ambi-

valenze, ma che fa davvero governo e di sé e degli altri; con Pezzano è Dewey che ritorna con la sua “educazione progressiva” la quale integra intimamente transazione ed emancipazione in un processo ricco e polimorfo. Sono saggi articolati su più fronti di metodo e di orientamento teorico, ma che testimoniano così la varietà/complessità/problematicità aperta dell’Educazione oggi. Poi anche l’Istruzione viene rivista attraverso articoli diversi, ma che ne fissano anche qui la complessità/problematicità aperta, oggi più forte di ieri. Se Fioretti si sofferma sui documenti ufficiali relativi alla scuola italiana, vari e significativi e rinnovati per ogni grado e ordine di scuola, e a lungo, ne fissa bene anche il loro compito del fare-cittadinanza come l’ottica dell’“educare istruendo” resasi sempre più centrale e urgente e delle competenze poste come obiettivi-chiave, rinnovando pertanto il modello-che-fa-regola; Maltese rilegge invece i *Quaderni del carcere* di Gramsci con lo sguardo rivolto alla idea di scuola che lì si elabora, quale palestra di formazione e personale e sociale che allena alla “tecnica del pensiero” per connettersi sempre al lavoro nelle sue varie forme, posto come nuovo “principio educativo”, pur riconoscendo l’incompiutezza necessariamente presente, e per ragioni oggettive di lavoro intellettuale nel regime carcerario, in tale alta sfida formativa. Martini poi si ferma su un’analisi semantica dell’istruzione alla luce della didattica attuale che ne pone in evidenza il concetto ricco, polimorfo e problematico che ne illumina meglio la “logica” specifica, da tener ferma anch’essa come criterio regolativo. Anche qui i vari saggi si sviluppano, secondo vie diverse di approfondimento, intorno a una analisi sottile dell’*instruere* nel nostro presente che ne potenzia la complessità la quale deve nutrire lo stesso principio generale dell’inculturazione, reso più polimorfo e dialettico già dentro l’agire didattico. Che sempre più deve unire criticamente disposizioni legislative, idea alta del fare-Istruzione e articolazione polivalente e dinamica dell’operatività didattica.

Sul terreno della Formazione si collocano il sottile saggio di Conte dedicato a Valéry, che con i suoi scritti dedicati a *Monsieur Teste*, a *Leonardo* e a *Eupalinos*, fa emergere una assai ricca idea del formarsi, il quale fa centro sulla coltivazione della umanità del soggetto, secondo un ideale classico e moderno da tenere ben fermo per il suo valore costitutivo per ciascun soggetto alla ricerca del proprio sé. Gallerani dedica il suo scritto al problema-genere, ricordandoci che tale nozione esige un decisivo passaggio dal biologico al culturale alla luce di una complessa dialettica che fa-sé-nell’io, dentro un processo eticamente definito. Madrussan si ferma ad analizzare i *Cultural studies* delle origini che ci illuminano sui percorsi dell’inculturazione dei soggetti, i quali portano oltre la “classe sociale” di origine attraverso la “literacy” e i suoi stimoli di “significazione”, che fanno “critica del formarsi” per ciascuno e per tutti dentro una “comunità di esperienze”. Il saggio di Michelinetti connette la formazione al politico secondo un modello di cittadinanza internazionale e di cui l’Europa tesse meglio il canone più denso e attuale, nel quale le competenze e il *lifelong learning* si integrano dialetticamente, e su cui la stessa pedagogia deve tener fisso lo sguardo. Con Pesare è invece la tradizione della *Daseinanalyse* che viene valorizzata per il suo guardare all’esperienza-vissuta e al ruolo che essa svolge nell’“esistenza umana”, lì attivando un gioco dialettico del “prenderci cura dell’ esistere” e del suo esser-nel-mondo sviluppandovi una “carica etico-pedagogica” centrale e personale e significativa. Scaramuzza invece dedica il suo intervento a illuminare l’idea di formazione presente nel pensiero di Edda Ducci, che, attraverso Kierkegaard su su fino a Heidegger, lega la sua riflessione al principio del formare “l’uomo umano” che non è mai un dato bensì sempre un compito per ciascuno e da tutelare attraverso un forte sapere pedagogico, il quale deve valorizzare “l’anima” dell’*anthropos*-come-persona. Anche qui saggi diversi, ma tutti fini e complessi, che ben illuminano il processo della Formazione nella sua identità e teorica e pratica.

Il volume è un testo, quindi, veramente prezioso per rileggere e comprendere nella loro ricchezza le tre categorie “portanti” della tradizione pedagogica occidentale (e non solo) e fissarne la complessa dialettica reciproca, da fissare, oggi, come un *vademecum* della e per la ricerca pedagogica, che a sua volta, come ci indicano i tre saggi iniziali del volume, deve svilupparsi secondo uno stemma epistemico e teoretico di alto profilo che sia capace e sempre di più di nutrirsi delle

“posizioni” filosofiche più mature e incisive, facendole interagire in una costante tensione critico-dialettica, e di intenzionarsi sull'*anthropos*-come-persona quale proprio oggetto specifico. Dal volume ci viene consegnata, allora, una *lectio* di alto valore e di ferma attualità su vari fronti, assai feconda e, come già accennato, da riprendere e potenziare ancora con ulteriori indagini. Ma, per il lavoro qui fatto, tutti gli autori vanno davvero ringraziati e molto!!

Franco Cambi

L. Berlinguer, A.M. Allega, F. Rocca, *Il modello formativo dell'autonomia didattica. Fondamenti epistemologici della didattica e dell'istruzione*. I. *Il modello formativo*; II. *I percorsi formativi*; III. *Il modello formativo dell'integrazione disciplinare*, Roma, Anicia, 2020

Il complesso e articolato lavoro sorretto con viva coscienza pedagogica, sociale e didattica dal Ministro Berlinguer si incardina intorno a tre “fuochi”. **Primo**: riconoscimento di una vera crisi dell'istruzione nella popolazione italiana, connessa ad analfabetismo di ritorno e agli scarsi risultati ottenuti sugli apprendimenti dei giovani attraverso i rilievi delle agenzie di controllo: aspetti che fanno vulnus per la democrazia in un paese avanzato, e serio e preoccupante. **Secondo**: la ripresa organica di quel modello della “scuola dell'autonomia” elaborata e validata dalla riforma che Berlinguer varò e sostenne alla fine degli anni Novanta e che esige di esser portata a regime efficace, dopo un *iter* di abbandoni e riprese integrative nei decenni successivi, in modo da farne davvero il modello maturo e condiviso e in sviluppo della nostra scuola, resa capace di ripensarsi come “spazio di formazione giovanile” e come “agenzia di apprendimento” critico e competente insieme. **Terzo**: una necessaria e capillare e organica riorganizzazione della didattica, che si articola su più modelli integrati tra loro tenendo ben fermi il principio-curricolo e quello della personalizzazione degli apprendimenti in modo critico e competente, realizzando così una vera svolta nella formazione scolastica attuale e futura.

I destinatari dei tre intensi volumi sono proprio le scuole-dell'autonomia, i vari istituti di ordini e gradi diversi che si vivono nel loro organizzarsi con impegno e responsabilità, attivando sia un ripensamento epistemologico delle discipline in modo critico e aggiornato sia una didattica a più volti gestita da docenti che stanno anch'essi in costante aggiornamento della loro professionalità, sperimentando e diffondendo modelli sempre più validificati e resi comuni, opponendosi così alle stesse derive che la scuola sta vivendo oggi a più livelli, tanto sociali quanto culturali.

Pertanto al centro-del-centro dell'operazione sta proprio la presentazione minuta e organica di un nuovo iter organizzativo dell'apprendere/insegnare nella scuola attraverso il curricolo, gli atelier, il lavoro di gruppo e poi lo studio motivante e i processi cognitivi stimolanti, che possono fare-cultura e insieme cittadinanza consapevole. Come? Secondo due “poli”: il Modello Shell e la Tavola sinottica dei processi di apprendimento.

Aspetti che formano il corpus più proprio e significativo dei tre volumi, i quali si offrono come *exemplum* coralmente costruito (da ben 800 docenti!) e presentato come fascio di percorsi metodici e tematici da riprendere e sviluppare. Un lavoro ampio e organico che attraversa tutte le classi delle scuole medie e superiori e che si offre come un cammino avanzato nelle scuole secondarie che hanno avuto sì le loro riforme organizzative di orari e discipline, ma che necessitano anche e soprattutto di un nuovo modello dell'insegnare/apprendere, per far argine al *décalage* istruttivo in corso e al permanere di didattiche tradizionali ormai obsolete (di lezioni frontali, interrogazioni, elaborati) e inadeguate alle potenzialità dei mezzi comunicativi attuali e dei bisogni formativi dei ragazzi d'oggi (connessi a motivazione all'apprendere, ai nuovi mezzi comunicativi, a una partecipazione attiva alla ricerca).

Il Modello a Shell si lega alla Indicazioni maturate tra il 2007 e il 2012 a livello ministeriale e al loro richiamo alle competenze, all'attività di studio personalizzata e insieme di gruppo collaborativo: procedimenti che si maturano attraverso il lavoro scolastico connesso alla “classe capovolta”

e lì all'uso centrale del digitale, ai laboratori e agli "organizzatori concettuali" che attraversano le varie discipline e la loro connessione reciproca, valorizzando in tal modo la partecipazione dei ragazzi e la loro crescita intellettuale, resa così più competente e critica e creativa. Lo Shell si articola poi tra "core" (nucleo centrale) con apporti di sviluppi interni delle altre discipline ed esterni, relativi alla vita sociale, costruendo in tal modo un sapere scientifico più aperto e consapevole e di metodi e di fini, via via messi in rilievo proprio dal ruolo attivo del docente nella "classe capovolta" (dove si impara informandosi sui vari temi a casa, anche e soprattutto per via digitale, poi a scuola si discute sotto la guida del docente che coordina, sviluppa, ri-organizza e fa, coi ragazzi, sintesi del problema e dei saperi che lo "risolvono", ovvero lo illuminano, per noi qui e ora). A tale regola didattica deve aprirsi tutto il curriculum, che viene presentato nei volumi II e III negli aspetti tematico-disciplinari, offrendo così un *vademecum* organico e critico agli stessi insegnanti per farli procedere con decisione in questa innovazione (radicale ma ottima) della didattica della scuola superiore. Innovazione che fa ricerca (e questo è lo stigma più alto del modello!) e rende attiva la partecipazione e un atto interno al fare-ricerca la stessa valutazione, non più esterna e formale. Così si risponde anche alle indicazioni del Consiglio EU del 2018 che richiamavano all'imparare-a-imparare come obiettivo basilico, insieme alla progettualità imprenditoriale e alla coscienza piena di cittadinanza e civica e ambientale: tre prospettive qui tenute ben presenti in tale modello formativo, di livello psicologicamente e culturalmente organico come pure di caratura internazionale e ben calibrato sui compiti formativi fissati per "l'uomo del XXI secolo".

Certo al centro di tutto il modello sta il complesso e sottile connubio tra digitalità, "organizzatori concettuali" e immagini dei saperi: una dialettica fine e integrata che la scuola attuale può e deve attivare per poter svolgere davvero, oggi, la sua funzione formativa dei giovani. La digitalità è la Grande Risorsa da mettere con decisione al centro dell'insegnare/apprendere, vigilandone anche i rischi che lì ci sono e vanno criticamente attraversati nel dialogo tra allievi e docenti. E sono rischi vari ma correggibili: di troppa informazione e assai diversificata, che va poi integrata e corretta nel lavoro a scuola; di creare dipendenza dal mezzo che, si ricordi, è già anche un messaggio e incide sulla *forma mentis* del fruitore; di non valorizzare in pieno la riflessività, se non rilanciata nel lavoro in classe, costruendo un dialogo costante tra punti-di-vista e tenendo vivo il loro confronto dialogico e dialettico. Poi c'è l'*ad quem* di tale lavoro: costruire negli allievi una mente attenta, vivace e critica e creativa. Un obiettivo alto ma possibile e proprio per le pratiche didattiche che tale modello di scuola connette, funzionale a formare cittadini attivi e critici e responsabili, illuminati dal valore e dalla ricchezza del sapere scientifico che è oggi e ancor più domani il sapere guida proprio nella "società dei saperi", anche se accolto e nella sua problematizzazione e nella integrazione con gli altri saperi (le *humaniora*) che gli fanno e contesto e integrazione e completamento, alla luce di un'idea di cultura complessa e dinamica di cui la scuola deve farsi sempre più custode. E una custode anche capace di leggere e far leggere le derive possibili presenti nelle stesse scienze: dal mito della Tecnica (pur necessaria, utile e potente), al rischio del *Post-Human* o a quello del "disastro ecologico", ai vari dogmatismi che talvolta catturano la scienza stessa. Un lavoro critico e interpretativo che nella presentazione dei *curricula* qui presentati è presente, in particolare per la secondaria superiore, ma che va tenuto fermo come uno dei fondamentali, oggi, e per le ragioni già dette un po' di sopra, fini-in-vista dell'istruzione/formazione.

Pertanto, il contributo elaborato sotto la guida di Luigi Berlinguer risulta veramente prezioso: per il modello didattico-formativo che ci offre, per la maturazione che compie nella/della "scuola dell'autonomia", per la rigorosa attualità delle sue soluzioni, sia cognitive sia formative. Un modello da far proprio nella scuola per rinvigorirla nella sua alta funzione, in un tempo come l'attuale che spesso la vede ancora ingessata nel suo *identikit* di ieri e trascurata nella tutela del suo altissimo ruolo sociale sempre più centrale. E per tutto ciò sia il Ministro Berlinguer, sia i suoi collaboratori più stretti, come pure gli 800 docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, vanno vivamente ringraziati. E per l'impegno assuntosi e per il rigore posto a cardine del modello elaborato.

Mauro Ceruti, Francesco Bellusci, *Abitare la complessità*, Milano, Mimesis, 2020; M. Ceruti, *Sulla stessa barca. La "Laudato si'" e l'umanesimo planetario*, Magnano (Bi), Qiqajon, 2020

Questi due saggi brevi di Mauro Ceruti (il primo a quattro mani con Bellusci) si collocano con decisione dentro l'Emergenza *major* della nostra epoca: quella di una Svolta di Civiltà da pensare, articolare in ogni sua parte e far diventare l'asse portante della coscienza collettiva attuale. Una Svolta incardinata sulla Complessità posta come categoria-chiave per poter comprendere e "abitare" il nostro presente, in modo da farla divenire (con quelle dell'Ecologia e della Solidarietà) il modello critico e operativo capace di farci oltrepassare sia le illusioni oggi dominanti (tecnologico-tecnocratiche) sia le carenze (e si pensi a quelle rispetto alla Natura o alle Povertà!), come pure le irresponsabilità (e molte) che regolano la cultura socio-etico-politica del nostro tempo. E questi due saggi sono tra loro strettamente complementari.

Nel primo la Complessità viene presentata in tutta la sua forza attuale tanto scientifica quanto etico-antropologica sulle orme sia di Nietzsche (qui ripreso proprio come critico radicale della civiltà occidentale nei suoi vari aspetti e teorico dell'avvio di un'altra condizione umana e social-culturale) sia delle nuove scienze attuali (dalla fisica alla biologia nei loro statuti e ricerche più attuali), categoria che ha de-legittimato ogni mito della Semplicizzazione come via aurea della conoscenza inaugurata già da Cartesio e resa norma da Laplace. Oggi, infatti, siamo dentro una profonda metamorfosi e della scienza e della cultura e della società che ci parlano attraverso le logiche-della-complessità (plurali, interattive, reticolari) resesi ormai paradigmatiche per leggere il mondo e agire su di esso. Qui un posto d'onore viene assegnato proprio a Nietzsche, in quanto ci ha rivelato la "menzogna" del pensare classico, secondo il modello scientifico-analitico, e ne ha mostrate anche le vie contraddittorie (vedi p.38). Così il filosofo tedesco è stato "il primo martellatore dell'onniscienza" semplificatrice e calcolante, il cui determinismo e la stessa metafisica vengono smascherati, per rimettere al centro la "vita" e la sua "volontà di potenza" in un'ottica di "costruttivismo" e del conoscere e dell'agire umani. Da qui e dal nuovo corso scientifico del Novecento si "mette in crisi il modello assoluto" del fare-scienza (come ebbe a ricordarci Bachelard teorizzando il "nuovo spirito scientifico", ma anche Simmel che fece tesoro della lezione nietzschiana) e viene ad affermarsi il paradigma-della-complessità in ogni sapere, che "separa e collega" e intreccia sia la logica dell'opposizione sia quella dell'interrelazione. Nasce così una "razionalità allargata" per comprendere un "universo incerto" che reclama principi nuovi che fanno relazioni e sistema ma aperto e critico (e su ciò si soffermano le pagine più moriniane del testo: 64-70). Da questa "rivoluzione" emergono conseguenze radicali per "pensiero, educazione, politica" (p.75). Il pensiero si demarca appunto sulla complessità, che ha trovato il proprio sigillo nella "prospettiva ecologica" come modello teoretico e come emergenza storico-culturale. Sul piano politico sarà centrale il rifiuto del neoliberalismo dogmatico e delle "correnti dell'antipolitica" e una battaglia contro i suoi richiami a "poteri forti", che li hanno profonda attrazione, come pure ai populismi e sovranismi che si impongono con falsa autorevolezza, riaffermando i principi del pensiero-di-ieri (opposizione a una lettura complessa dei problemi e loro semplificazione radicale e impropria). Allora che fare? Complessificare la democrazia, leggerla nel suo divenire aperto e ,insieme, regolato dal suo DNA sviluppato oggi alla luce del paradigma ecologico (vedi le pp. 121-123) e pertanto da "potenziare". Anche l'educazione deve impegnarsi a fondo: per formare un uomo non "semplificato", tutto tecnologizzato e votato al Mercato e al Profitto, bensì sviluppando in lui un pensiero critico e un'etica di cittadinanza planetaria di cui la scuola può e deve farsi artefice senza mitizzare né il digitale né i saperi dogmaticamente intesi, formando così una mente aperta, capace di connettere le varie conoscenze e di tenerle vive in una visione della cultura intimamente dialettica tra le sue diverse forme e secondo un'idea di cultura plurale e integrata che cresce come coltivazione dell'"anima", la quale a sua volta fa "personalità" e "umanità". E da lì nascerà il cittadino autentico del XXI secolo, aperto ai valori ecologici della Terra-Patria e a viverli a livello globale come sog-

getto attivo in e per una “comunità di destino”.

Da qui potrà prender corso una “nuova modernità” e dell’uomo e per l’uomo, che lo alleni ad “abitare la complessità” e a gestirla secondo la prospettiva di un’ “ecumene terrestre” che è proprio il Grande Compito del Nostro Tempo. E qui si innesta, con energia, il secondo testo del 2020 di Ceruti, che è un sottile commento alla *Laudato si’* di Papa Francesco: e l’enciclica ci viene declinata come la voce più alta che ci parla di un futuro e possibile e più degno, da attivare come fine comune nel nostro agire e personale e sociale. E qui il ruolo delle religioni, depurate e rinnovate, non è affatto “superfluo”: tutt’altro. Per poter realizzare una “nuova condizione umana” che si faccia appunto “comunità di destino” che si nutra di fraternità, di diversità e di impegno etico-politico.

I due testi, brevi ma densi, e molto, ci si offrono come strumenti assai fini per comprendere la Svolta del nostro secolo e viverla con consapevolezza e decisione. E per questo Messaggio d’Epoca, complesso e netto ad un tempo, Ceruti va veramente ringraziato: anche e proprio per la speranza di un futuro più umano e di valore più alto, teorico e etico-sociale, che ben illumina le “oscurità” del presente come pure innalza e rende solida, riflessivamente e operativamente, la nostra idea di “avvenire”.ⁱ

Franco Cambi

Anna Freud, *Infanzia e pedagogia* (a cura di Egle Becchi), Brescia, Morcelliana, 2021

Questo volume ci porta a rileggere e interpretare meglio e nel suo stesso sviluppo il pensiero psicoanalitico-educativo della figlia di Sigmund Freud, che, proprio nella felice integrazione di un fronte teorico della psicoanalisi e di uno operativo in senso formativo applicato sempre più all’infanzia, matura la propria significativa posizione. Una teoria che va ben oltre quella del padre, la quale risulta rilevata in particolare dallo studio di casi singoli e nettamente posti in vissuti borghesi, rispetto alla quale la figlia ne rivede sia la metapsicologia sia lo stesso *setting* analitico che qui si fa più di gruppo e istituzionalizzato. La sua teoria poi cresce sperimentalmente attraverso diverse esperienze, passando dalla “*Matchbox school*”, per adolescenti e scuola a tempo pieno aperta dal 1927 al ‘32 in cui si svolgono processi formativi e apprendimenti scolastici originalmente definiti, anche se poco sistematizzati ed elaborati in modo “poco meditato”; nel 1937 si impegna nella *Krippe* (asilo-nido) di Vienna per bambini sotto i due anni, che è “impresa sociale” orientata su principi montessoriani in cui la sperimentazione con “attenzione fluttuante” della Freud si viene ad articolare su osservazioni sistemiche (di gruppo e individuali) con loro catalogazione, in cui si evidenziano le “condotte” dei bambini, li rilevando le dinamiche evolutive, emotive, sociali e personali degli stessi, costruendo così un “esperimento pedagogico” aperto e a maglie larghe, che non privilegia affatto un modello formalistico della stessa sperimentazione. Quando poi la Freud approderà in Inghilterra allargherà il suo sperimentare anche applicandosi, col suo *staff*, alla rieducazione di ragazzi salvati dalla politica del Terzo Reich, senza famiglia, di varie età, che verranno accolti e curati dal 1941 al 1945, e lì si osserveranno con attenzione i “bisogni infantili” di crescita a vari livelli, ancora dall’emotivo, al sociale, al pulsionale. Poi saranno accolti 732 ragazzi ebrei orfani, sei dei quali verranno sottoposti, nella *Bulldogs Bank*, a un lungo esperimento educativo capace di condurli, da una loro condizione “pre-civile”, a diventare “persone”. Esperimento sviluppato anche in contesti di accoglienza diversi, come l’ospedale. Esperienze tutte di alta natura educativa che producono tanto un affinamento della psicoanalisi infantile quanto la maturazione di un modello educativo di alta qualità formativa.

Da queste esperienze la Freud, con vera finezza, venne, infatti, ad elaborare un metodo e un modello educativi che pongono al centro la cura del bambino e sotto più aspetti, legandosi ai suoi bisogni primari (maternità, stimoli, cure) ben delineati e controllati con spirito scientifico aperto (“fenomenologico” si può dire), così dando corpo anche a una teoria alta della pedagogia infantile:

che si lega all' "alterità psichica del bambino", della quale si fissano le "fasi evolutive" complesse, comprese anche nel loro processo di vissuto sociale, nutrendosi di varie scienze e guardando a figure di educatori (genitori e maestri) resi più maturi attraverso il sapere psicoanalitico e il suo sguardo "interpretante". Tutto ciò rende la Freud, con poche altre figure, diciamo per esemplificare dalla Klein e la sua scuola a Bettelheim, un'esponente di alta qualità della pedagogia psicoanalitica e della sua istituzionalizzazione di cui "gruppi", "nidi" e "scuole" sono un preciso segnale operativo e le sue stesse opere della piena maturità ci confermano pienamente tale valore. E si pensi ai testi delle *Lezioni di Harvard* (1952), come pure a *Normalità e patologia nell'età infantile* (1965) in cui si elabora una teoria e una pratica del fare-educazione connessa alle dinamiche complesse della personalità infantile e di cui i formatori devono esser ben consapevoli per rendersi adeguati a questo delicatissimo compito, fatto di un equilibrio sottile che se va perduto produce patologie nell'io e ne devasta la crescita. Una pedagogia della cura da conoscere e valorizzare anche nel nostro presente proprio per la sua finezza e psicologica e sperimentale. E ancora: un modello che affina e potenzia la frontiera della psicoanalisi come vero e forte sapere-pedagogico, in quanto capace di leggere l' "atto educativo" nella sua identità complessa e nella sua funzione liberatoria e formativa ad un tempo. Una *lectio* che ancora dobbiamo tenere ben saldamente presente anche e proprio nei nostri tempi, spesso più sordi rispetto all'importanza delle scoperte psicoanalitiche.

Allora dobbiamo riconoscere che la Freud ci ha dato, forse, il modello più organico di educazione psicoanalitica e modello ricco e articolato come le stesse pagine antologiche del volume, che riprendono vari scritti e sviluppati in tempi diversi dalla figlia di Freud, ci testimoniano con precisione. E ad Egle Becchi dobbiamo un sentito ringraziamento per questo bel lavoro attento e minuzioso che ci fa meglio conoscere l'opera di Anna Freud e ce la consegna come quella di una grande educatrice, in cui psicoanalisi e infanzia sono messe in felice simbiosi anche sul piano istituzionale, promuovendo la loro stretta integrazione che fa cura sì nell'infanzia ma anche e perfino nell'adolescenza. Qui appunto la stessa teoria pedagogica della psicoanalisi si affina e si sviluppa in modo esemplare. E anche e proprio per questo finissimo contributo alla pedagogia Egle Becchi va veramente ringraziata e proprio per il bel regalo che ci ha fatto!

Franco Cambi

La laicità della storia. Intellettuali cattolici italiani del Novecento, "Humanitas", 2020, 5.

Il numero della rivista bresciana è formalmente dedicato a Luciano Caimi, di cui si pubblica la bibliografia e un saggio di De Giorgi relativo al suo modello educativo, connesso a una "laicità personalista" che lega insieme "scuola, laicità, persona" nutrendosi di un impegno formativo rinnovato che è stato comune al cattolicesimo democratico lombardo, da Lazzati a Scoppola, di cui Caimi stesso si è fatto interprete nei suoi studi, e di cui Mounier è stato l'ispiratore costante. Proprio l'analisi della bibliografia caiminiana è, di questo scambio tra Mounier e i cattolici lombardi e "laici", una precisa riprova e della sua centralità e della sua diffusione.

I saggi che compongono il numero della rivista riprendono questa linea di Caimi, sviluppata con varie figure verso un paradigma di laicità aperta e dialogica che le accomuna. E da lì emerge con decisione un quadro della ricerca social-pedagogica nel cattolicesimo lombardo che ancora ci parla (e forse oggi più di ieri) nel tempo nutrito dalla voce profetica di Papa Francesco di orientamento ecumenico e interreligioso. Infatti quel cattolicesimo lombardo che va già da Rosmini fino a Carlo Maria Martini e si nutre di un'ottica di laicità dinamica che fissa nel mondo laico il proprio interlocutore privilegiato in quanto resosi sempre più diffuso e comune e a cui si deve guardare con un'idea di cattolicesimo de-dogmatizzato e dialogico e in senso ormai planetario in cui il messaggio anche etico-religioso deve innestarsi sui principi/valori della persona umana dove anche la trascendenza si colloca come possibile e come problema insieme. Così i vari articoli

ci inoltrano in questo orizzonte di laicità critica e antropologicamente fondata che si fa terreno d'incontro tra le varie ideologie culturali se depurate da chiusure e dogmatismi e collocate invece nella frontiera, complessa ma vitale, del dialogo. Delegittimando pertanto e con forza, vale ripeterlo, ogni forma di settarismo, di qualsiasi colore esso possa essere. E tutto ciò va posto come un punto-d'onore del cattolicesimo italiano nutrito di cristianesimo-democratico che lo pone forse a un livello assai alto della ricerca europea in tale campo storico-formativo, guardando a realizzare una comunità di uguali (in quanto formati ai valori postulati in comune e condivisi) e di diversi (per visioni del mondo) e da qui ha prodotto una tradizione, con voci differenti che qui vengono riprese e evidenziate. Tra le quali si inserisce e bene il festeggiato Caimi, già allievo di Pazzaglia e di Scoppola all'Università cattolica di Milano e che lì ha maturato la sua pedagogia di apertura e d'impegno. E si veda la sua ricca bibliografia curata da Gambusi.

De Giorgi ci parla poi di Passerin d'Entrèves nel 1946: che sottolinea già l'inquietudine della sua laicità, connessa a un cattolicesimo "aperto e colto" e a una percezione metapolitica della stessa laicità come dialogo, che ascolta le posizioni e socialiste e capitaliste da mediare tra loro come ben auspicato da maestri quali ieri Rosmini, oggi Maritain e Vinet, che intrecciano "fede cristiana, laicità e giustizia sociale". Col testo di Pazzaglia, dedicato a Lazzati che fu un po' il maestro ideale di tutto il gruppo qui considerato, ci si sofferma sugli anni dal 1934 al 1949 e si evidenzia il cattolicesimo critico che presso il laicato opera unendo etica-del-dialogo e etica-della-convinzione applicate *in medias res*. E questa è la via sia dell'A.C. sia propria anche dei gruppi più politicizzati e che operano per fondare "educativamente" il partito politico cristiano (la DC.). Sono tesi che perdono forza dopo il 1950 e solo col Vaticano II torneranno in auge. Così il testo di Pazzaglia si pone come una lettura e fine e dialettica del tempo storico del cattolicesimo italiano tra Pacelli e Roncalli e un po' come il baricentro di tutto il numero della rivista. Col testo di Tognon è invece l'erede storico, in senso anche più professionale, del gruppo che viene indagato: Pietro Scoppola. Egli riconosce proprio il ruolo "mediatore" dei cattolici capaci di connettere insieme fede privata, etica pubblica e coscienza civile e politica in e per una società in trasformazione. Di cui già la Costituzione del '48 indicava la strada. Poi proprio nella crisi degli anni 2000 la "minoranza" dei cattolici-democratici assumeva un nuovo compito: di farsi portatrice e fermento in una ormai "società secolarizzata" e lì rivolta a realizzare il "bene comune" per tutti in modo "prospettico e futuribile".

Certamente anche gli altri saggi compresi nel numero di "Humanitas", di Pruneri, di Gaudio e di Bianchi fanno degna corona a questo *focus* del pensiero cattolico del secondo Novecento, con analisi su Stefanini, su Violante, su Franceschini che nelle loro ricerche hanno coltivato quel comune paradigma d'avanguardia a cui dobbiamo, appunto, un modello di azione politica aperta e critica, ispirata a salvaguardare i valori-umani come veri regolatori del fare-politica.

E proprio questo invito-al-dialogo ci rende prezioso il fascicolo di studi e per la ricchezza del quale si devono ringraziare tutti gli autori.

Franco Cambi

Antonella Cagnolati (a cura di), *Women and children's literature. A love affair?*, Berlin, Peter Lang, 2021

Il volume raccoglie undici contributi in lingua inglese che si propongono di approfondire il rapporto che intercorre tra una scelta di significative scrittrici e la letteratura per l'infanzia tra la fine dell'Ottocento e i giorni nostri; in particolare, intende riflettere sull'incidenza del contributo femminile nel processo di trasformazione di strutture e modelli rigidi in essa rappresentati. È un percorso difficile e non privo di ostacoli quello che storicamente ha portato le donne ad affermarsi come autrici, ossia a impegnarsi in una professione che ha consentito loro da un lato di dare voce, nella comunicazione letteraria, a un personale sentire attraverso cui esprimere la propria visione del mondo e dei rapporti sociali, dall'altro di accedere alla sfera pubblica, rompendo – in una prospettiva progressista e del tutto rivoluzionaria – il silenzio imposto dagli equilibri misogini e patriarcali consolidati.

Da sempre la scrittura letteraria rappresenta uno strumento per evadere e superare i limiti della vita quotidiana: alle donne, in particolare, essa ha dato la possibilità di realizzare sogni segreti, esplorare mondi altri, assumere nuove identità, e allo stesso tempo si è delineata come un dispositivo per decostruire la realtà e interrogarsi su di essa. Nella letteratura per l'infanzia ciò è quanto mai vero, come si dimostra in questo ampio lavoro curato da Antonella Cagnolati, in cui la dimensione di emancipazione e il carattere salvifico e formativo delle narrazioni che rivolgono attenzione al ruolo chiave dell'infanzia sono un *fil rouge* che percorre criticamente tutti i contributi.

Qui si presentano, infatti, ritratti di donne con un ruolo attivo, che si ribellano alle ideologie e agli stereotipi di genere nei momenti storici di passaggio tra vecchi e nuovi assetti, come emerge con forza nei saggi di Lucia Perrone Capano sulla figura di Irmgard Keun, i cui libri, di grande successo tra il pubblico, furono soggetti a censura da parte del regime nazista, e di Leonor Sáez Méndez sulle scrittrici austriache Hermynia Zur Mühlen e Mira Lobe, esuli anch'esse, messaggere di speranza e coraggio nel sostenere l'importanza dell'educazione dei bambini come parte del processo di liberazione dalle oppressioni politiche; oppure nei contributi di Monika Woźniak su Hanna Januszewska, grazie alla quale la Polonia ha conosciuto e amato le fiabe di Charles Perrault, e di Vanessa Castagna sulla figura di Sophia de Mello Breyner Andresen, che scriveva nel Portogallo sotto dittatura storie per bambini. Tutto ciò a riprova del fatto che le pressioni sociali, politiche e dello *status quo* non sono riuscite a sopire l'originalità creativa delle autrici e dei personaggi cui hanno dato vita, ovvero bambini, bambine e giovani donne spesso dissonanti e ribelli. Ragazze non convenzionali, che parlano a voce alta, si arrampicano sugli alberi di pesco macchiando e rovinando il bel vestito e disobbediscono alle regole di casa, come si legge nel contributo di Antonella Cagnolati sulle commedie di Grazia Pierantoni Mancini; donne coraggiose e impertinenti, che rompono le dicotomie tra femminilità e mascolinità, come nei personaggi ritratti da Penelope Delta, figura emblematica della letteratura per l'infanzia greca, di cui ci parla Ada Boubara. Ragazze nuove e per questo "pericolose" e divise, come emerge nel contributo di Chiara Lepri dedicato a Nadia Terranova, nella cui narrativa si dà luogo a un conflitto interiore tra l'immagine sociale della donna, le aspettative su di essa e la libertà di poter affermare se stesse oltre gli stereotipi. Ulteriori contributi sono quelli di Dorena Caroli sulla figura di Ludmila Durdíková, prima insegnante e poi scrittrice che, in linea con i principi di *éducation nouvelle*, propose storie sul processo di crescita attivo, teso alle conquiste di autonomia e indipendenza; di Veronica Pacheco Costa sul ruolo delle opere teatrali nella diffusione del movimento suffragista inglese e americano come strumento di denuncia e propaganda, e infine di Beatrice Wilke, che affronta la questione delle differenti scelte di traduzione delle opere della nota autrice per l'infanzia Christine Nöstlinger.

Non è possibile approfondire in questa sede ogni singolo affondo di questo ricco volume, il quale presenta, tra i principali punti di forza, una prospettiva tutta femminile nell'indagine sul rapporto amoroso tra donne e letteratura per l'infanzia. Da cui emerge un quadro composito di storie complesse ed eterogenee, caratterizzate da una particolare sensibilità verso l'universo infantile, di sicuro interesse nell'ambito di un dibattito volto a riconoscere, nell'elaborazione letteraria al femminile, un ruolo politico, culturale e – quindi – formativo.

Silvia Pacelli

Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Edizioni Studium, Roma, 2019.

Francesco Magni, ricercatore all'Università degli Studi di Bergamo, si è più volte cimentato sull'argomento che è al centro di questo volume cioè sull'annosa questione della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti della scuola italiana e sulla normativa di riferimento che ha caratterizzato le politiche scolastiche per tutto il Novecento.

Il panorama che il sapiente autore ci presenta, con dovizia di particolari e con notevole acribia, è a dir poco sconcertante, mostrandoci come al di là delle numerose iniziative legislative ciò che

caratterizza il sistema scolastico italiano sia la scarsa qualità della professionalità docente come formazione iniziale e come reclutamento per il fatto che le numerose procedure di immissioni sono avvenute senza tener conto né del livello qualitativo dei docenti né dell'effettivo fabbisogno delle scuole, ma solo per istanze e rivendicazioni sindacali. A tal punto che a fronte di procedure occupazionali anche straordinarie (come per esempio nel 2015 quando sono stati assunti 160.000 docenti precari) il criterio principale seguito è sempre stato quello dell'interesse dei lavoratori piuttosto che degli studenti o delle famiglie. La logica che ha dominato le politiche scolastiche del '900 è sempre stata quella di sistemare una generazione di docenti precari più che garantire la qualità della *docenza*, cioè - precisa l'autore - "la *quantità* diventa criterio determinante rispetto alla *qualità*; i *docenti* i veri destinatari delle riforme; le sempre più potenti e influenti aggregazioni sindacali, i veri artefici delle decisioni; trasformando così *studenti e famiglie* da protagonisti del sistema a figure secondarie, innanzitutto strumentali a fini assunzionali" (pag. 83).

Inoltre ciò che risulta ancora più preoccupante è che a fronte di un gran germogliare di provvedimenti legislativi, tesi a sopprimere o a sanare le situazioni del precariato docente, questo continua a dominare la vita scolastica italiana con grave danno per la continuità didattica e per la tutela degli insegnanti stessi. C'è da sottolineare - insiste l'autore - che a più di un secolo dalla Legge Casati continua a ripetersi uno schema di immissione in ruolo contraddistinto da un groviglio normativo sempre più complicato nel quale resta invischiato lo stesso legislatore e che si caratterizza per il ripetersi di uno stesso schema: *regola-deroga-eccezione* che sorreggeva già le diverse tipologie di insegnanti dalla seconda metà dell'800 in poi; alla *regola*, cioè, si affiancava la *deroga*, che veniva superata dalle *eccezioni* che diventavano "in una fase *perennemente transitoria*, nei fatti la *regola*" (pag. 89). Questa duplice situazione, di totale assenza di formazione professionale e di complicato intreccio normativo, dovuto principalmente ad esigenze contingenti legate ad assicurare il servizio all'inizio di ogni anno scolastico, hanno mantenuto un meccanismo sostanzialmente rigido e immutato del sistema scolastico, trasformando il corpo docente in una schiera di dipendenti statali scarsamente tutelati e massicciamente sindacalizzati, abituati a scambiare la stabilizzazione come una questione rivendicativa di un diritto piuttosto che ambire ad una qualificazione professionale adeguata dal punto di vista disciplinare e didattico-educativo.

Per questo risulta davvero prezioso e inusuale l'approccio storico pedagogico assunto dall'autore che, in modo chiaro e puntuale, ci prospetta l'esigenza di intraprendere una formazione iniziale e un reclutamento degli insegnanti fondate non più su criteri quantitativi ma su paradigmi pedagogici conformi alle istanze europee, sia dal punto di vista qualitativo che identitario. La figura dell'insegnante italiano risulta infatti essere, anche rispetto alla media europea, più anziana e mal retribuita, priva di prospettive di carriera e di riconoscimento sociale e quindi bisognosa di una maggiore valorizzazione in modo da innescare un circolo virtuoso tra qualità e selezione. Per questo la grave crisi in cui versa la figura insegnante rende questa professione poco attrattiva per le giovani generazioni e inadeguata alla formazione degli studenti, e necessita di un ribaltamento sostanziale di prospettiva focalizzando l'attenzione sull'interesse esclusivo degli studenti a ricevere la migliore istruzione possibile. Si dovrebbe, cioè, passare dal diritto acquisito del docente di avere un posto di lavoro assicurato a quello di dare agli studenti il diritto di usufruire di un'istruzione di qualità (pag. 162). In tal modo - insiste l'autore - i destinatari delle riforme più che i docenti dovrebbero essere, gli studenti e le famiglie, quali protagonisti di un sistema istruttivo-educativo davvero rinnovato ed efficiente. Anche perché questa lunga e tortuosa storia della formazione e del reclutamento dei docenti qui ricostruita mostra la sua sostanziale inefficienza e insuccesso sia nella gestione del sistema, sia nella riduzione dei costi e degli sprechi sia nell'innalzamento della qualità e del prestigio sociale dei docenti, "rendendo di fatto il Ministero dell'istruzione, per utilizzare un'espressione ... di Salvemini, <<.. un ufficio di collocamento per le persone di servizio>>" (pag. 119).

Daniela Sarsini

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 effettuando una *submission on-line* dalla piattaforma della rivista.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.